

Sous la direction de
LUIS ADOLFO GÓMEZ GONZÁLEZ,
DIANE LÉGER, LOUISE BOURDAGES et HUGUES DIONNE

Sens & projet de vie



UNE DÉMARCHE UNIVERSITAIRE AU MITAN DE LA VIE



Presses
de l'Université
du Québec

Sens & projet de vie



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418 657-4399

Télécopieur: 418 657-2096

Courriel: puq@puq.ca

Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution:

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél.: 01 60 07 82 99

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

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél.: 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sens & projet de vie

UNE DÉMARCHE UNIVERSITAIRE AU MITAN DE LA VIE

Sous la direction de
LUIS ADOLFO GÓMEZ GONZÁLEZ,
DIANE LÉGER, LOUISE BOURDAGES
et HUGUES DIONNE

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

Vedette principale au titre :

Sens et projet de vie : une démarche universitaire au mitan de la vie

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3695-1

1. Âge moyen. 2. Histoires de vie. 3. Étapes de la vie. 4. Vie – Philosophie.

5. Personnes d'âge moyen – Québec (Province) – Biographies.

I. Gómez González, Luis Adolfo.

HQ1059.4.S46 2013

305.244

C2012-942813-2

Les Presses de l'Université du Québec
reconnait l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique

Richard Hodgson

Image de couverture

Karen Arsenaull, *Soleil d'avril*, acrylique sur carton, 61 x 61 cm.

Mise en pages

Info 1000 mots

Dépôt légal : 2^e trimestre 2013

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec

› Bibliothèque et Archives Canada

© 2013 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

Introduction _____	1
PARTIE 1	
UNE DÉMARCHE UNIVERSITAIRE INNOVATRICE _____	5
Chapitre 1	
Historique, philosophie et présentation du programme _____	7
<i>Louise Bourdages, avec la collaboration de Nicole Bouchard et Luis Adolfo Gómez González</i>	
1. L'origine et l'histoire du programme _____	9
1.1. Évolution du programme et pertinence sociale _____	10
2. La philosophie du programme : choix épistémologiques _____	12
2.1. La question du sens au cœur du programme : origine et définitions _____	14
3. Les choix méthodologiques : les histoires de vie, l'herméneutique et le dialogue (par Nicole Bouchard) _____	17
4. L'accompagnement pédagogique des parcours de vie (par Luis Adolfo Gómez González) _____	21
5. Le contenu et la démarche pédagogique du programme _____	24
Conclusion _____	28
Bibliographie _____	29

PARTIE 2	
QUÊTE DE SENS ET PROJET DE VIE : UNE EXPÉRIENCE CULTURELLE ET EXISTENTIELLE	33
Chapitre 2	
Transcendance et immanence : le sens de l'humain	35
<i>Hugues Dionne</i>	
1. Le désenchantement du monde	36
2. La vie qui se perpétue	38
3. La transcendance sans nom	40
4. Une crise séculière et non religieuse	43
5. Le sens de l'humain	44
Conclusion	48
Bibliographie	49
Chapitre 3	
Une expérience de passage	51
<i>Nicole Bouchard</i>	
1. Qu'est-ce qu'un rite de passage?	52
2. Une démarche de formation qui obéit à la structure ternaire des rites	53
2.1. Le temps de la séparation : une quête de sens polarisée sur l'inscription au programme	53
2.2. La démarche de formation : la période de marge et d'entre-deux	54
2.2.1. Le renoncement à « trouver un sens »	54
2.2.2. Risquer une parole, risquer le récit	56
2.2.3. Inscrire la parole au sein d'une communauté ou le travail de la mémoire	58
3. L'agrégation (après le seuil) et l'inscription du projet	60
Bibliographie	61
Chapitre 4	
La notion de projet : entre le sens et la vie, les contours d'une émergence	63
<i>Luis Adolfo Gómez González</i>	
1. Les contours d'une émergence	63
2. L'éclatement d'un cadre	65
3. Revenir sur la notion de sens	67
4. La passion, le désir et l'utopie, des compléments à la notion de projet d'être	70

Conclusion : vers une reformulation de la notion de projet _____	74
Bibliographie _____	75
PARTIE 3	
UN PARCOURS PÉDAGOGIQUE OUVERT SUR LE SENS _____	77
Chapitre 5	
Apprentissage expérientiel et cheminement de sens _____	79
<i>Thérèse Côté, Hugues Dionne et Huguette Guay</i>	
1. L'expérience concrète (EC) de vie : partage de sens _____	80
2. L'observation réfléchie (OR) et l'histoire de vie _____	84
3. La conceptualisation abstraite (AC) et les trajectoires personnelles et sociales _____	86
4. L'expérimentation active (EA) et la formulation d'un projet _____	88
Conclusion _____	90
Bibliographie _____	91
Chapitre 6	
Histoire de vie et construction de sens : une aventure passionnante _____	93
<i>Jeanne-Marie Gingras, Lucie Mercier et Céline Yelle</i>	
1. La démarche d'apprentissage _____	94
1.1. S'engager dans la traversée de sa vie _____	94
1.2. Écrire son récit, lire d'autres récits et divers textes _____	96
1.2.1. Écrire son récit _____	96
1.2.2. Lire des récits et divers textes _____	98
1.3. Devenir chercheur-interprète de son récit et écrire son histoire de vie _____	98
1.4. Identifier et reconnaître les apprentissages réalisés _____	100
2. L'accompagnement _____	101
2.1. Qu'est-ce que l'accompagnement? _____	101
2.2. L'accompagnement en histoire de vie dans un contexte à distance _____	103
2.3. Une écoute attentive et bienveillante, une empathie, un respect _____	104
2.4. La capacité à recevoir et à contenir chacun des récits _____	105
2.5. La question de la posture _____	106
2.6. Une distance proche ou éloignée? _____	107

3. Les effets du travail de l'histoire de vie _____	108
3.1. Renforcer un sentiment d'existence _____	108
3.2. Cheminer dans la solidarité _____	109
3.3. Évoluer dans un « espace potentiel » _____	110
3.4. Sentir le mouvement de sa vie _____	111
3.5. Relire autrement sa vie _____	111
3.6. Mieux comprendre son histoire _____	112
3.7. Reconnaître sa propre valeur _____	113
Bibliographie _____	114
Chapitre 7	
Trajectoires personnelles et sociales en approche biographique et dialogique : pratiques d'accompagnement des quêtes de sens et de générativité en formation _____	117
<i>Jeanne-Marie Rugira, Diane Léger, Jean-Philippe Gauthier et Serge Lapointe</i>	
1. Mise en contexte _____	118
2. Les sources d'inspiration d'une pratique formative en évolution _____	119
3. Travailler sur les trajectoires personnelles et sociales en formation d'adultes : une marche singulière et solidaire sur la voie de la générativité _____	122
4. Le travail de groupe, un défi et un médium pédagogique puissant en histoire de vie _____	125
5. La question du rapport au temps et au corps dans notre démarche pédagogique _____	129
Bibliographie _____	133
PARTIE 4	
SENS ET PROJET DE VIE :	
UNE DÉMARCHE PERMANENTE DE QUÊTE ET D'ACTION _____	137
Chapitre 8	
La quête de sens, une quête d'existence _____	139
<i>Claude V. Lacasse</i>	
1. Perte de sens : une crise fragmentaire existentielle _____	140
2. Le sens de la vie, une question universelle ? _____	143
3. Approche phénoménologique et herméneutique de la question du sens _____	146
4. Une quête de sens, une quête d'existence _____	148
5. Ma vie en reliance _____	150
Bibliographie _____	151

Chapitre 9	
Témoignage d'un projet humain	153
<i>Diane Auger, avec la collaboration de France Bilodeau et des autres membres du groupe de Montréal 2006-2008</i>	
1. Le programme comme force de transformation et témoignages des étudiants	154
1.1. Le programme, un événement qui vient bouleverser la vie	154
1.2. De la méfiance à la confiance	155
1.3. La quête	157
1.4. Témoignages des étudiants	157
2. Le groupe : un projet humain – les liens qui nous unissent	162
2.1. L'écoute, la communication, le respect	163
2.2. Le groupe : un projet humain – pour la suite des choses	165
3. À propos du programme	166
4. À propos de la pédagogie du programme	166
Conclusion	167
Bibliographie	168
Chapitre 10	
Le journal d'itinérance ou enquête personnelle sur le sens	169
<i>Marie-Christine Boulanger</i>	
1. Première rencontre	171
1.1. Le 26 janvier, 9 h à 12 h	171
1.2. Le 26 janvier, 13 h 30 à 17 h : atelier et plénière	172
1.3. Le 4 mars : première rencontre en sous-groupe	175
2. Deuxième rencontre	177
2.1. Le 11 mars, 9 h à 17 h	177
2.2. Le 12 mars, 9 h à 17 h	179
2.3. Le 12 mars en pleine nuit : crise d'angoisse	181
2.4. Le 16 mars : amorce du travail préparatoire en vue de la rencontre du sous-groupe	185
2.5. Le 10 avril : deuxième rencontre en sous-groupe	188
3. Troisième rencontre	190
3.1. Le 14 avril, 9 h à 17 h	190
3.2. Le 15 avril : mon cadeau de fin de session	192
3.3. Le 3 mai : l'après-cours	194
Conclusion	195
Bibliographie	195

Chapitre 11	
Pour le dernier bout de ma vie _____	197
<i>Maurice Gendron</i>	
1. À ce moment-ci de ma vie et de mes 67 ans... _____	198
2. Je me vois «forcé» de me porter par moi-même _____	201
3. Me porter... avec d'autres _____	206
4. Pour mon dernier bout de vie _____	208
Conclusion _____	210
Bibliographie _____	211
Conclusion	
Un sens errant _____	213
<i>Serge Cantin</i>	
1. Un défi au bon sens universitaire _____	214
2. Raconter ses chagrins _____	215
3. Penser l'errance du sens _____	217
4. L'errance comme droit de l'homme _____	221
Bibliographie _____	223
Notices biographiques _____	225

INTRODUCTION

Donner un sens à sa vie! Il semble bien que ce soit là un désir humain fondamental qui nous pousse à vouloir rendre notre vie intelligible, passionnée et cohérente. Notre volonté de vivre pleinement (souvent, de simplement survivre) est soutenue par des énergies insoupçonnées qui refusent tout relâchement. Confrontés à une finitude à la fois indésirable et inéluctable, nous cherchons à combler ce «manque d'être» et à réduire ce sentiment d'incomplétude en visant des buts que nous savons inatteignables d'ici la fin de notre vie.

Même si ces démarches nous semblent individuelles et intimes, elles font appel à des conceptions que nous cherchons à partager pour nous rassurer quant à notre place dans le monde et quant à nos liens aux autres pour ainsi nous donner des «bassins» communs de référence et des espaces collectifs d'appartenance. Que ce questionnement nous apparaisse aujourd'hui comme étant personnel est un phénomène relativement récent, né avec le monde moderne. Antérieurement, la religion jouait ce rôle intégrateur de définition et de soutien d'une «vie bonne». Les temps de la vie étaient ritualisés par des «excès de vie» qui permettaient de dépasser l'ordinaire et l'utilitaire de la vie quotidienne. L'action humaine avait pour toile de fond des solidarités communautaires qui légitimaient des parcours de vie à suivre.

L'individualisation de la vie en société et l'affaiblissement des solidarités traditionnelles provoquent des isolements différents selon les grandes étapes de nos vies. Les grands «passages» se font selon des modes très variés et selon les particularités des parcours antérieurs de chacun. La modification des structures de famille et de travail et nos dépendances

nouvelles envers les conditions de santé et de vie provoquent des bouleversements majeurs et souvent inattendus de nos trajectoires personnelles. Le mitan de la vie semble devenir un moment charnière de notre vie moderne compte tenu des remises en question provoquées par une vie familiale ou professionnelle active qui est venue à son terme, soit des périodes de vie fort intenses, compte tenu aussi des perspectives de redéploiement du travail ou du départ à la retraite, des responsabilités nouvelles qu'imposent des parents malades ou en perte d'autonomie, des démarches spirituelles à repenser face à la fin de vie... Autant de bouleversements qu'il nous faut traverser d'une manière ou d'une autre, bouleversements qui se vivent pour plusieurs dans une grande solitude.

Dans un accompagnement rigoureux, sensible et attentif à la situation de chacun, le programme *Sens et projet de vie* vise précisément à soutenir les personnes lors de ce passage du mitan de la vie. En 2004 s'est développé un partenariat entre la Télé-université (TÉLUQ), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) pour mettre sur pied ce programme unique au Québec. Dans le premier chapitre du livre, Louise Bourdages, « mère porteuse » du programme comme nous aimons le rappeler, nous raconte cette belle aventure universitaire qui, dans son originalité herméneutique et pédagogique, accompagne les personnes qui traversent ce passage. C'est à partir de cette démarche universitaire innovatrice que s'élabore la suite du livre.

La question du sens de la vie nous conduit au cœur de notre propre expérience de vie. Chacun de nous peut témoigner de la recherche personnelle de sens qui a traversé sa vie et chacun de nous peut tenter de décrire la « continuité » souhaitée en prévoyant le sens qu'il veut donner à son projet de vie. Quels sont donc les sources et les fondements qui soutiennent le sens que nous voulons donner à notre vie ? Il y a une sorte de « déplacement » des socles fondateurs de sens avec la modernité. Ainsi, la « verticalité » ancienne du divin s'est progressivement métamorphosée en une responsabilité toute « horizontale » des humains à donner et à continuer la vie. En réfléchissant sur ce couple transcendance-immanence, Hugues Dionne nous rappelle comment les postures existentielles se modifient au gré des cultures, ces horizons de sens qui tentent d'explicitier notre destinée eu égard à notre insuffisance humaine. Le sens de l'humain évoque précisément cette indéfectible foi anthropologique envers l'autre et envers la vie à continuer coûte que coûte. C'est là un parcours où les croisements marquent les grands « passages » d'une vie. Nicole Bouchard

s'intéresse précisément à ces grandes étapes en mettant en valeur les « rites de passage » qui permettent la traversée des grands bouleversements et la renaissance à soi-même. La structure du programme *Sens et projet de vie* module ses avancées dans cette perspective d'un passage à réaliser pour aboutir dans une sorte d'apaisement et de réintégration dans de nouvelles postures donatrices. Toutes les démarches de reformulation des projets de vie viennent concrétiser ce travail de renaissance et exprimer les perspectives anticipatrices souhaitées par chacun d'une vie sensée. À la lumière de sa propre expérience d'accompagnement de projets, Luis Adolfo Gómez González dégage les idées-forces de ces expériences existentielles telles que vécues dans la définition, la mise en œuvre, la réalisation et l'évaluation des projets de vie.

C'est tout ce « parcours pédagogique ouvert sur le sens » que le programme *Sens et projet de vie* tente de réaliser avec chaque participant. La structure du programme vise à faciliter ces passages expérientiels, nous rappellent Thérèse Côté, Hugues Dionne et Huguette Guay. C'est à travers des échanges sur les expériences de sens de chacun que s'amorce le programme avant d'aboutir à une reformulation de ces expériences anticipées pour l'avenir. La trajectoire du programme s'appuie elle-même sur les histoires de vie des participants. L'une des pièces clés du programme est élaborée à partir d'un travail d'écriture du récit de vie de chacun. C'est là un exercice de mémoire important qui permet au participant de repérer la construction de sens qui l'a maintenu en vie et d'identifier les repères de sens qui lui semblent indispensables pour poursuivre sa vie. C'est cette aventure passionnante consistant à « dire oui à sa naissance » que nous racontent Jeanne-Marie Gingras, Lucie Mercier et Cécile Yelle. Notre vie n'est pas pure invention de soi, au contraire. Pour être en mesure de nous identifier comme personne, il importe de voir comment nous sommes essentiellement redevables d'une culture, d'une époque, d'une génération, d'un lieu, d'une circonstance... Nous sommes faits des autres, nous sommes récit collectif. C'est de cet accueil bienveillant de soi et de nos reliances aux autres et au monde qu'émergeront à la fois cette énergie nouvelle de se continuer et cette intelligibilité rassurante d'une trajectoire renouvelée. C'est ce chemin que nous font faire Jeanne-Marie Rugira, Diane Léger, Jean-Philippe Gauthier et Serge Lapointe en nous faisant découvrir de nouveaux repères de sens.

Suivre un tel programme permet de devenir attentifs aux orientations de sens qui parcourent nos vies et de nous inscrire dans une démarche permanente de quête et d'actions susceptibles de nous assurer

un renouvellement continu de sens. En raison de nos approches interprétatives ou herméneutiques, il nous semblait à propos d'être lecteurs d'auteurs qui ont été des acteurs au sein du programme. Ils peuvent témoigner d'une démarche personnelle et pédagogique qu'ils ont vécue ou vivent encore profondément. C'est ainsi que Claude V. Lacasse nous décrit son parcours en insistant sur cette reliance nouvelle qui fut pour elle une grande source d'apprentissages tout en étant révélatrice de ses propres fondements existentiels alors qu'elle ressentait en elle «un consentement à vivre qui résonne dans tout son être». France Bilodeau et les membres de la cohorte de Montréal 2006-2008 prennent le relais en témoignant, à tour de rôle, de la force de transformation du programme et de la force du groupe comme lieu de partage et d'apprentissage du sens de la vie. Leurs propos, contextualisés par Diane Auger, viennent nous éclairer sur l'altérité au cœur même de la «production» du sens. À travers l'écriture assidue de son journal personnel, Marie-Christine Boulanger exprime avec intensité sa quête profonde alors qu'elle amorce le programme. Sensible et attentive à toutes les perspectives pédagogiques qui s'amorcent, elle progresse, rencontre après rencontre, lecture après lecture, vers la formulation de base qui est la sienne. Elle cherche son point d'appui de départ dans des expressions existentielles premières qui vont la conduire à son propre récit de vie. À la suite de sa traversée du programme, Maurice Gendron raconte plutôt ses dernières démarches préparatoires pour vivre «le dernier bout de sa vie». Il nous invite dans les chemins qu'il fréquente pour mieux nous faire comprendre la richesse spirituelle de son parcours, son acceptation bienveillante et son goût de vivre de plus en plus ou de «mourir le moins possible», comme lui a chuchoté Baruch de Spinoza.

C'est cette aventure universitaire que nous voulons simplement vous raconter. «Tout se joue avant six ans», prétendent certains spécialistes de l'enfance... Nous sommes fiers de notre jeune trajectoire et heureux de poursuivre notre aventure dans le cadre du partenariat avec le Département de philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et ne pouvons que nous réjouir de la connivence intellectuelle et «andragogique» de Serge Cantin, qui a été invité à conclure cette première étape avec nous.

*Luis Adolfo Gómez González, Diane Léger,
Louise Bourdages et Hugues Dionne
Décembre 2012*

PARTIE



UNE DÉMARCHE
UNIVERSITAIRE
INNOVATRICE

CHAPITRE



Historique, philosophie et présentation du programme

Louise Bourdages

Avec la collaboration de Nicole Bouchard
et Luis Adolfo Gómez González

*Le passé insatisfait
enserme le présent dans ses griffes.*

André COMTE-SPONVILLE,
De l'autre côté du désespoir

*Une société sans commémoration
réduit le temps à une succession incohérente d'instant
qui passent et ne vont nulle part.
Elle détruit l'historicité qui donne le sens
et joue un si grand rôle dans le maintien de l'identité des âgés
et de l'appartenance des jeunes.*

Boris CYRULNIK,
Les nourritures affectives

Sens et projet de vie est le titre d'un programme universitaire de deuxième cycle s'adressant aux personnes au mitan de leur vie et dont le but est d'accompagner les étudiants inscrits dans leur démarche pour découvrir un sens à leur vie en vue d'élaborer un projet de vie de nature existentielle. Ce programme a été offert en 2004 après avoir été créé en partenariat avec trois établissements du réseau de l'Université du Québec : la Télé-université (TÉLUQ), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)¹. Comportant quinze crédits et menant à une attestation d'études, il est pluridisciplinaire et articulé autour de savoirs issus de plusieurs disciplines, dont la philosophie, l'éducation, l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, etc., et croisés avec des savoirs expérientiels.

Fondé sur la recherche et la construction de sens à sa vie, ce programme universitaire, unique au Québec, est innovateur tant par son contenu et son approche pédagogique que par son mode de diffusion. Le sens de la vie est une question universelle qui préoccupe les humains de toutes les époques et de toutes les cultures. Réfléchir à cette question est plus que jamais nécessaire et pertinent dans la société moderne actuelle où le manque de sens de sa propre existence et la perte de repères significatifs au plan des valeurs nous tourmentent tous à divers degrés d'intensité.

L'approche herméneutique et celle des histoires de vie, sous-jacentes à une vision interprétative de la connaissance, fondent la démarche de ce programme. Cela signifie que nous construisons et produisons de la connaissance à partir de l'expérience et de la subjectivité de chaque individu. Cette production de connaissance sur soi constitue le point de départ de l'élaboration d'un projet de vie prévue à la dernière étape du cheminement de ce programme. La démarche du programme se situe ainsi entre ces deux pôles, celui de sens et celui de projet de vie, d'où son titre. Enfin, la diffusion de ce programme est réalisée grâce à une formule hybride alliant études à distance et rencontres de groupe. Ces rencontres sont non seulement propices à des échanges fructueux entre les étudiants, mais font en outre partie intégrante de la démarche de coformation où le rapport à l'autre est vu comme fondateur d'une pratique réflexive.

1. Au moment d'écrire ce texte, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) a remplacé l'UQAC comme partenaire dans la diffusion de ce programme.

La démarche herméneutique proposée par ce programme vise l'élaboration d'un lieu de dialogue avec soi-même et de partage de sens avec autrui, contribuant ainsi à la création d'un espace public de réflexion pluridisciplinaire sur cette question fondamentale du sens de la vie. Sur le plan pédagogique, ce programme s'appuie sur l'implication personnelle, l'ouverture au dialogue, la coformation et l'accompagnement individuel et collectif, le tout balisé par un cadre et des normes universitaires. Cela signifie que des crédits sont octroyés pour ces cours qui donnent lieu à une supervision pédagogique et à des travaux notés par un professeur.

Le présent chapitre fait d'abord un bref historique de ce programme, puis en expose la pertinence sociale et l'évolution. Il présente ensuite la philosophie et les choix épistémologiques ainsi que les fondements philosophiques, dont l'explicitation de la notion de sens. Puis sont exposés les choix méthodologiques, dont les histoires de vie, l'herméneutique et le dialogue, et l'accompagnement pédagogique des parcours de vie. Nous terminons par la présentation du contenu et de l'ensemble de la démarche pédagogique du programme.

1. L'ORIGINE ET L'HISTOIRE DU PROGRAMME

Je vous raconterai l'histoire du point de vue d'une « mère porteuse ». Mère porteuse, parce que je ne suis pas la principale conceptrice de ce programme, mais celle qui l'a concrètement mis au monde, qui l'a aidé à grandir, à évoluer et à durer au sein de l'institution universitaire.

En 2001, le siège social de l'Université du Québec confie le mandat à l'un de ses cadres d'élaborer un projet de programme universitaire pour les aînés. Le projet s'intitule « Programme court d'accompagnement des aînés » et vise à former des aînés qui accompagneront d'autres aînés dans leur démarche de quête de sens et dans la réalisation de projets de réinvestissement personnel et social.

Le responsable du projet me contacte à l'hiver 2002 pour faire partie du groupe de professeurs qui seront appelés à collaborer à l'élaboration finale et à la diffusion du programme en question. Il est convenu de démarrer le projet dans trois constituantes du réseau de l'UQ, soit la TÉLUQ, l'UQAR et l'UQAC. À l'automne 2002, nous produisons la version finale du programme. C'est à ce moment que s'enclenche le processus académique d'autorisation de diffusion dans chaque établissement. Ce processus se termine à l'été 2003 par l'élaboration et la signature d'un protocole d'entente entre les trois établissements. On ne peut dire qu'il

a été facile de convaincre les départements universitaires d'accepter un tel programme, car ce type de cursus a bien peu à voir avec les orientations académiques privilégiées comme les sciences et les technologies ou encore les domaines des sciences humaines reconnus. Pour plusieurs, cela ne faisait pas sérieux... un programme pour les aînés et en plus sur la quête de sens! Mais avec de la conviction, de la détermination et une solide argumentation, nous avons réussi à faire adopter ce programme. À l'automne 2003, nous recrutons une trentaine d'étudiants et le premier cours a été offert à l'hiver 2004.

1.1. Évolution du programme et pertinence sociale

Au départ, le programme était surtout destiné aux candidats de 50 ans et plus qui se préparaient à prendre leur retraite à plus ou moins court terme. La première cohorte était en effet composée en majorité de personnes retraitées ou sur le point de prendre leur retraite. Au fil du temps, nous avons pu constater que plusieurs personnes désireuses de s'inscrire à ce programme sont plus jeunes et ne portent pas nécessairement un questionnement lié au passage à la retraite, mais plutôt une interrogation existentielle sur le sens actuel de leur vie personnelle et professionnelle ainsi qu'une grande curiosité pour l'élaboration d'un projet de vie existentiel dont ils ne sauraient d'emblée esquisser le contour.

Au fond, cela n'a rien d'étonnant puisqu'il y a actuellement un énorme problème de sens dans les milieux de travail qui se traduit par une détérioration de la santé mentale et physique chez les travailleurs. Il faut observer l'augmentation fulgurante du nombre de personnes en épuisement professionnel, et cela, dans toutes les sociétés. Par exemple, au Japon, il existe un phénomène de mort par «sur-travail» qui porte le nom de *karoshi*; la souffrance est telle que l'employé se suicide sur son lieu de travail ou meurt d'un accident cardiaque ou cérébral, à cause de l'énorme stress engendré par son travail. Au Québec et en Amérique du Nord, le phénomène est différent, plus silencieux, mais peut-être plus insidieux. Dans cette perspective, le programme a une pertinence sociale pour des adultes au mitan de la vie et j'ajouterais même pour de jeunes adultes au seuil de leur vie professionnelle. Depuis le début du programme, la majorité des personnes qui s'y inscrivent ont entre 48 et 65 ans. Quelques personnes sont plus jeunes (42 ans) et certaines plus âgées (jusqu'à 78 ans), la majorité se situant entre 52 et 58 ans. Nous admettons environ une cinquantaine de personnes chaque année.

En juin 2006, après deux ans d'expérience, nous changeons le titre et l'orientation fondamentale du programme. Il ne s'agit plus de former des aînés pour accompagner d'autres aînés dans leur quête de sens, mais d'accompagner des étudiants dans une démarche visant à mettre au jour le sens de leur vie afin qu'ils puissent élaborer un projet de vie significatif de nature existentielle. Le programme s'intitule désormais : *Sens et projet de vie*.

Le choix d'un programme universitaire axé sur la question du sens est majeur à notre époque, car nous vivons dans un monde où les individus ne savent plus quel sens donner à leur vie. De nombreux auteurs ont écrit sur ce sujet depuis plusieurs décennies (Lipovetsky, Comte-Sponville, Castoriadis, Frankl, Semprun, Cyrulnik, Grand'Maison, Renaud, etc.). Castoriadis (1996, p. 138), dans son ouvrage *La montée de l'insignifiance*, écrivait : « L'individu moderne vit dans une course éperdue pour oublier à la fois qu'il va mourir et que tout ce qu'il fait n'a strictement pas le moindre sens. » Viktor Frankl, psychiatre autrichien qui a été emprisonné dans les camps de concentration durant la Seconde Guerre mondiale, écrivait à peu près la même chose au début des années 1970 dans son livre *Man's Search for Meaning*. Cette vision peut nous sembler pessimiste, mais elle nous incite à nous interroger. Pour Frankl, cette recherche de sens relève précisément du fait d'être humain et est reliée à la capacité d'existence spirituelle de l'homme. Pour Castoriadis (1996), nous sommes en crise de « significations imaginaires » dans notre société moderne. Cela signifie, selon lui, que nous ne savons plus nous représenter dans quelle sorte de société nous voulons vivre. Quels sont nos valeurs, nos idéaux et nos croyances ? Nous avons rejeté les traditions et les mythes qui nous ressemblaient et qui nous rassemblaient, mais nous nous retrouvons isolés et souvent perdus dans ce monde de compétition et de performance. Selon Castoriadis (1996, p. 21), cette crise « de l'effondrement de l'autoreprésentation de la société » nous a conduits à la seule représentation économique du pouvoir de consommer. J'ajouterais que même cette représentation est en train de s'effondrer. Nous sommes non seulement dans « l'ère du vide » (Lipovetsky, 1983), mais aussi au bord d'un gouffre économique et social. Dans la même perspective, Raymond Lemieux (2006) disait lors d'une communication : « on n'a plus de communauté, on est dans une société régulée par une rationalité instrumentale » où les moyens sont considérés comme plus importants que les buts que l'on vise.

Le besoin de trouver un ou des sens à sa vie est devenu crucial, autant individuellement que collectivement, car «le sens n'est plus donné par la communauté, il est renvoyé à l'individu» (Lemieux, 2006). Ce programme axé sur la question du sens arrive à point nommé pour réfléchir à cette problématique, car il répond à un urgent besoin tant sur le plan individuel que sur le plan collectif. Ce besoin est fondé sur l'importance de retrouver les valeurs d'être qui arrivent actuellement loin derrière la performance, le prestige et l'acquisition de biens matériels. Qui suis-je et que suis-je? Pourquoi vit-on? Où s'en va ma vie? Y a-t-il quelque chose plutôt que rien après cette vie? Quelles sont mes valeurs? Pourquoi tant de souffrances et de désespoir? Toutes ces questions nous habitent à un moment ou un autre de notre vie et constituent l'essentiel des questions de sens que peut se poser un être humain. Nous tentons, dans un dialogue interdisciplinaire, de travailler en complémentarité et non en compétition autour de cette question fondamentale du sens, où l'objet de notre étude est le sujet humain comme «être de sens». Cependant, cette recherche de sens ne se limite pas à un questionnement philosophique général sur le sens de la vie; notre questionnement s'intéresse plutôt au sens de la vie de l'individu à l'intérieur d'une collectivité et d'une temporalité vécue par le sujet qui se raconte. De plus, nous proposons une démarche qui crée un lieu de partage et un espace de confiance envers l'autre dans un groupe. C'est aussi une démarche qui aide à vivre et redonne de l'espoir.

Pour l'université, ce programme est inusité, audacieux et pertinent, car il propose une démarche pédagogique à la fois sensible et rationnelle, individuelle et collective, où la cohérence, la vraisemblance et la rigueur sont des critères fondamentaux d'une réflexion approfondie à partir de savoirs existentiels et subjectifs, qui sont aussi des savoirs qui contribuent au développement des individus et des sociétés. Voici maintenant l'explicitation des choix épistémologiques et philosophiques sous-jacents au programme.

2. LA PHILOSOPHIE DU PROGRAMME : CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES

Ce programme s'inspire de la tradition phénoménologique existentielle qui a pour objet la compréhension de phénomènes et la signification des expériences et des comportements humains (Bachelor et Joshi, 1986). Pour atteindre ces finalités, nous privilégions une approche épistémologique

qui permet l'élaboration de connaissances à partir de la compréhension des savoirs expérientiels et existentiels. Cette approche renvoie à une vision interprétative de la connaissance. Nous travaillons avec les récits de vie et avec la notion de praxis réflexive qui consiste à réfléchir à partir de ses propres expériences de vie. Barbier (2005, p. 11) soutenait que «les savoirs n'ont de sens que s'ils ouvrent sur la connaissance de soi au sein du monde». Cela signifie que nous construisons et produisons des connaissances à partir de l'expérience et de la subjectivité de chaque individu. Cette production de connaissances sur soi constitue le point de départ d'un dialogue avec l'autre puisque la connaissance ne peut se construire seul dans notre tour d'ivoire. D'ailleurs, comme le souligne Nicole Bouchard (2006), Lemieux (2001) fait de l'altérité inscrite dans la communication humaine l'enjeu anthropologique fondateur de la vie humaine. Nous verrons plus loin comment cela se concrétise dans la démarche méthodologique.

Selon Nicole Bouchard², s'il y a un concept qui traverse ce programme, c'est bien la question du sens et de sa construction. Le sens n'est pas en soi une discipline, mais c'est une «méta-question qui traverse toutes les disciplines³». Ainsi, le travail d'interdisciplinarité met à contribution toutes les ressources afin de travailler en complémentarité et non en compétition autour de cette question fondamentale du sens, à une étape de la vie où l'on est confronté au vieillissement graduel et à la mort inéluctable.

Construire le sens signifie prendre conscience de nos valeurs, de nos sensibilités et de notre direction. Les valeurs renvoient aux significations qui nous ont été transmises à travers notre éducation, notre langue, notre culture et que nous avons intégrées à notre personnalité et à notre manière d'être au monde. La notion de sensibilité touche l'aspect affectif et émotif des événements de notre parcours de vie. Nous ne sommes pas que des êtres cognitifs et rationnels. La sensibilité et la sensualité sont des aspects qui nous permettent d'élargir notre connaissance du monde. Enfin, la direction renvoie à l'intentionnalité dans son acception de conscience d'être orienté vers un but à atteindre. C'est une sorte de fil conducteur qui relie le passé au présent et au futur. La recherche de

2. Nicole Bouchard est professeure dans le premier cours du programme *Partage de sens et dialogue*.

3. Expression de Nicole Bouchard relevée dans une communication présentée au colloque *Sens et mouvance*, tenu à Québec, TÉLUQ-UQAM, en septembre 2006.

direction permet d'établir d'où l'on vient et où l'on va. C'est dans cette perspective que notre programme propose une démarche non seulement de construction de sens mais aussi d'élaboration et de mise en œuvre d'un projet de vie en cohérence avec ce qui fait sens pour soi. Examinons maintenant l'origine de la notion de sens et quelques définitions.

2.1. La question du sens au cœur du programme : origine et définitions⁴

Le concept de sens est inspiré de la phénoménologie existentielle, particulièrement celle de Schutz (1987). Il a introduit la dimension temporelle de la notion de sens. Pour lui, la conscience est un courant continu d'expériences de vie qui n'ont aucune signification en soi, et ce n'est qu'après coup que le sujet peut lui attribuer un sens. Ainsi, le sens est quelque chose qui se construit à partir d'éléments du passé et d'une anticipation du futur. Il est intimement lié aux actions et événements du passé en lien avec les buts que l'individu s'est fixés. En reprenant Husserl, Schutz accorde une attention particulière à l'action qui est déterminée « par un projet qui la précède dans le temps » (1987, p. 251). Le projet détermine dès lors le sens de l'action.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le sens est défini comme la direction (l'intentionnalité) et la valeur (signification subjective) que le sujet attribue à l'expérience de formation ou au projet à réaliser. Foulquié (1986) explique que le sens est vu par Heidegger comme un « but qui fait comprendre rationnellement les choses, avant tout les choses de la vie humaine ; par extension, la raison d'être ou la valeur de ces choses et de la vie humaine ». Selon Heidegger, le sens n'est pas d'ordre intellectuel, il signifie plutôt la dimension du projet humain, l'angle de visée de ce projet.

Examinons les deux acceptions du mot sens, soit celles de la direction et de la valeur. La direction sous-entend la dimension temporelle de l'expérience où se déroule l'action. La direction renvoie au concept d'intentionnalité dans son acception de conscience d'être orienté vers un but à atteindre ; c'est un concept d'ordre téléologique. La valeur, ou signification subjective, joue sur l'espace affectif, celui de l'idéal et des accomplissements. Il représente ce qui a du poids ou de l'importance pour le sujet ou, selon Weber, ce à quoi l'on tient en lien avec les buts que l'on

4. La première partie de cette section est inspirée de Bourdages 2001.

poursuit. Le concept de valeur a aussi une connotation sociale. Ce qui a de la valeur renvoie à ce qui est reconnu socialement ; par exemple, ce qui est vu comme vrai, beau et bien et qui peut servir de point de référence ou de principe moral. Pineau (1999) ajoute une troisième dimension à cette définition, c'est celle de la **sensation**, qui renvoie aux cinq sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher. Selon Pineau, cette dimension de sensation est l'entrée de base ou la « connexion inconsciente » avec les sources de notre environnement. Par exemple, dans l'Antiquité, pensons à Épicure qui privilégiait la voie de la chair comme source du sens pour la direction et la signification de la vie. Cette dimension renvoie aussi à la sensibilité esthétique (arts) et aux théories qui engagent le corps dans une recherche d'intégration globale du corps, de l'âme et de l'esprit.

Viktor Frankl (1988) a été l'un des premiers auteurs contemporains à élaborer une théorie axée sur la découverte du sens de la vie. Pour Frankl, ce n'est pas l'homme qui doit poser la question du sens de la vie, c'est l'inverse, c'est-à-dire que c'est l'homme qui doit donner une réponse aux différentes questions que la vie lui pose. Selon lui, notre responsabilité consiste à trouver les bonnes réponses et à nous acquitter des tâches qu'elle nous assigne. Ce sont ces tâches qui donnent un sens à la vie, et elles sont différentes pour chacun, à chaque moment de sa vie. Le sens n'est donc pas abstrait ni défini une fois pour toutes ; il est à reconstruire à chaque moment de la vie. L'effort pour découvrir ce sens constitue pour lui une force motivante fondamentale chez l'être humain. Le concept de sens chez Frankl n'est pas uniquement psychique, il fait également appel à la capacité d'existence spirituelle de l'homme. Pour lui, l'un des moyens privilégiés pour découvrir le sens de nos actions est l'analyse existentielle qui vise une compréhension de l'existence concrète, par exemple à travers l'autobiographie. Cette vision rejoint celle de Pineau et Le Grand à propos des histoires de vie qu'ils définissent comme une « recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels » (1993, p. 3).

D'autres auteurs, cités par Leclerc (2002), (Yalom, 1980 ; Reker et Wong, 1988 ; Wong, 1989 ; Baumester, 1991 ; Kenyon, 1999), se sont intéressés au concept de sens à la vie et en ont donné des définitions très diversifiées. Ces définitions renvoient toutes à un système de représentations produit à la fois par l'individu à partir de ses choix, de ses valeurs et de ses buts « et reçu comme une donnée de son expérience » (Leclerc, 2002, p. 52).

Mais quand commence donc le développement de cette fonction essentielle de l'être humain ? Piaget avait déjà explicité l'évolution de la fonction symbolique (liée à l'une des dimensions du sens) et du langage dans ses travaux sur le développement de l'intelligence chez l'enfant. Plus récemment, Cyrulnik (1995) réitère l'explication de ce processus dans son ouvrage *La naissance du sens*, dont voici quelques éléments.

Pour Cyrulnik, neurologue, psychiatre et éthologue, même le monde des animaux est déjà «transi de sens», que l'on pense, par exemple, à l'activité sensorielle de l'odorat qui est extrêmement développée chez les mammifères. Mais ce sens est bien différent et plutôt limité à l'aspect sensations ou sensibilités physiques ou physiologiques. Chez l'homme, l'accès au langage marque indubitablement le sens dans son aspect de représentation symbolique (ordre cognitif et affectif). Cyrulnik mentionne : «De l'animal à l'homme, le sens se détache de l'immédiateté biologique ou technique, porté par les paroles, il joue avec lui-même selon des règles déterminées qui lui ouvrent l'infini comme seul horizon» (Cyrulnik, 1995, p. 70).

Mais bien avant le langage, le sens est déjà présent dans les gestes, postures, regards et mimiques du bébé. Et cela commence par un geste tout simple : le pointer du doigt. Ce geste renvoie à la fonction de «désignation» des objets qui se manifeste vers l'âge de 11 mois (filles) et de 13 à 15 mois (garçons). Lorsque le bébé pointe du doigt un objet convoité, cela signifie qu'il a acquis une représentation suffisamment élaborée pour que cet objet éloigné dans l'espace puisse être obtenu par l'intermédiaire de sa mère ou d'une autre personne familière qui se trouve dans l'entourage immédiat. C'est à ce moment qu'il regarde la mère ou la «figure d'attachement» en tentant de prononcer un mot. Ce geste, doublé du regard et du balbutiement qui constitue le comportement de «désignation», est le précurseur de l'acquisition du symbolisme chez l'enfant, c'est-à-dire qu'il est «aux origines de la capacité à évoquer les objets absents» (Cyrulnik, 1995, p. 56). En résumé, Cyrulnik nous dit que chez l'homme, «son monde, par le langage, se trouve être, de part en part, un monde de sens. Même sa réalité "biologique" se développe et fonctionne sous l'empire du sens, dès sa naissance qui se présente comme naissance au sens, comme accès à un réseau codé de sens qui ont déjà déterminé la naissance comme un événement de sens» (p. 101).

Chez l'homme, «la parole possède une fonction émotive inouïe qui nous permet de pleurer pour un événement survenu il y a vingt ans, ou d'espérer une situation qui ne se présentera que dans dix ans. Le sens,

introduisant l'absent dans le présent, peut plonger, par lui, dans un passé dont on ne voit pas de limites, pas plus qu'on n'en discerne à l'avenir» (Cyrulnik, 1995, p. 101). C'est la parole, puis l'écriture qui permet cet accès au sens. Mais, selon Cyrulnik, ce développement ne peut se faire que par l'intermédiaire d'une «figure d'attachement», c'est-à-dire d'une relation affective significative.

La question du sens est donc au cœur de la vie de chaque être humain et fait partie intégrante de son développement. C'est parce qu'il est humain que l'homme a besoin du sens; cela fait partie de son identité même. Mais comment construire le sens? L'une des voies privilégiées d'accès au sens est celle du travail de réflexion que l'on réalise à partir de l'écriture et de l'analyse de notre récit de vie. C'est ce que nous présentons dans la prochaine partie.

3. LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES : LES HISTOIRES DE VIE, L'HERMÉNEUTIQUE ET LE DIALOGUE par Nicole Bouchard

Les histoires de vie, le récit de vie et l'herméneutique sont des outils privilégiés qui permettent de construire le ou les sens de notre vie individuelle et sociale. L'histoire de vie est une méthodologie d'interaction sociale qui permet de reconnecter la mémoire individuelle à la mémoire collective à travers le temps et les événements, l'histoire individuelle étant aussi une histoire sociale. Le travail d'écriture de son récit de vie permet à la personne de réintroduire la mémoire individuelle et sociale, lieu de l'identité et des valeurs. Cette approche permet concrètement à l'individu de prendre la parole, de refaire le parcours de sa vie à la lumière du présent, d'effectuer une réflexion critique sur les événements de sa vie et ainsi de se réapproprier ses connaissances sur sa vie, ce qui a comme effet de lui redonner un certain pouvoir sur sa vie. Cela suppose un travail d'analyse et d'interprétation des événements de sa vie. L'herméneutique est vue comme «un système d'interprétation et de construction qui situe, relie et fait signifier les événements de la vie comme autant d'éléments organisés à l'intérieur d'un tout» (Delory-Momberger, 2003, p. 28). Enfin, il est important de mentionner que le récit de vie est utilisé comme outil de recherche-formation où le narrateur s'implique directement dans l'analyse et l'interprétation de son propre récit. Cette

perspective est fondamentalement différente de l'utilisation des récits dans une recherche de type sociologique ou anthropologique où le chercheur n'est pas directement impliqué dans le récit ou le phénomène étudié.

Cette démarche de réflexion et d'interprétation de sa vie ne peut se mener dans l'isolement car, pour se situer à distance de soi-même, on a besoin du regard de l'autre. Ainsi, le rapport à l'autre est-il fondamental dans cette démarche d'interprétation de soi. Il permet à chacun de retrouver son humanité en relation avec l'autre et l'environnement.

Le cheminement que propose ce programme est donc fortement lié à la qualité des échanges et de la communication entre les participants. On ne sera pas surpris que le premier cours ait comme titre « Partage de sens et dialogue ». Pourquoi une telle insistance sur la circulation de la parole ? Les participants lorsqu'ils évaluent leur participation à cette démarche insistent sur le fait qu'ils ont trouvé dans le groupe une communauté où ils peuvent parler et « se dire » en toute confiance. Il y a là un enjeu fondamental de cette démarche. Un regard sur notre culture nous permet de voir un enjeu important autour de notre rapport à la parole humaine et à sa technicisation. Jusqu'au XIX^e siècle, la communication reposait sur la rencontre entre les humains et la corporéité de la voix ou la matérialité de l'imprimerie. La diffusion de l'information était médiatisée, soutenue par le corps, par la matérialité de l'impression. Le courrier du roi qui annonçait la fin de la guerre franchissait à cheval un à un les nombreux villages pour annoncer le retour de la paix. Il placardait les fenêtres des auberges et des églises de l'édit porteur du sceau royal. Il y avait une parole dans un temps et un espace donnés. Et c'est ce lien fondateur qu'introduit la parole au sein des relations humaines qui, aujourd'hui, se trouve bouleversé et demande un réinvestissement important (Mager, 2004).

Aujourd'hui, le sens s'éclate, se propulse en de multiples directions et circule librement sans retenue, voire sans interlocuteur. L'individu derrière son écran se heurte aux difficultés de converser, d'échanger avec les autres. Prisonnier de ses gadgets, il se sent d'autant plus seul que ses efforts et réussites sont souvent tributaires de technologies de plus en plus complexes. Dans son livre *Internet et après?*, Wolton (2000) définit les relations sociales sur le Web comme des « solitudes interactives ». Il voit la montée de ce phénomène dans l'obsession grandissante des gens d'être continuellement joints. En effet, les téléphones et les ordinateurs portables envahissent tout l'espace de nos échanges. Il ne se passe pas un dîner entre amis, une rencontre de travail sans que ne résonne la sonnerie d'un cellulaire ou le bip d'un téléavertisseur. Être branché constitue un

symbole de réussite sociale et le nombre d'appels et de courriels reçus dans une journée fait foi de votre popularité. Mais ces catalyseurs d'informations sont-ils une garantie d'une meilleure communication entre nous ?

Mais où aller, où rencontrer l'autre véritable et non virtuel ? Il s'agit là d'un problème bien réel si l'on en croit le succès des soirées *speed dating* ou la popularité des réseaux de contacts sur Internet ou dans des agences spécialisées. Mais y a-t-il vraiment contact ? La rencontre entre humains est-elle autre chose qu'un défi-performance de cinq minutes où je dois faire bonne figure ? *Fast food* de l'échange qui atteint les réseaux de notre communication publique qui manipule la parole comme si elle n'était qu'un clip publicitaire.

Comment trouver notre chemin devant toutes ces voies qui s'offrent à nous ? Comment dépasser l'instantanéité des messages évidés ? Comment comprendre ce qui est dit et si rarement raconté ? Comment nous relier les uns aux autres dans le respect de la voix de chacun ? Ici, il est question de la qualité de nos relations et de nos échanges. La communication humaine est complexe. Elle peut donner l'illusion que nous avons un accès à l'autre, que nous le comprenons et que nous l'interprétons immédiatement. Cet écart qui fait que nous ne sommes jamais certains de l'accueil et de la reconnaissance de l'autre constitue un risque mais aussi une chance inouïe, une énergie créatrice qui nous pousse à explorer toujours plus avant sa réalité, le monde qui l'entoure, qui le pousse à écrire et à raconter les histoires de ses rencontres ou des nombreux rendez-vous manqués. À défaut de tout savoir, d'avoir un accès transparent à l'autre, nous sommes condamnés à raconter l'impossible désir et ainsi à affronter le non-sens, l'incertitude et la fragilité de la vie humaine. En fait, le sens se fait *ab-sens*, et nous aurions là la condition même pour qu'il puisse dépasser la seule satisfaction de nos besoins et faire entrer le sujet dans l'ordre du désir et ainsi du « faire-sens ». Ainsi, le rapport à la parole joue un rôle clé dans ce programme : l'enjeu de son enracinement dans le temps d'une vie, dans une altérité (Lemieux, 2001).

C'est pourquoi le récit et le dialogue constituent le cœur de ce programme, lui donnent « des pieds et des mains ». Seuls l'écriture de son récit et le partage avec d'autres pouvaient nous permettre d'atteindre notre objectif final comme formateur, c'est-à-dire un objectif où, à l'instar de Luc Ferry (2005), qui emprunte cette expression à Kant, l'on travaille à alimenter une « pensée élargie ». La pensée élargie est cette praxis réflexive qui fait que peu à peu, à travers et par le dialogue et l'écriture du récit, on réussit à s'arracher à soi pour se mettre à la place d'autrui. Et c'est ce

que nous proposons dans différents lieux et à tous les moments du cours, pour obtenir une sorte d'hologramme qui permet de revisiter sa vie en adoptant le point de vue de l'autre, l'autre du fils et de la fille, du père ou de la mère, du conjoint ou de la conjointe. Ce mouvement de retour à soi nous amène à regarder nos propres jugements d'un point de vue qui pourrait être celui des autres. Pour prendre conscience de soi, il faut bien se situer à distance de soi-même. L'ensemble de notre cheminement s'oriente vers cette visée : les quatre moments distincts de la démarche sont animés d'une même pulsation, issus d'une même pulsion, comme un mouvement hors de soi qui permet de prendre conscience de soi d'une manière distanciée mais jamais sans l'autre. Ainsi le rapport à l'autre est fondateur de cette démarche profondément herméneutique dans laquelle il y a un retour de l'humain vers son humanité. Tel est, nous semble-t-il, le point de chute de ce programme qui, voulant habiter le présent de chacun et chacune d'entre nous, se construit et se cristallise dans un projet qui valorise la pérennité des liens et l'importance du temps qui passe et qui mérite qu'on s'y engage au service des autres dans un projet structurant.

Introduire l'altérité, c'est permettre d'alimenter nos récits individuels à d'autres sources. Aucune génération ne peut se recevoir d'elle-même et, nous l'avons vu, le sujet moderne est un héros qui a mal à sa réussite et à sa performance. Il est seul et isolé dans cet effort interprétatif qu'implique la quête de sens. Le seul recours à sa propre expérience et sa mise en récit ne sauraient donc suffire. À ce titre, les grands récits recèlent un savoir et un usage de la vie que nous aurions tort de négliger aujourd'hui. Le troisième cours sur les trajectoires personnelles et sociales tente de relever ce défi de l'ouverture à l'imaginaire et aux grands récits historiques. Il y a là une incitation à lire, et à revenir aux grands récits historiques fondateurs de notre identité. Il nous semble que si ce programme veut accompagner la quête de sens, il doit encourager les participants à développer leurs capacités symboliques en leur fournissant un éventail de représentations suffisamment large pour soutenir le travail de lecture et d'interpellation nécessaire à la construction identitaire. Dans ce cheminement, les références aux grandes traditions de sagesse et le travail sur le projet qui tient lieu de symbole constituent autant de moyens pour amener les participants à accomplir cette tâche de construction identitaire et à accroître son ouverture à l'Autre de l'histoire personnelle et collective. Voici comment se traduisent les fondements pédagogiques de cette démarche d'accompagnement.

4. L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DES PARCOURS DE VIE

par Luis Adolfo Gómez González

Aborder la question de l'accompagnement des étudiants dans le cadre d'un tel programme demande de faire un détour par la question pédagogique. D'emblée, nous définissons la pédagogie en termes de relation, comme ce « moment de rencontre » sans lequel toute pédagogie serait inexistante. Souvent, la résistance s'installe chez nous, professeurs ou accompagnateurs, provoquant l'évitement pédagogique. Un évitement qui, en pédagogie, peut prendre différentes formes telles que l'utilisation du « jugement de pertinence⁵ » (Daignault, 1985), « l'instrumentation des esprits⁶ » (Meirieu, 1995), l'aliénation de l'autre à notre enseignement pour faire valoir la prépondérance d'un « faire-savoir » subordonné aux profils de sortie établis par le curriculum universitaire. L'objet de savoir s'imposant ainsi à tout essai de mettre au premier plan le besoin relationnel de l'acte pédagogique. À l'intérieur de ce programme, notre posture pédagogique met l'accent sur le « moment pédagogique » défini en termes de relation d'accompagnement dans la tâche de la construction du (des) sens.

L'une des caractéristiques de notre approche pédagogique est sa dimension dialogique. Au-delà de la formation, notre approche pédagogique privilégie la convivialité par la construction dialogique du sens, suivant les principes de la recherche-formation qui, selon Galvani (2004, p. 299), « ne se limite pas au développement des savoirs et des compétences. Elle est aussi un processus existentiel de mise en forme personnelle et de production de sens ». Cette dimension dialogique demande de placer le groupe d'étudiants ou « cohorte » au centre de la relation d'accompagnement. Lors du colloque *Sens et mouvance*⁷, plus d'une soixantaine d'étudiants et d'intervenants au programme arrivaient à ce constat par rapport à l'accompagnement : le groupe (cohorte) est lieu de continuité, d'identification, de solidarité et de rupture de la solitude. Un espace où se développent et se concrétisent des valeurs telles

5. Le jugement de pertinence (ou de non-pertinence) – par lequel s'exerce l'autorité – est un moyen que se donne le maître pour orienter la relation affective en mettant à l'avant-scène le besoin de « faire savoir ».

6. Pour Meirieu, il s'agit de la tentation d'anéantir ce « moment pédagogique », de le dissoudre dans des techniques de conditionnement psychologique ou de le transformer en un parcours étroitement déterminé.

7. Colloque tenu en septembre 2006 à la TÉLUQ-UQAM à Québec. Ce colloque réunissait les personnes-ressources et les étudiants du programme *Sens et projet de vie*.

que l'intimité, la confiance, le respect et l'authenticité. Ces valeurs font partie des fondements pédagogiques relationnels de la démarche. Comme conséquence de cette relation, les membres du groupe se détachent de l'accompagnateur actuel, lui font leurs adieux à la fin de chaque session, tout en sachant qu'ils devront accueillir et intégrer le prochain accompagnateur. Nous voyons dans ce constat la manifestation d'une appropriation de la démarche de la part des étudiants, dans le sens proposé par Vassileff (1995, p. 74) : « faire en sorte que cet espace-temps (de formation) devienne la propriété des formés, et non plus celle des formateurs ». De là se dégage le besoin de repositionnement dans le rapport accompagnateur-accompagné, le besoin de créer l'espace nécessaire pour que l'individu puisse exprimer son propre discours, en accord avec ses propres priorités existentielles, dans le sens de ses propres quêtes. Dans cet espace dialogique, le formateur abandonne en quelque sorte son autorité, son pouvoir de sanction et sa volonté de « faire savoir » pour devenir quelqu'un qu'on accueille à l'intérieur d'une « cohorte en marche » vers la conquête d'un sens.

Mais l'accompagnateur n'abandonne pas pour autant sa responsabilité de « guide ». Cette guidance pédagogique s'exprime par des « rapports réciproques et mouvants » à l'intérieur du circuit de l'ipsité (Sartre, 1968). Lors du même colloque de septembre 2006, les étudiants, en atelier, ont caractérisé l'accompagnement pédagogique comme une démarche à l'intérieur de laquelle les attentes et les motivations du départ changent et se modifient au rythme du contact avec les autres, ce changement s'opérant dans la mouvance des confrontations, des découvertes, des relectures, des hésitations et des questionnements. La démarche conduit vers une quête, une conquête et une reconquête de soi. Une telle vision de l'accompagnement reconnaît le « soi » comme objet du regard de l'autre, tout en considérant l'autre comme objet de son regard, dans le respect des singularités qui portent en elles leur part de différence. La recherche des sens singuliers se dynamise par la recherche d'un sens qui serait commun et communicable, c'est-à-dire un sens qui pourrait être accueilli par l'autre dans toute sa part d'altérité et de différence. Nous sommes ici devant une exigence herméneutique et éthique, de la part de l'accompagnateur, qui ne se limiterait pas à donner des interprétations des sens, mais qui chercherait aussi à transformer ces sens par recontextualisation et par actualisation, dans la perspective d'une conquête de ces lieux porteurs de sens, ayant un caractère **trans-formateur** qui s'étendrait à la réalité ou au contexte de vie des singularités en situation de quête de sens. En d'autres

mots, chaque individu, accompagnateur et accompagné, se place dans un lieu de quête où le dialogue et la rencontre des autres lui permettent de comprendre sa propre singularité, à l'intérieur d'une perspective historique en vue d'une transformation de soi, suivant le sens donné par sa quête et ayant comme horizon la reconquête de soi.

Ces dimensions herméneutiques et éthiques ne sont pas que relationnelles ou conviviales, elles ne représentent pas tout le scénario de la relation pédagogique à l'intérieur de ce programme. Il y a aussi la dimension textuelle qui traverse la démarche, constituant ainsi un élément virtuel de continuité. Les étudiants sont invités à écrire pour donner à lire. Chaque individu doit produire un discours sur les cheminements de sa quête. Ainsi, la discursivité s'ajoute à la dimension dialogique de la relation d'accompagnement. La discursivité est ici comprise comme la forme du discours, comme narrativité, comme un essai de fixation du sens dans une forme externe que l'on dépose comme médiation au dialogue. Ainsi, le texte est prétexte au dialogue et lieu de construction de sens. Un dialogue qui passe nécessairement par le dérangement provoqué par la vision de l'autre qui me lit et qui apporte dans sa vision ses propres interprétations de sens. Écriture de soi, ouverture à l'autre à la recherche d'un sens singulier à l'intérieur du monde des sens pluriels. C'est par la médiation du jeu des sensibilités qui se « disent » et qui « s'écrivent » que le sens prend forme. Une mise au monde de la parole-texte avouant une incomplétude de sens, se vouant à la quête de sa complétude du côté de l'autre, le tout à l'intérieur d'une démarche établissant une dynamique dialogique et de conciliation discursive et interprétative des singularités en place.

Mais le « texte » vient aussi d'ailleurs, par exemple des auteurs qui par leur réflexion accompagnent aussi la démarche de construction du sens. Rappelons ici Gadamer (1990) qui souligne que la tâche de compréhension textuelle est délimitée par la résistance qu'offrent les énoncés ou les textes à l'effort de compréhension et se termine par le rétablissement de l'avoir-sens communicatif. C'est dans cet effort de communicabilité par le sens emprunté à des discours significatifs pour notre culture que l'accompagnement et la construction de sens trouvent l'interlocuteur manquant de la trilogie je-tu-il. Le « il » textuel s'introduit ainsi, non pas comme un devoir de savoir, mais comme un besoin de comprendre. La compréhension textuelle devient ainsi une tentative de compréhension de l'autre et de sa façon de comprendre par l'utilisation d'un code commun universellement reconnu par la culture commune : une ouverture à l'autre,

un lieu de rencontre en dehors de soi-même où nous nous assumons dans le regard étranger, dans un souci de communicabilité et de dialogue constructif.

Poésis-aïsthésis-catharsis s'érigent en méthodologie d'accompagnement pédagogique, dans une perspective éthique et herméneutique. L'accompagnateur fait face à la nécessité de provoquer l'éveil poétique de l'âme de «l'accompagné» pour qu'elle arrive à se dire par la voix de ses sensibilités (*poésis*). Il s'engage avec «ses accompagnés» dans un processus d'*adsumption* à l'autre par la voie du partage, par la médiation du sens devenu discours, communicable, capable d'atteindre les sensibilités de l'autre (*aïsthésis*). Enfin, accompagnateur et accompagnés cherchent à atteindre le lieu commun de la culture, s'assumant comme «un» parmi le «monde», dans le sens le plus profond de participation sociale, d'insertion historique et de reconnaissance culturelle à l'intérieur du monde de vie, menant à une transformation intégrale et intégrée du «Soi», dans son sens le plus étymologiquement radical de *Swe*, d'appartenance à un «Nous», c'est-à-dire à l'*ethos*. Pour concrétiser et donner corps et vie à cette transformation, nous proposons une dernière étape: l'élaboration d'un projet de vie.

5. LE CONTENU ET LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE DU PROGRAMME

Voyons maintenant comment tout cela se concrétise dans le cursus du programme. Nous proposons quatre cours qui sont conçus et intégrés comme une seule et même trajectoire de «recherche-formation» fondée sur une praxis réflexive et une coformation accompagnée. L'écriture du récit de vie fait partie d'un ensemble d'outils qui visent à créer une cohérence dans la recherche de sens: lecture et approfondissement de textes issus d'auteurs provenant de différentes disciplines, activités de partage et de dialogue, journal d'itinérance et de formation que l'étudiant rédige tout au long de son parcours, travaux de réflexion critique et d'analyse et, finalement, élaboration d'un projet de vie personnel. Le groupe dans lequel l'étudiant s'insère au départ bénéficie d'un accompagnement constant assuré par des personnes-ressources expérimentées dans l'approche herméneutique et des histoires de vie qui animent chacun des cours.

La première étape correspond au premier cours de trois crédits qui a pour titre «Partage de sens et dialogue»; ce cours a pour but l'élaboration et le partage d'une réflexion sur la question du sens de la vie

dans la société actuelle. Cette réflexion, consignée dans un journal de bord, permet aux étudiants d'amorcer un premier bilan de leur itinéraire personnel et professionnel au regard des valeurs, croyances et rituels. Cette première étape est aussi l'occasion de créer une communauté réflexive où chacun peut parler et se dire en toute confiance. Le rapport à la parole constitue un enjeu crucial dans ce programme, soit celui de son enracinement dans le temps d'une vie. Cette étape fournit les outils indispensables qui permettent d'atteindre les objectifs de ce programme, soit la mise au jour du sens de sa vie et l'élaboration d'un projet de vie existentiel significatif.

La deuxième étape s'amorce dans le cours « Histoire de vie et construction de sens ». C'est à ce moment que l'étudiant s'attelle à son récit de vie et en fait l'analyse et l'interprétation, accompagné par les personnes de son sous-groupe (trois ou quatre) et la personne-ressource (professeur ou chargé d'encadrement). C'est à cette étape que l'étudiant expérimente la démarche herméneutique qui le mènera vers une plus grande conscience et une meilleure compréhension de lui-même et qui lui permettra de prendre une distance par rapport aux événements de sa vie. Ce recul serait impossible sans la présence et le regard de l'autre sur son récit. Ainsi, le texte sert d'amorce au dialogue et d'espace de construction de sens. Ce rapport à l'autre permet non seulement de recevoir un écho de son récit mais aussi d'alimenter son effort interprétatif. Cet enrichissement collectif se prolonge dans le troisième cours, « Trajectoires personnelles et sociales », où l'histoire de vie de chacun est située dans le contexte de l'histoire sociale, économique et politique de l'époque où elle s'est passée ; autrement dit l'histoire individuelle est confrontée aux récits historiques fondateurs de notre identité, d'abord québécoise, puis plus globalement universelle. Comme nous l'avons déjà mentionné, il y a là un défi d'ouverture à l'imaginaire et aux mythes reliés aux grands récits historiques.

La dernière étape est constituée par le cours « Intervention et projet ». Pour certains, c'est la plus difficile du parcours. Il s'agit non seulement d'élaborer un projet existentiel significatif, mais de le relier en cohérence, en pertinence et en authenticité aux sens construits tout au long du parcours. Cette dernière étape oblige les étudiants à développer leurs capacités de création symbolique afin de réaliser la construction ou la reconstruction identitaire sous-jacente à cette intentionnalité de mise au jour du sens de leur vie. L'élaboration d'un projet existentiel n'est pas une mince affaire, car elle exige de sortir de la démarche d'intériorité pour

s'engager réellement dans l'action. Ce passage à l'action se pose comme une figure d'émancipation et comme un symbole de transformation dans lequel le sujet reconnaît son identité reconstruite. La conception et la mise en œuvre de ce projet peuvent se comparer à l'apprentissage d'un «savoir-devenir⁸», qui se traduit pour certains dans la réorganisation de leur vie personnelle et professionnelle et, pour d'autres, dans l'adoption d'un nouveau style de vie à la retraite.

Il n'est certes pas facile de sortir de la quiétude relative et, paradoxalement, du confort que peut procurer l'étape de réflexion et d'introspection qui caractérise une grande partie de la démarche. Paradoxalement, car la démarche réflexive à partir de l'écriture de son récit de vie n'est pas de tout repos. Elle vient parfois mettre au jour certaines souffrances enfouies dans le grenier de notre mémoire ou encore susciter des doutes quant à notre capacité à changer notre interprétation des événements de notre histoire. Le passage à l'élaboration du projet de vie qui nécessite une confrontation à l'action et à l'engagement en inquiète plus d'un. On ne sait pas trop comment sortir de «l'hypertrophie de la réflexion» et de cette «emprise de la réflexivité» pour ensuite prendre position et passer à l'action⁹.

Le projet de vie tel qu'il est conçu dans le cadre de ce programme peut se définir comme une «préoccupation par laquelle l'acteur s'interroge sur ses conditions d'existence et cherche à mieux maîtriser pour lui le temps à venir comme à mieux aménager son espace de vie» (Boutinet, 1993, p. 7). Il renvoie au projet existentiel qui, selon Boutinet (1993), est orienté vers une production de soi à partir d'une insatisfaction personnelle ou sociétale et qui vise l'autonomie comme figure d'émancipation. Dans son projet de vie, l'individu cherche à esquisser un certain style de vie dans lequel il reconnaît son identité. Le style de vie est lié à des valeurs et à ce par quoi l'individu entend donner un sens à ses actions. Selon Boutinet, le projet de vie permet ainsi de conférer au projet les significations qu'il n'avait pas encore et qui sont élaborées à partir d'une «préoccupation lancinante¹⁰», préoccupation qui émane du questionnement émergent de l'analyse et de la réflexion sur son parcours

8. Expression empruntée à Boutinet (1993), dans son livre *Psychologie des conduites à projet*.

9. Expressions de Boutinet, dans sa conférence «Repenser la vie adulte à travers l'expérience contemporaine et paradoxale de la responsabilité» présentée à l'Université Laval, Québec, le 16 janvier 2007.

10. Expression de Boutinet, entrevue (sur cédérom) réalisée à Montréal en 2005 et utilisée dans le cours «Intervention et projet» (ACA 6600), TÉLUQ-UQAM.

de vie. On voit clairement ici le lien entre la démarche de construction de sens et celle de l'élaboration d'un projet de vie. Celle-ci ne peut donc exister sans la démarche de construction de sens réalisée à partir de l'écriture et de l'analyse de son parcours de vie.

Certains étudiants ont déjà une idée de leur projet dès le début du programme, pour d'autres, il y a un embryon de projet en émergence, mais pour quelques-uns, c'est la page blanche, le vide. L'un des étudiants a même dit : « *mon projet, c'est de ne pas avoir de projet* ». Les projets sont parfois en continuité, parfois en rupture avec leur parcours de vie professionnel. Nous constatons cependant que la majorité de ceux et celles qui ont terminé le programme ont entrepris des projets d'abord pour eux-mêmes, c'est-à-dire des projets plutôt axés sur le modèle de retraite que Mercier (1993) qualifie d'inversion et qui se traduit par des activités à l'opposé de celles qui ont été pratiquées antérieurement dans la vie professionnelle. Ce sont, par exemple, des projets d'écriture sur sa vie, d'exploration de son histoire de vie par les symboles, d'ateliers de partage autour d'histoires de vie, de testament spirituel à ses enfants, de création de dialogue par l'écriture, de rencontres avec des personnes âgées à travers la photographie des portraits de ces derniers, d'atelier de partage sur le deuil et autres épreuves de la vie, de projet de formation (études supérieures ou autres), de développement de ses talents artistiques, etc. Ces projets sont en lien avec le ou les sens qu'ils ont construits à partir de l'analyse et de la réflexion sur leur récit de vie. Nous pouvons aussi constater dans ces exemples que le projet exprime la capacité d'entrer en relation. Les termes de partage et dialogue, communs aux différents projets, pourraient aussi être interprétés comme une manière de contrer la menace de dissolution de la communication dans les sociétés actuelles et illustrent bien la nécessité de construire des ancrages locaux qui peuvent nous aider à exister en communauté. Le projet est ainsi envisagé comme un symbole pouvant conjurer « l'absurde d'une mondialisation chargée d'illusion et privée de perspective » (Boutinet, 2004, p. 139). Par ailleurs, certains sont passés d'un projet de faire à un projet d'être, et c'est parfois une source de tension, car ils ont souvent centré leur vie sur des projets « à faire ».

À l'instar de Boutinet, nous nous demandons si l'idée de concevoir et de mettre en œuvre un projet de vie signifiant est une manifestation d'une certaine fuite en avant, d'une insatisfaction quant au moment présent, d'une angoisse face à l'avenir incertain, d'une précarité ou encore d'une fragilité existentielle, ou si elle mène à l'apprentissage

d'un « savoir-devenir ». Le projet, au-delà de la créativité dont il témoigne, ne serait-il qu'une réponse à « l'absurdité des situations auxquelles nous sommes continuellement confrontés » ? (Boutinet, 1993, p. 30) La majorité des étudiants s'inscrivent-ils au programme *Sens et projet de vie* parce qu'ils sont aux prises avec un passage difficile et un sentiment de fragilité sur le plan personnel ou professionnel à cette étape du mitan de la vie, se déployant pour certains dans une réorganisation de vie personnelle et professionnelle et pour d'autres dans l'organisation d'une nouvelle vie à la retraite ? Ou chacun cherche-t-il simplement à redonner un sens à sa vie présente, passée et future ? Vous trouverez des réponses à ces questions dans les chapitres où des étudiants témoignent de leur expérience dans le programme.

CONCLUSION

Le succès de ce programme repose à la fois sur l'équipe de professeurs et d'accompagnateurs et sur l'implication et l'engagement des étudiants qui ont développé une confiance mutuelle afin de partager leurs expériences, leurs sensibilités, leurs savoirs et leurs réflexions avec les autres. Les accompagnateurs possèdent une solide expérience d'animation mais aussi de vie, étant eux-mêmes en démarche de réflexion sur le sens de leur vie et sur leur action comme formateurs. Ils ont une capacité d'écoute sensible et empathique qui les rend capables d'entendre et de recevoir la souffrance de chacun sans complaisance, puis, de sentir l'authenticité, la cohérence et la vérité de chaque étudiant. Ils ont également une rigueur intellectuelle qui leur permet d'apprécier le cheminement de l'étudiant à chacune des étapes à l'intérieur de l'ensemble du programme. Cette démarche est exigeante pour les accompagnateurs, car elle demande une présence attentive constante puisqu'ils sont habités par ces histoires de vie tout au long de la session. La démarche de ce programme est également très exigeante pour l'étudiant, car elle propose un questionnement dérangeant qui touche à la fois le cœur, la sensibilité et la raison. S'interroger sur le sens de la vie ne donne pas de réponses toutes faites ou définitives, et encore moins de certitudes sur l'avenir. Revoir le parcours de sa vie à la lumière du présent oblige parfois à revivre des événements douloureux ou à toucher des zones d'ombre qu'on avait bien enfouies dans sa mémoire. Se dévoiler en groupe demande beaucoup d'assurance, ce qui ne va pas nécessairement de soi dans notre société actuelle. En outre, recevoir des commentaires de la part des pairs et des accompagnateurs

exige une certaine humilité. Enfin, effectuer une réflexion critique sur les événements de sa vie et tenter de concevoir un projet existentiel en cohérence avec le fil conducteur de son parcours de vie n'est pas non plus une chose facile. Mais ce programme, après sept ans d'existence, nous semble porteur de nouveaux savoirs, d'une nouvelle praxis réflexive, d'émergence de solidarités et de nouvelles collectivités de partage et d'entraide, et enfin, d'une sorte d'humanité renouvelée dans un monde qui ne demande qu'à retrouver du sens. Ainsi, la plupart des groupes continuent leur démarche bien après la fin de leur programme et se rencontrent de manière périodique afin de poursuivre leur réflexion.

Entre l'urgente et incontournable question du sens, travaillée en interdisciplinarité et de manière holistique avec des outils et des ressources diversifiés et intégrés, ce programme positionne différemment le rôle de l'université au sein de la modernité dite avancée. L'université n'est plus seulement un lieu de transmission de savoirs et de connaissances instrumentales et techniques immédiatement utilisables dans la vie professionnelle, mais retrouve une partie de sa mission fondamentale comme lieu de réflexion critique, de doutes et d'inquiétudes métaphysiques et existentielles. Elle redevient un lieu de recherche et de questionnements sur les fondements mêmes de ce qui fait sens pour les humains et de ce qui les aide à comprendre le monde dans lequel ils vivent. L'esprit et les fondements de ce programme sont propices à la création d'un mouvement individuel et collectif visant à construire ensemble une civilisation plus humaine où essence et existence cohabitent pour une éducation axée vers un peu plus de sagesse, de bonheur, de sérénité et d'humanité.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELOR, A. et P. JOSHI (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- BARBIER, R. (2005). «Vers une éducation transversale», *Bulletin interactif du Centre international de recherche et études transdisciplinaires*, n° 18, mars, <<http://www.ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b18c3.php>>, consulté le 12 février 2013.
- BOUCHARD, N. (2006). Communication présentée au colloque *Sens et mouvance*, tenu à Québec, TÉLUQ-UQAM, en septembre.
- BOURDAGES, L. (2001). *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.

- BOURDAGES, L., S. LAPOINTE et J. RHÉAUME (1998). *Le «je» et le «nous» en histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.
- BOUTINET, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOUTINET, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas, une mutation de temporalités*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOUTINET, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.
- CASTORIADIS, C. (1996). *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil.
- COMTE-SPONVILLE, A. (1998). «La quête de sens: une illusion», dans André Comte-Sponville et Luc Ferry, *La sagesse des modernes: dix questions pour notre temps*, Paris, Robert Laffont, p. 283-291.
- CYRULNIK, B. (1995). *La naissance du sens*, 2^e éd., Paris, Hachette Littératures, coll. «Pluriel».
- CYRULNIK, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2000). *Les nourritures affectives*, 2^e éd., Paris, Odile Jacob, coll. «Poches».
- DAIGNAULT, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*, Ottawa, Les éditions NHP.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et Éducation*, Paris, Anthropos.
- EHRENBERG, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- FABRE, M. (1999). «La triangulation du sens, le cas de la formation», *Carrefours de l'éducation*, vol. 7, janvier-juin, p. 25-43.
- FERRY, L. (2005). *Apprendre à vivre: traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*, Paris, Plon.
- FOULQUIÉ, P. (1986). *Dictionnaire de la langue philosophique*, 5^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- FRANKL, V. (1988). *Découvrir un sens à sa vie*, Montréal, Éditions de l'Homme. Traduction de *Man's Search for Meaning*, 1959, Washington, Square Press.
- GADAMER, H.G. (1990). «Qu'est-ce que la praxis? Les conditions de la raison sociale», dans Fernand Couturier et al. (dir.), *Herméneutique. Traduire, interpréter, agir*, Québec, Fides, p. 13-49.
- GALVANI, P. (2004). «Explorer le sens de nos expériences en recherche-formation», dans Claire Héber-Suffrin (dir.), *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent. Histoires singulières et Histoire collective de formation*, Paris, L'Harmattan, coll. «Histoire de vie et formation», p. 283-304.
- GAULEJAC, V. DE (1999). *L'histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.

- GAULEJAC, V. DE (2002). «La Genèse sociale des conflits psychiques», dans Christophe Niewiadomski et Guy De Villers (dir.), *Souci et soin de soi*, Paris, L'Harmattan, p. 47-58.
- HENTSCH, T. (2002). *Raconter et mourir, L'Occident et ses grands récits*, Montréal, Boréal.
- JOSSO, M.-C. (2001). «Histoire de vie et sagesse: la formation comme quête d'un art de vivre», dans René Barbier (dir.), *Éducation et sagesse. La quête de sens*, Paris, Albin Michel, coll. «Questions de», p. 98-156.
- LECLERC, G. (2002). «L'approfondissement du sens à la vie au cours du vieillissement», *Vie et Vieillesse*, vol. 1, n° 1, p. 51-58.
- LEGRAND, M. (2000). «Raconter son histoire», *Sciences humaines*, n° 102, février, p. 22-27.
- LEMIEUX, R. (2001). «Misère de la religion, grandeur du spirituel», *Ton ami. Bulletin de l'Association québécoise de la pastorale de la santé*, vol. 18, n° 55, mai, p. 10-23.
- LEMIEUX, R. (2006). Communication présentée au colloque *Sens et mouvance*, tenu à Québec, TÉLUQ-UQAM, septembre.
- LIPOVETSKY, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.
- MAGER, R. (2004). «Le souffle du portageur. L'intérêt pour la spiritualité dans le monde contemporain», Québec, ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Le développement spirituel en éducation*, Actes du colloque tenu à Québec en novembre 2003, Québec, Les Publications du Québec, p. 19-36.
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur.
- MERCIER, L. (1993). *Continuité et inversion: deux modèles de passage à la retraite*, thèse de doctorat en sociologie, Québec, Université Laval.
- MERCIER, L. et J. RHÉAUME (dir.) (2007). *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- PINEAU, G. (1999). «Le sens du sens», communication présentée à l'université de São Paulo, *First Catalytic – Encounter: The transdisciplinary, Evolution in Education*, 15-18 avril.
- PINEAU, G. et J.L. LE GRAND (1993). *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?», n° 2760.
- RICCEUR, P. (1990, 1996). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- SARTRE, J.-P. (1968). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard.
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- VASSILEFF, J. (1995). *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Lyon, Chronique sociale.
- WOLTON, D. (2000). *Internet et après?, Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris, Flammarion.

PARTIE

2

QUÊTE DE SENS
ET PROJET DE VIE

Une expérience culturelle
et existentielle

CHAPITRE

2

Transcendance et immanence Le sens de l'humain

Hugues Dionne

«*Je veux faire le point, m'arrêter, me retrouver...*» Lors de la première séance de cours, une vingtaine de participants, assis en cercle dans la salle de classe, tentent de décrire en quelques mots les motifs de leur inscription au programme *Sens et projet de vie*. La plupart se disent au mitan de leur vie, en fin de carrière professionnelle ou au début de la retraite. À tour de rôle, chacun exprime avec beaucoup d'intensité et de générosité son désir profond de réexaminer le sens à donner à sa vie, «*pour le temps qui me reste...*», ajoutent certains. On sent un empressement à vivre plus intensément, une conscience du vieillissement et le désir d'une vie intérieure plus profonde.

«*Nous vivons dans une société dépourvue de sens*», lancent spontanément certains participants. Du coup, le caractère tout intime de vouloir donner du sens à sa vie acquiert une portée plus sociale. La perte individuelle de sens s'accompagne d'un manque d'orientations communes et partagées au sein de la société moderne. Les certitudes d'hier n'existent plus. Les finalités de la vie se sont embrouillées. Chaque

individu semble désormais responsable de se fabriquer une vie sensée. Si dans les sociétés prémodernes, la religion fournissait un sens commun à la vie, elle s'inscrit aujourd'hui dans la sphère intime, voire secrète, de la conscience individuelle. Ce transfert apparent de responsabilité quant à la définition du sens de la vie reflète un bouleversement culturel majeur de la société moderne.

Se poser aujourd'hui la question du sens, c'est examiner la trajectoire de sa vie personnelle pour dégager la cohérence des chemins empruntés et la pertinence des directions futures à privilégier. Qu'une telle démarche se fasse de manière personnelle constitue un phénomène relativement récent, né de la modernité. Elle rend compte d'un élan fondamental de l'être humain : se questionner sur « ce qui passe » et s'inscrire dans un mouvement vital de dépassement. Notre recherche d'identité se fait dans une quête infinie de croissance et de perfection dont les limites nous sont imposées par l'échéance de la mort, par un sentiment de finitude existentielle. Notre conscience du temps qui passe nous invite à accepter nos limites et nos imperfections, sans quoi notre travail humain d'exister peut sembler insensé devant la précarité et la relativité de la condition humaine. Vivre suppose en effet une nécessaire intelligibilité de notre parcours de vie pour mieux accepter ce paradoxe qui conduit parfois au constat de l'absurdité de la vie. Nous cherchons continuellement à nommer des transcendances et des immanences qui dépassent les apparences de vie et de mort. Contrairement à ce qui se passait dans les sociétés antérieures, le sens ne va plus de soi ; il n'est plus socialement donné.

Compte tenu du bouleversement actuel des religions, quelles figures de transcendance et d'immanence s'imposent dorénavant au sein de la société moderne ? Chaque individu doit-il souscrire à un univers commun de sens pour fonder et nourrir son lien à l'autre ? Le sens de l'humain pourrait-il constituer une plateforme charnière de « dépassement » vital et de résistance à une société moderne qui dénie toute transcendance au profit des seules perspectives instrumentales d'organisation et de production marchande ?

1. LE DÉSENCHANTEMENT DU MONDE

Toute la pensée philosophique et religieuse tente de répondre à cette immense question : pourquoi vit-on ? Longtemps les réponses ont convergé vers un noyau symbolique et expressif d'un autre ordre du monde que

l'on disait divin. En cela, la religion et la philosophie se sont souvent rapprochées dans des positions et des parcours interdépendants pour prospecter diverses compréhensions de l'être et définir un parcours sensé du monde (Grondin, 2009). De tout temps, l'homme a voulu s'inscrire dans un univers rempli de sens, un monde que la modernité serait venue désenchanter (Gauchet, 1985 ; Bergeron, 2009). Il est vrai que dans les sociétés pré-modernes, la religion fournissait une assurance-vie collectivement donnée, à partir d'un système partagé de croyances communes. Elle constituait un bassin de sens préalable à l'existence du monde et garantissait un monde sensé qui allait de soi ; elle fournissait à tout homme un univers sacré, institué et non manipulable qui le consolait des inégalités et des injustices et, plus fondamentalement, l'assurait de la victoire finale, soit la vie éternelle. La foi religieuse permettait ainsi d'espérer en la vie malgré l'inconcevable, l'explicable, voire l'inacceptable de la mort. Elle liait ces deux mondes en intégrant l'homme dans une totalité de sens. Son vécu intime et quotidien s'inscrivait dans un univers de dépassement et d'éternité. La durée terrestre s'abritait sous l'éternité du Parfait et de l'Atteint.

La modernité a ébranlé cette vision première du sens « allant de soi », du sens donné. L'Autre monde, cette forteresse contre l'éphémère et l'arbitraire des hommes, s'est écroulé : Dieu est mort ; le ciel s'est vidé. L'homme veut dorénavant acquérir une autonomie de pensée et se définir sans Dieu ; il ne veut plus se soumettre à un Autre. Dieu n'est plus nécessaire. La légitimité divine des sociétés religieuses est dépassée et l'homme libre est devenu responsable de son propre parcours de vie. Désormais, son rapport à l'Autre se définit dans l'affirmation de son immanence.

Cette « sortie de la religion » bouleverse les formes politiques et sociales de l'organisation de la vie humaine (Gauchet, 2001). La religion n'est plus socialement structurante ; elle devient une question privée. L'autonomie moderne fait de la religion l'univers de l'hétéronomie. Toute prétention collective ou communautaire de l'utiliser comme forme de régulation sociale est aussitôt dénoncée. Le désenchantement du monde ramène l'homme à sa propre horizontalité ; il est dorénavant responsable de son devenir et de son histoire. Il lui revient de donner sens à son destin, d'en signifier le commencement et la fin, de l'orienter vers la plénitude. Le politique ne sert plus de relais au religieux et le droit individuel s'affirme comme « droit naturel » devant le « droit divin ».

Une question majeure se pose alors : pouvons-nous penser le sens de nos vies sans avoir recours à un univers de transcendance, sans faire appel à un autre ordre de convictions ? Ou encore, selon l'expression de Régis Debray, comment fonder nos « communions humaines » tout en parvenant à en finir avec la religion ? (Debray, 2005). On comprendra que la réponse soulève une autre question fondamentale eu égard aux diverses conceptions de la religion, de la transcendance et de l'immanence. L'« allant-de-soi » traditionnel et religieux n'existant plus, chacun de nous doit refonder ses certitudes sur une réalité de « dépassement » qui nous rallie à une destinée commune. La modernité n'abolit pas ce sentiment et cette conscience du transcendant. Au contraire, elle nous révèle une tension fondatrice entre la finitude de la vie humaine et notre quête d'« excès » de vie. Elle fait mieux voir le caractère structurant d'une conscience du « dépassement » et du sacré au cœur de notre condition humaine. Les chemins modernes de liberté et d'autonomie nous conduisent aux limites de l'humain et aux frontières d'une transcendance et d'une immanence devenues plus difficiles à nommer.

2. LA VIE QUI SE PERPÉTUE

Cette quête de sens qui nous engage dans une démarche globale de dépassement et de « sur-vie » en réaction à notre finitude humaine nous force à relativiser notre propre mort, pour nous rattacher à l'espoir d'un destin commun où la vie est assurée de manière perpétuelle. Il nous semble difficile d'imaginer un sens à la vie sans cette conviction fondamentale que la vie se transcende elle-même. S'inscrire dans une quête de sens, c'est avant tout accueillir cette part consolatrice de mystère et de sacré qui nous aide à accepter l'inacceptable arrêt de vie. Nous devons en quelque sorte apprendre à nous sortir de la tragédie humaine de la mort.

D'où vient donc ce besoin viscéral de donner un sens à notre vie, de chercher à savoir d'où l'on vient et vers où l'on va, de se demander ce que l'on vient faire ici ? Et si la question du sens était simplement l'expression de notre espoir de vie, de notre volonté d'empêcher que la mort tue la vie ? Le sens pourrait bien se trouver dans cette volonté de dépasser la mort. Car nous savoir mortels dans un monde éphémère nous semble inconcevable. Le temporaire ne nous convient pas. Nous ne voulons pas mourir complètement. Dans son film *La Newwaine*, Bernard Émond rend bien compte de cette quête profonde de foi devant la mort.

Il se demande si le véritable miracle n'est pas précisément d'empêcher les vivants de désespérer et de mourir. «Et si l'invisible était simplement le visible dépouillé de la peur de la mort?» commente Yvon Rivard dans *Une idée simple*, en insistant sur l'importance de «créer des formes (artistiques, sociales, politiques) assez solides pour contenir à la fois la vie et la mort, assez souples pour ne pas éclater sous la pression de ces forces contraires» (Rivard, 2010, p. 163).

On ne peut y échapper : poser la question du sens de la vie, c'est inévitablement ouvrir le débat sur les convictions et les croyances qui nous servent de guides pour transcender «ce-qui-passe». C'est s'engager dans un état permanent de questions et de doutes pour conserver cet espoir de sauver la vie, cet espoir de salut, en osant affirmer qu'au-delà de notre destinée personnelle la vie va se perpétuer. Nous pouvons effectivement lire toute l'aventure humaine à travers la lutte contre le désespoir et les angoisses de la mort et du mal, pour tenter de sauver la vie et d'en assurer la continuité indéfiniment (Ferry, 2006). Comment transmuier la tragédie de la finitude humaine en espoir de vie triomphante et perpétuelle?

La condition humaine donnant l'impression d'être incapable de répondre aux impératifs d'espoir qu'elle porte et nous fait porter, l'être humain tend à s'appuyer sur quelques valeurs fondamentales protégées et immuables, libres de toute domination, de toute manipulation, des valeurs qui échappent à la durée et débordent de l'histoire. «Toujours chercher l'autre monde à travers l'apparence du nôtre... cet autre monde qui accroît par lui-même notre humanité», disait Pierre Vadeboncœur. Pour lui, la vie est une «partie perdue d'avance» si elle n'engendre pas de «fragments d'éternité»: une façon de rappeler comment la condition humaine a besoin d'un ajout, d'un excès pour faire sens, pour ne pas s'enfermer dans l'absurde...

L'homme est en contradiction avec la fatalité. C'est une ambition impossible, mais il l'oppose aux réalités sans défaillir. Mortel, il se réclame obstinément de la vie, dans une partie perdue d'avance. Il illustre ce combat par ses œuvres, triomphantes, mais jamais telles en définitive. Il ne cesse de construire, philosophies, gouvernements, fortunes, architectures, qui représentent des tentatives d'établissement de l'humanité dans l'absolue durée. Mais au fond ce ne sont que des rêves. Il s'en dégage un sens, mais contre la réalité vraie des choses, car ces succès, à terme, sont tous voués à l'échec (Vadeboncœur, 2010, p. A9).

Cette « ambition impossible » cherche à nous protéger de l'échec de nos œuvres et à nous consoler du tragique de notre condition. Il nous faut une conviction fondamentale et partagée pour pouvoir réinventer le monde comme totalité de sens. Ici, la vie dépasse les états de mort et de finitude. Nous avons toujours besoin, au-delà du visible et de l'existence, d'un univers de sens préexistant, d'une totalité de sens réparatrice, d'une sorte d'unité perdue. Nous en parlons comme d'un état de transcendance, une transcendance qui nous fournit un au-delà de l'agir, une plus-value de vie, un excès d'être consolateur de notre précarité et de notre finitude. « La vie sensée en est une qui se transcende elle-même, parce qu'elle a conscience de ses limites, de sa finitude », affirme Jean Grondin (2003, p. 140). Et il insiste : « La vie qui a du sens [...] est la vie qui s'engage dans un sens qui la dépasse » (*ibid.*, p. 142). Un sens antérieur à l'ordre humain, en amont du langage, expression d'un espoir immanent à la vie, d'un dépassement de soi, d'un Bien supérieur dont l'espoir s'impose à la condition humaine elle-même. Le sens s'inscrit dans un autre ordre de conviction plus intuitif, celui de « la vérité qui nous porte, la vérité de l'espoir, celle qui donne sens à notre pérégrination dans le temps » (*ibid.*, p. 122).

La vie, dans son mouvement même, fait appel à cet univers de dépassement, à un monde immuable et stable qui nous sort de l'éphémère et de la relativité des êtres et des choses ; un monde de sens apparemment à part, inviolable et sacré. Ce monde, transcendant et immanent à la fois, s'inscrit profondément dans la condition humaine. C'est comme s'il existait un au-delà de la durée historique, un horizon transcendant et inaccessible, une perspective insaisissable et immanente à la condition humaine. Parler de transcendance et d'immanence, c'est avoir la conviction que la vie commune va se poursuivre au-delà du tragique humain, au-delà de la limite visible. C'est la certitude de *La vie éternelle*, pour reprendre le titre du livre du philosophe Fernando Savater, qui nous rappelle que « notre mission est malgré tout de donner la vie » (Savater, 2009, p. 210).

3. LA TRANSCENDANCE SANS NOM

« Nous voilà rendus au sol », constate Serge Cantin, rappelant avec Fernand Dumont que l'homme doit se mettre à distance de lui-même pour trouver un sens à sa vie (Cantin, 2003). Il nous faut provoquer une « mise à l'écart de soi sans laquelle nous serions encastrés dans le monde

des objets » (Dumont, 2008, V, p. 347). La culture joue ce rôle en servant de rempart à l'éphémère et au relatif, et en soutenant l'homme dans sa recherche de dépassement et d'excès de vie. Elle est horizon de sens, cherchant précisément à rendre signifiante cette dialectique entre l'éphémère et le permanent, entre le temps humain et l'intemporel. Elle apporte un débordement de sens au cœur de la routine quotidienne et du temps qui passe. Notre vécu ordinaire s'enrichit de significations globalisantes qui transcendent l'efficacité technique ou matérielle de nos décisions et de nos gestes, pour leur donner une portée existentielle et humaine au-delà de leurs fonctionnalités.

Dans les sociétés prémodernes, ce travail de la culture demeurait caché parce qu'il était porté principalement par la religion et se présentait comme un « allant de soi », un fait de sens commun. Il en va autrement dans les sociétés modernes et pluralistes où chaque individu doit choisir lui-même le sens à donner à sa destinée. Vouloir faire sens, c'est encore chercher à s'inscrire dans un horizon de totalité porteur d'intemporalité et d'inconditionné ; c'est constamment vouloir déborder de l'histoire et du tragique de l'humain pour satisfaire un désir profond de dépassement et de perfection inatteignable. Finalement, la modernité a fait encore mieux ressortir cette dichotomie, ce déchirement entre les formes concrètes de l'existence et le monde du sens (Dumont, 2008, I, p. 4).

Ce monde n'est pas fermé sur soi : l'incertitude, le possible, l'angoisse nous habitent. D'un sens donné, nous pouvons passer à un autre monde que nous construisons. Autrement dit, à une culture seconde : l'art, la littérature, la science, les productions des médias en sont les éléments les plus évidents. Ce dédoublement ne consiste pas en une duplication : la culture seconde est un renversement de la première appartenance, l'existence se constituant comme objet à distance d'elle-même. La conscience se développe à partir de ce renversement. Loin d'être une plage de lumière, elle est une entité de dépassement du sens accoutumé qui préside à la quotidienneté de mes conduites et à l'évanescence de mes motifs (Dumont, 2008, V, p. 348).

Toute la pensée théorique de Fernand Dumont se structure à partir d'un phénomène de dédoublement culturel entre notre vécu personnel de sociabilité première et le système institutionnel et social de culture seconde. Dans les sociétés traditionnelles, la vie s'organisait à partir de valeurs collectives qui transcendaient les apparences de finitude et inscrivaient l'homme hors de la durée. Les institutions publiques, ces « figures collectives de valeurs », le protégeaient devant l'aléatoire et

la fragilité de sa condition humaine. Elles lui fournissaient des repères de transcendance en le soutenant dans des raisons communes d'être ensemble, de donner la vie et d'en assurer la continuité. Aujourd'hui, avec la crise institutionnelle des valeurs, les points de repère identitaires se sont embrouillés (Beauchemin, 2007). La transcendance n'a plus de figures ni de lieux protégés et partagés. Elle ne fournit plus de sens commun en appui au dépassement constitutif de notre condition humaine, pour négocier la distance entre finitude et infinitude ou entre échéance mortelle et vie perpétuelle. Si le vécu quotidien s'inscrivait auparavant dans un monde social qui donnait une portée intemporelle et universelle de sens aux gestes les plus banals, la société moderne crée, au contraire, une forte distance entre ce que nous vivons chaque jour de manière routinière et l'univers social qui est souvent en contradiction avec nos valeurs essentielles. La tension entre notre vécu premier et les propositions collectives qui se veulent significatives s'est exacerbée.

C'est précisément pour apaiser cette tension et amoindrir cette distance que Dumont réaffirme la nécessité d'une pensée de la transcendance, une transcendance qui « se présente d'emblée comme l'autre face de nous-mêmes, ce vis-à-vis hypothétique qui nous contraint à dégager nos questions hors de la monotonie de nos travaux et de nos paroles » (Dumont, 2008, IV, p. 420). Il en parle comme d'une transcendance innommable, sans objet : une « transcendance sans nom ».

Dumont démontre comment l'ordinaire de nos vies doit se nourrir d'un univers sous-jacent de significations inaccessible par nos propres capacités d'appréhension. Pour lui, ce « vis-à-vis hypothétique » demeure incontournable et rend compte du mystère de l'homme. « Comme si pesait sur nous une hypothèque que nous ne pouvons lever... une insuffisance de ce monde », explique-t-il plus loin (*ibid.*, p. 421). L'homme a besoin de représentations qui vont au-delà de lui-même pour exprimer ce qu'il est. Notre vécu premier a besoin de se nourrir d'un univers de totalité infini et inconditionnel. Dumont voudrait maintenir, au sein de la société moderne, une ouverture à cette transcendance ultime qui dépasse toutes les formes de savoirs, pour obliger la pensée à faire un saut qualitatif, à changer de registre pour entretenir une foi espérante en l'Être, seule manière adéquate d'exprimer la vérité et la valeur fondamentale de la vie. En somme, la « transcendance sans nom » assure à l'homme un fondement qui le protège contre la manipulation, la domination et l'éphémère de la vie.

4. UNE CRISE SÉCULIÈRE ET NON RELIGIEUSE

Vouloir maintenir un univers transcendant n'est pas une autre façon de parler de religion sans revenir à une conception traditionnelle et religieuse de la société. La transcendance est le lieu de la prise de distance de l'homme par rapport à lui-même, «un lieu qui est à la jointure du monde abstrait de l'esprit et de la concrétude unique du monde sensible, et qui naît de leur fusion toujours distendue» (Freitag, 2008, p. 398). Elle rend compte de la dette ontologique de l'homme moderne envers la production symbolique et culturelle de l'humanité depuis ses origines. Celle-ci ne peut évoluer sans cette mémoire ou cet héritage spirituel de réalités transcendantes et sacrées «qui rend solidaire de l'humanité d'avant nous» (Dumont, 2008, V, p. 347). La transcendance fait référence au travail culturel de la société sur elle-même, ce qui fait dire à plusieurs analystes que le monde moderne ne vit pas une crise religieuse, mais plutôt «une crise institutionnelle, culturelle, du croire» (Cantin, 2003, p. 193).

La transcendance sans nom veut justement rendre compte de cette réalité qui dépasse la croyance religieuse et même le théisme. Pour Dumont, la transcendance sans objet est à la base de tout acte de connaissance, avant même toute expression de foi. Elle veut désigner ce «réfèrent obligé de toute saisie du réel» pour le dégager de la foi religieuse; elle surplombe la question de la croyance en l'existence ou en la non-existence de Dieu. On pourrait dire qu'elle est «l'acceptation existentielle de quelque chose qui transcende l'expérience ordinaire» (Tillich, 1998, p. 137). La philosophie a toujours tenté de lui donner un nom: l'Esprit, l'Histoire, la Matière, l'Amour, le Premier Moteur, Dieu, L'Éveil, la Béatitude, la Vie... autant de manières de nommer ce fond d'être qui va au-delà du théisme et de l'athéisme.

Durant toute sa vie intellectuelle, Dumont semble toujours avoir su, au bout du compte, distinguer la foi du savoir (Lucier, 2009). Loin d'être donneuse de sens, la transcendance sans nom «provoque l'angoisse qui est à la source du sentiment d'exister» (Dumont, 2008, IV, p. 420). Pour lui, la transcendance sans nom révèle une carence, une absence de sens, un état d'avant le sens. Il cherche moins à rêver d'un ailleurs ou d'un autre monde qu'à affronter ce qui se laisse éprouver comme manquant. «Mais la transcendance, fût-elle entrevue selon le sentiment le plus pressant, peut demeurer sans nom et sans visage. La foi en Dieu est autre chose. Le transcendant, l'infini y devient une présence» (Dumont, 2008, IV, p. 268).

Dumont ne peut aborder la notion de transcendance sans évoquer celle d'immanence, son complément nécessaire pour rendre compte de la durée et des formes concrètes de l'existence. Cette prise de position sur le rapport entre transcendance et immanence rouvre le débat sur les sources de sens et sur le fondement de l'existence. La figuration de l'espace du transcendant et de l'immanent se modifie. Les images de la transcendance deviennent ambiguës. L'expression première du principe fondamental de sens s'écroule : Dieu est sans nom (Valois, 2010), la spiritualité devient terrestre, la religion devient un objet de soupçon... Le divin disparaît devant le « pensé » humain ou il se localise au plus profond de l'esprit, comme s'il fallait marquer la gradation du réel abstrait au réel concret à travers une sorte d'échelle de transcendance. Certains auteurs refusent de parler de transcendance, d'autres l'inscrivent dans l'immanence elle-même, laissant l'être humain livré à lui-même et aux seules exigences de sa lucidité rationnelle (Comte-Sponville, 2006 ; Ferry, 1996 ; Ferry et Gauchet, 2004).

Ces diverses positions découlent de multiples débats sur l'idée d'humanité et sur les fondements de la connaissance moderne, alors que la transcendance sans nom nous invite plutôt à adopter une manière de voir et de penser qui demeure ouverte à l'au-delà de l'entendement ou de l'intellection, par-delà la connaissance. « Le sens et l'humanité de l'homme sont préservés quand est sauvegardé un accord avec une source qui dépasse l'intelligence et anticipe la volonté » (Legros, 1990, p. 70). Souscrire à cette idée que la vie humaine prend tout son sens à la fois dans la transcendance sans nom à la source de la conscience d'exister et dans l'immanence concrète et spontanée de l'éphémère, c'est admettre que « l'espace, le monde, le temps possèdent un sens antérieur à leur sens objectif, un sens déjà donné et qui donne sens à l'existence, qui lui fournit ses repères, son ouverture et son orientation » (Cantin, 2003, p. 197). Le proprement humain réside dans la définition de ce sens antérieur, dans la quête de cette source qui dépasse la raison. Parler de l'opacité du mystère humain est une façon d'admettre ce dépassement innommable, sans nom.

5. LE SENS DE L'HUMAIN

Pour plusieurs, marqués par la religion traditionnelle, la réalité transcendantale s'oppose à l'autodétermination humaine. Mais cette réalité ne serait-elle pas plutôt garante de la liberté de l'homme moderne dont la vie

est soumise aux impératifs des logiques instrumentales de production et aux manipulations des lois concurrentielles du marché? Plusieurs analystes ont démontré à quel point la société moderne dénie toute transcendance au profit d'une rationalité organisationnelle des moyens de production et de la suprématie de l'économie (Freitag, 2008). La souveraineté économique impose une efficacité technique et réduit l'édifice social à un simple système de gestion utilitaire de la production. La société se définit alors à travers une pensée technicienne qui provoque la déshumanisation de l'homme et l'enferme dans des logiques instrumentales de l'ordre des moyens et dans des stratégies d'efficacité, sans finalités humaines et sans perspectives spirituelles. Instrument au service de la production, l'homme est alors apprécié strictement en fonction de son utilité et de son efficacité.

Au-delà de la performance et de la concurrence, la quête de sens protège l'homme moderne de l'absence de transcendance en questionnant la finalité de la vie humaine. Avant l'économie, il y a l'humain. L'homme moderne cherche désespérément à introduire la sensibilité et la conscience humaines au cœur de son vécu, tant dans sa vie au travail que dans sa vie personnelle. Comme il ne peut plus retrouver ses horizons de sens dans un monde vertical de l'ailleurs, il poursuit sa recherche de dépassement et d'excès de vie en faisant appel à une *foi anthropologique* en la vie qui se perpétue. Ses sources d'inspiration ne sont plus religieuses, mais séculières et profondément humaines; ses sources de sens ne sont plus verticales, mais horizontales.

Aujourd'hui, la transcendance s'exprime d'abord et avant tout dans l'immanence même de notre condition et s'infiltré dans l'intimité des liens interhumains (Ferry, 1996, 2010). La compréhension de la réalité humaine se fait à partir des liens interhumains. Notre humanité se développe à partir de nos liens concrets aux autres, de nos échanges intersubjectifs. C'est le lien aux autres, celui d'aimer, de mépriser, de pardonner, d'accuser... qui nous instruit sur ce que nous sommes. « Le sens de l'humain est dès lors donné par la conscience morale, par cette exigence de nous-mêmes à l'égard de nous-mêmes qui nous fait pressentir qu'en causant injustement un tort à autrui c'est immédiatement à nous-mêmes que nous faisons du tort » (De Koninck, 2009, p. 191). Le sens de l'humain prend sa source dans la connaissance préalable de notre propre humanité, pour ainsi nous permettre de reconnaître l'humanité d'autrui. Il se fonde sur la dignité de la personne, ce nouvel absolu du monde moderne. Cette dimension non négociable dans l'aménagement des rapports humains est devenue un principe de droit. Par la *Déclaration*

universelle des droits de l'homme, on reconnaît sa dignité comme réalité transcendante et comme fondement de toute règle de conduite. «Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme fin, et jamais simplement comme moyen», énonce l'impératif kantien (De Koninck, 2009, p. 190).

Sans nier l'apport humanitaire et politique majeur des droits humains, cet idéal rationaliste et égalitariste de l'homme universel devient parfois une abstraction à portée bien relative face aux particularités historiques et culturelles d'un milieu donné. Les fondements de l'humanisme sont alors ébranlés au point d'annoncer la «fin de l'homme» et de remettre en question ses capacités d'orientations démocratiques et de définition de la vie bonne. Devant cet humanisme chancelant des droits et de la raison, un courant plus récent fait surtout appel à un second humanisme du cœur et de la transcendance de l'autre, un humanisme de l'amour ou de l'homme-Dieu (Ferry, 1996, 2010). La quête de sens s'inscrit alors dans une spiritualité laïque basée sur l'expérience de la sortie de soi par l'amour. Les fondements humains sont moins abstraits, plus proches, voire plus intimes. Le sens se construit en vivant des liens intersubjectifs justes et authentiques avec nos proches et en cherchant à nous dépasser. Les principaux ancrages d'une vie signifiante semblent se faire à partir de la quête d'une humanité à retrouver, d'une «humanité» à réinventer dans nos rapports sociaux. Nous cherchons à nous redéfinir à partir d'un enracinement de valeurs pour mieux nous libérer de la logique de production et des effets de déracinement de la globalisation libérale. Le mouvement prend d'abord appui sur le vécu quotidien des liens interhumains et communautaires, pour forcer l'élaboration pertinente d'un monde de sens. La recherche concrète de sens vient tempérer l'expression trop abstraite de la liberté individuelle, pour mieux l'inscrire dans ses enracinements particuliers, de manière à respecter les caractéristiques historiques et culturelles des milieux de vie. Le sens de l'humain se déploie alors au cœur des liens interhumains de sortie de soi et d'amour.

Fernand Dumont était sensible à cette tension majeure entre le monde de l'abstraction et le monde des hommes réels, tension qui est au cœur de la crise de la culture contemporaine (Dumont, 2008, I). Le constat qu'il fait de l'érosion moderne des cultures concrètes pose un immense défi anthropologique quant à l'enracinement et au déracinement de la culture (Cantin, 2009). Il insiste sur le rôle fondateur de la culture concrète ou de la culture comme milieu, à la base de notre faculté de

penser et d'agir par nous-mêmes. En cela, sa contribution aux débats contemporains sur *L'idée d'humanité* est essentielle même si elle n'est pas toujours reconnue à sa juste valeur (Legros, 1990).

Comme nous l'avons antérieurement signalé, la pensée humaniste se renouvelle et s'attarde davantage à notre vécu sensible au sein de la communauté concrète (Ferry, 2010). La précarité de la condition humaine est encore plus manifeste lorsque nous sommes témoins de situations extrêmes à travers les liens de proximité. En effet, la tragédie de la violence, de la souffrance et du mal nous fait mieux sentir notre impuissance et notre enfermement sans perspective de transcendance. Tous nos efforts d'interprétation sont plus que jamais confrontés à l'incompréhensible, à l'explicite, voire à l'inacceptable et nous réduisent au silence. L'intellection des êtres et des choses rencontre dès lors ses limites, sauf si cette impuissance trouve un sens dans une manière de voir et de penser qui dépasse le relatif et l'éphémère, un univers de dépassement qui nous console de l'éphémère, de l'injuste, voire de notre insuffisance d'amour. Nous sommes ramenés à une indéfectible fidélité à l'autre, un lien de foi anthropologique qui dépasse dès lors l'entendement pour se situer dans un nouvel ordre de convictions.

L'amour est de cet ordre de la foi et de l'infini. De tout temps, il constitue le plus grand mystère humain et rend compte de la puissance ultime de l'homme devant la faiblesse de sa condition. Il prend divers visages dont celui de l'amitié profonde, cette part manquante qui exprime le détachement et l'inconditionnel et nous invite au dépassement (Bobin, 1989). Certaines figures de sagesse et de bonté en témoignent et laissent deviner des états de vie qui transcendent l'usure et la finitude pour révéler quelques fragments d'éternité, même si rares sont ces compagnons d'âme qui peuvent encore dire mon ami à celui qui les a trahis... Nous dépassons ici l'ordre du droit, de la tolérance et de la réciprocité pour nous inscrire dans celui de la gratuité, du pardon et de la non-réciprocité. *L'agapè* chrétien demeure une figure inégalée de cette expérience spirituelle de «dépassement».

Partage d'amour, d'amitié, de fraternité... Nous voilà parvenus aux dernières sources de sens d'un monde horizontal. L'important demeure le maintien de cette ambition impossible : croire en l'amour des hommes capables de bienveillance et de bonté dépassant l'entendement. Dorénavant, l'horizontalité du lien humain nous oblige à reformuler de nouveaux ordres sacrés de transcendance et d'immanence pour nous consoler de «ce qui passe». Nous devons apprécier la portée significative de notre

vie quotidienne à partir d'un univers de l'éternel ou de l'intemporel. Nous devons inventer de nouveaux rites sociaux à partir de ce « pensé » transcendant qui vient redonner à nos gestes routiniers des profondeurs nouvelles. Notre vécu quotidien de rencontres interpersonnelles se nourrit d'un partage de sens qui transcende et nous rassure sur la perpétuité de la vie. Nous retournons ainsi au cœur du phénomène de dédoublement culturel évoqué antérieurement avec Fernand Dumont qui a cherché toute sa vie à comprendre cet exil existentiel (Dumont, 2008, V).

CONCLUSION

Tous les débats contemporains sur le sens de la vie nous amènent à nous questionner sur les rapports humains, plus précisément sur nos liens personnels et sur la part de l'autre dans notre vie. Il est intéressant de constater que la plupart des participants au programme *Sens et projet de vie* terminent leur parcours d'apprentissage en élaborant divers projets de vie centrés sur un remodelage ou une revalorisation de leurs liens avec les autres. Certains veulent prendre le temps de mieux rejoindre leurs proches, de mieux reformuler leur engagement humain envers eux. D'autres donnent l'impression de vouloir refaire la communauté pour s'inscrire dans un monde sensé et prendre une distance de cette société qui instrumentalise l'autre dans les artifices de l'argent ou du spectacle.

Devant le bouleversement social et culturel moderne, la transcendance sans nom nous pousse à dépasser notre propre finitude et nous rassure sur la possibilité de perpétuer la vie elle-même. Chercher un sens à sa vie, c'est fondamentalement vouloir comprendre ce dépassement, c'est emprunter un parcours qui excède l'entendement, c'est apprendre à se fondre paisiblement dans un mouvement de vie jamais achevé. Mais c'est également savoir s'inscrire, selon ses convictions, dans divers héritages spirituels de transcendance, religieux ou non, qui viennent nous assurer du caractère sacré et perpétuel de la vie. En cela, la quête de sens est une démarche profondément humaine, un chemin sans bornes de finitude que l'on ne peut qu'emprunter passionnément et interpréter dans la foi partagée en l'humanité. Il ne nous reste alors qu'à poursuivre ce dialogue intérieur sans fin... (Grondin, 2003).

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUCHEMIN, J. (2007). *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain*, 2^e éd., Montréal, Athéna.
- BERGERON, P. (2009). *La sortie de la religion. Brève introduction à la pensée de Marcel Gauchet*, Montréal, Athéna.
- BOBIN, C. (1989). *La part manquante*, Paris, Gallimard.
- CANTIN, S. (2003). *Nous voilà rendus au sol. Essais sur le désenchantement du monde*, Montréal, Bellarmin.
- CANTIN, S. (2009). «Pertinence de l'anthropologie», dans Serge Cantin et Marjolaine Deschênes (dir.), *Nos vérités sont-elles pertinentes. L'œuvre de Fernand Dumont en perspective*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 3-14.
- CARRIER, M. (2005). *Penser le sacré. Les sciences humaines et l'invention du sacré*, Montréal, Liber.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2006). *L'Esprit de l'athéisme. Introduction à une spiritualité sans Dieu*, Paris, Albin Michel.
- DEBRAY, R. (2005). *Les communions humaines. Pour en finir avec «la religion»*, Paris, Fayard.
- DE KONINCK, T. (2009). «La liberté de conscience et le bien commun», dans Louis-André Richard (dir.), *La nation sans la religion. Le défi des ancrages au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 187-207.
- DUMONT, F. (2008). *Œuvres complètes de Fernand Dumont*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 5 tomes. Livres consultés: Tome I, *Le lieu de l'homme*, p. 1-160; Tome IV, *L'institution de la théologie*, p. 149-406; Tome IV, *Une foi partagée*, p. 409-582; Tome V, *Récit d'une émigration. Mémoires*, p. 211-452.
- FERRY, L. (1996). *L'Homme-Dieu ou le sens de la vie*, Paris, Grasset.
- FERRY, L. (2006). *Apprendre à vivre. Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*, Paris, Plon.
- FERRY, L. (2010). *La Révolution de l'amour. Pour une spiritualité laïque*, Paris, Plon.
- FERRY, L. et M. GAUCHET (2004). *Le religieux après la religion*, Paris, Grasset.
- FREITAG, M. (2008). *L'impasse de la globalisation. Une histoire sociologique et philosophique du capitalisme*, Montréal, Écosociété.
- GAUCHET, M. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard, coll. «Bibliothèque des sciences humaines».
- GAUCHET, M. (2001). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard, coll. «Folio/essais».
- GRONDIN, J. (2003). *Du sens de la vie*, Montréal, Bellarmin.
- GRONDIN, J. (2009). *La Philosophie de la religion*, Paris, Presses universitaires de France.

- LEGROS, R. (1990). *L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*, Paris, Grasset.
- LUCIER, P. (2009). «Savoir et foi chez Fernand Dumont: chemins croisés ou voies parallèles», dans Serge Cantin et Marjolaine Deschênes (dir.), *Nos vérités sont-elles pertinentes? L'œuvre de Fernand Dumont en perspective*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 337-360.
- RIVARD, Y. (2010). *Une idée simple*, Montréal, Boréal.
- SAVATER, F. (2009). *La vie éternelle. Éloge des incroyables*, Paris, Seuil.
- TILLICH, P. (1998). *Le courage d'être*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- VADEBONCŒUR, P. (2010). «Fragments d'éternité», texte inédit, *Le Devoir*, vendredi 12 février.
- VALOIS, R. (2010). *Un Dieu sans nom. Pour ceux qui ne croient pas*, Montréal, Le Jour.

CHAPITRE

3

Une expérience de passage

Nicole Bouchard

J'ai été impliquée dans ce programme de formation depuis l'admission des premières cohortes comme titulaire du cours : « Partage de sens et dialogue ». Comme professeure, offrir la première activité comporte plusieurs avantages, dont celui de « saisir à chaud » les motivations des personnes qui s'engagent dans un tel parcours. Qu'est-ce qui peut bien expliquer l'intérêt pour ce programme ? Pourquoi ces personnes s'inscrivent-elles dans une démarche aussi exigeante sur le plan personnel ? Telles sont les questions initiales que l'on adresse aux participants et participantes lors du premier rendez-vous. Chaque fois, je m'étonne de l'ampleur des doutes, voire de la détresse, de ces hommes et de ces femmes qui, aux abords de la cinquantaine ou de la soixantaine, éprouvent un sentiment de vide et un certain isolement. Que deviendra notre couple à vivre ensemble « 24 heures sur 24 » ? Quel projet intéressant pourra meubler toutes ces années qui vont s'écouler ? Comment gérer ce stress lié au fait que le travail ne sera plus au centre de mes préoccupations ? Comme l'indiquent ces commentaires, l'entrée à la retraite est loin d'être un long fleuve tranquille et cette transition s'accompagne d'une sorte de flottement qui, à l'instar des autres passages de la vie, s'apparente à un processus de deuil.

Nous touchons là le défi de cette démarche de formation qui consiste à soutenir, guider et outiller les participants et participantes pour qu'ils puissent donner un sens à cette étape si cruciale de leur vie qu'est la retraite. Ainsi, au-delà des contenus du cours, de l'agencement rigoureux et efficace de la démarche, cet article tentera de démontrer que ce parcours de formation peut bénéficier d'un éclairage supplémentaire si on l'analyse sous l'angle du cadre théorique des rites de passage.

1. QU'EST-CE QU'UN RITE DE PASSAGE ?

C'est à Arnold Van Gennep que nous devons le concept de rite de passage. Pour cet ethnologue français du début du XX^e siècle, les expériences charnières liées aux saisons de la vie humaine sont des seuils qui ont besoin d'être soutenus par des rites pour être franchis. Ainsi, tant dans les sociétés traditionnelles que modernes, les rites de passage permettent aux humains de passer d'un état à un autre, d'un statut social à un autre, d'une saison à une autre. En observant les différentes sociétés, Van Gennep a constaté que ces rites se déroulaient en trois temps : séparation, liminarité et agrégation (Goguel d'Allondas, 2002, p. 38). « Je propose en conséquence de nommer rites préliminaires les rites de séparation du mode antérieur, rites liminaires les rites exécutés pendant le stade de marge et rites post liminaires les rites d'agrégation au monde nouveau » (Van Gennep, 1981, p. 27).

Le rite va ainsi mettre en scène le passage d'un état à un autre dans un mécanisme toujours similaire : arrêt, attente, passage, entrée puis, finalement, agrégation. Par exemple, l'individu meurt à l'adolescence pour renaître à la vie adulte ; il abandonne sa sécurité, ses repères pour en retrouver d'autres radicalement différents. Le rite permet, lors de ces expériences limites, d'opérer cette rupture dans une mise en scène liée à un espace-temps déterminé et organisé autour de codes déterminés (récits, symboles, mythes) qui permettent à l'initié d'appivoiser sa nouvelle vie en facilitant sa réintégration sociale.

Pour renaître à soi-même, dans un moment de fragilité ou de crise intérieure, il faut se donner la chance de s'éprouver, c'est-à-dire de mettre à l'épreuve ce que nous sommes, ce que nous croyons, ce que nous pensons. C'est une épreuve rituelle qui bouleverse l'existence, une épreuve qui implique de mourir à soi, à des parts de soi, pour renaître dans un esprit renouvelé. Cette épreuve est un rite de passage (Jeffrey, 2003, p. 166).

Il nous semble possible d'envisager l'hypothèse que cette formation présente une grande sensibilité rituelle. D'abord, la séquence même de la formation obéit aux trois moments de la séquence ternaire des rituels. Plus encore, le travail de corrélation entre la démarche de formation et les rites est surtout déterminant lorsqu'on examine le fonctionnement interne des rituels et que l'on relève des liens avec les contenus abordés dans le cursus des cours. En effet, on ne peut qu'être étonné par les relations qu'il est possible d'établir entre les contenus de la formation et les différentes fonctions des rites. Pour le propos de cet article, nous retenons quatre fonctions majeures du rite. Il revient à Denis Jeffrey dans son ouvrage *Éloge des rituels* d'avoir réussi à faire une synthèse aussi magistrale des éléments constitutifs du rite. La première fonction concerne la narrativité. Le rite donne à vivre du sens dans un moment où la personne humaine est en perte de repères. Mais pour que le sens se dévoile, l'expérience doit être soumise à l'épreuve du dire, du récit; il s'agit de raconter l'innommable, l'inédit et l'inter-dit. Une deuxième fonction a trait à la force reliaante du rite. Le rite donne à communiquer, donne à échanger, à faire passer. Il ne se vit jamais seul, il ouvre sur l'indépassable de l'autre, de la communauté. Une troisième caractéristique du rite réside dans son caractère éducatif, voire initiatique. Le rite est un espace mémoriel et permet la transmission des modes de faire et de penser d'une génération à l'autre. Il réinsère l'humain dans le temps long de la succession des générations et la sagesse des anciens. Enfin, le rite redonne un statut social à la personne qui s'est temporairement retirée de ses lieux familiers pour mieux se remettre en question et renaître à autre chose. Le rite réinsère la personne dans la logique du don et lui permet de reprendre sa place au sein de la communauté des humains (Goguel d'Allondas, 2002, p. 62-63).

2. UNE DÉMARCHE DE FORMATION QUI OBÉIT À LA STRUCTURE TERNAIRE DES RITES

2.1. Le temps de la séparation : une quête de sens polarisée sur l'inscription au programme

La décision de s'inscrire à cette formation est un processus complexe pour les participants et participantes, qui sont souvent écartelés entre le désir de participer et la peur de s'engager. Il suffit de vivre les premiers

moments du cours, d'observer les regards inquiets de ces personnes lorsqu'elles franchissent le seuil pour se rendre compte à quel point il s'agit d'une décision importante pour elles, décision qui s'arrime à leur quête de bonheur et à leur désir d'une vie accomplie. C'est lors du premier tour de table que l'on constate l'énergie qu'ils ont dû dépenser pour arriver dans cette salle de classe. L'inquiétude est palpable et l'anxiété s'entend dans la prise de parole hésitante. Il nous semble que le processus d'admission au programme tient lieu de séparation. Aussitôt la décision prise, la personne comprend qu'elle devra accepter de faire les travaux exigés, se conformer aux codes universitaires, se soumettre aux consignes d'un professeur, respecter les autres membres du groupe... J'ai l'intime conviction que la première soirée de la démarche du cours est un moment charnière qui, dans le continuum espace-temps de cette formation, a comme objectif de permettre à la personne d'appriivoiser et de se réconcilier avec le fait d'avoir pris le risque de vivre cette démarche, de reprendre le chemin de la formation après des décennies d'absence.

2.2. La démarche de formation : la période de marge et d'entre-deux

Il nous semble que la période de formation en soit une de rétraction, où la personne se met en marge et entreprend un itinéraire qui va la mener vers un nouveau projet de vie, une nouvelle manière d'entrevoir les prochaines années de vie active en dehors du seul travail. Dans l'étude des rites, la période liminale est la phase la plus exigeante. Ici, elle est encadrée plus particulièrement par les contenus liés aux deuxième et troisième cours de la démarche de formation. Par le récit de vie et l'analyse de ce récit à la lumière des grands moments historiques, la personne vit une véritable mise à l'épreuve, qui l'amènera à remettre en question ses valeurs, ses croyances, ses rêves. Le passage de cette étape est difficile et exigeant et les responsables du cours vont tenter de le faciliter en jouant le rôle de passeurs. Quels sont les grands axes, voire les deuils qui marquent ce passage ?

2.2.1. Le renoncement à « trouver un sens »

Les rites donnent à vivre et à faire du sens. La démarche de formation dans son libellé même a aussi cette prétention. Mais qu'entend-on par sens ? Et comment y arrivons-nous ? Le mot *sens* désigne ce qui donne une direction

et une signification à la vie. Il s'agit donc de soutenir l'humain dans cette tâche de savoir si sa vie va quelque part (si elle a un but) et si elle veut dire quelque chose (si elle a une signification; Comte-Sponville et Ferry, 1998, p. 283). Le sens est ainsi rattaché à une recherche d'intériorité, d'un savoir-vivre individuel que nous exprimons à travers l'impératif de l'expression «cheminer vers soi» (Josso, 2001). Le choix d'un verbe signale qu'il s'agit bien de l'activité d'un sujet qui entreprend un voyage au cours duquel il va explorer son itinéraire, comprendre ce qui l'a orienté, clarifier ses valeurs, décrire ses attitudes intérieures. L'enjeu de cette connaissance de soi, de cette recherche, se présente ainsi comme un projet à l'échelle d'une vie, dont l'actualisation consciente passe d'abord par le projet de connaissance de ce que nous sommes, de ce que nous pensons, de ce que nous faisons, de ce que nous valorisons (Nault, 2003, p. 40). L'intérêt pour le sens est ainsi associé à une manière d'assumer sa vie, son individualité. Il concerne la découverte des profondeurs de la potentialité humaine, il est associé à l'éveil et à l'avènement d'un sujet humain libre et responsable. Les participants et participantes qui se sont engagés dans cette démarche n'échappent pas à leur culture, et l'on a tôt fait de s'apercevoir, au sein de chacune des cohortes, que la quête ou le travail du sens est perçu comme une tâche essentiellement privée, indissociable d'une forme de psychologisation, et conçu comme un processus exclusivement personnel qui isole la personne de la société. Hanna Arendt définissait le privé comme «privé de...». Or, plusieurs indices et symptômes orientent déjà vers un diagnostic quelque peu inquiétant, qui questionne cette quête sans fin d'un sens inaccessible. Des voix de plus en plus nombreuses osent relever l'impasse dans laquelle se trouve le sujet qui tente de trouver un sens et de développer de façon isolée son potentiel et sa réalisation. Cette incapacité émane d'un manque inhérent à l'acte même de prise de parole. En effet, la communication humaine est tributaire d'un manque qui brise les mécanismes qui nous font croire que j'ai un accès à l'autre, que je le comprends, que je l'interprète immédiatement. Cet écart qui fait que l'on n'est jamais certain de l'accueil et de la reconnaissance de l'autre constitue un risque, mais aussi une chance inouïe, une énergie créatrice qui pousse l'humain à explorer toujours plus avant sa réalité, le monde qui l'entoure, qui le pousse à écrire et à raconter les histoires de ses rencontres ou des nombreux rendez-vous manqués. À défaut de tout savoir, d'avoir un accès direct à l'autre, nous sommes condamnés à raconter l'impossible désir et à faire face au non-sens, à l'incertitude et à la fragilité de la vie humaine.

En réalité, le sens se fait *ab-sens*, et nous aurions là la condition même pour qu'il puisse dépasser la seule satisfaction de nos besoins et faire entrer le sujet dans l'ordre du désir (Lemieux, 2001, p. 5).

Le sens de ce qui est, c'est donc ce qui n'est pas encore ou qui n'est plus : le sens du présent, c'est le passé ou l'avenir ! C'est ce qui justifie la belle formule de Claudel, souvent citée : « Le temps est le sens de la vie (*sens* comme on dit le sens d'un cours d'eau, le sens d'une phrase, le sens d'une étoffe, le sens de l'odorat). » Mais c'est aussi pourquoi le sens, comme le temps, ne cesse de nous fuir : le sens du présent n'est jamais présent. Ainsi vivons-nous, entre espérance et nostalgie. Toujours séparés de nous-mêmes, du réel, de tout. Toujours cherchant autre chose, qui serait le sens, toujours cherchant sens, qui ne peut être qu'autre chose (Comte-Sponville et Ferry, 1998, p. 283).

Pour faire du sens, cela prend de l'autre ; cela se vit dans un espace de dialogue où les participants et participantes pourront faire le deuil de leur toute-puissance et abandonner l'illusion pour l'humain d'arriver à trouver UN sens à sa vie. C'est ce deuil incontournable qui permet à la personne de mourir à son désir de toute-puissance et d'entrer dans l'ordre du désir que va mettre en scène l'écriture du récit de vie.

2.2.2. Risquer une parole, risquer le récit

Pour Claude Rivière, l'aspect communicationnel du rite demeure l'une de ses fonctions les plus fondamentales. Sa fonction expressive supporte bel et bien un message à transmettre et une demande de reconnaissance auprès d'autrui. Les personnes avec qui nous partageons nos souffrances, nos moments de bonheur, jouent plus qu'un rôle de soutien, elles agissent comme une matrice, un incubateur identitaire qui va permettre à la vie de circuler à nouveau. L'écriture et l'analyse du récit de vie de la personne constituent le cœur de cette démarche de renaissance et l'outil symbolique de préférence et de référence qui permettra aux participants de traverser cette période difficile et risquée qu'est la période liminale. Comment cela s'opérationnalise-t-il dans le déroulement concret de la démarche ?

L'étudiant n'est pas seul dans cette aventure où l'on doit éviter que l'écrin de l'écriture ne se referme et n'emprisonne la personne dans son récit. D'abord, il convient de souligner que le récit de vie est une activité qui se déroule dans le cadre strict d'une demande explicite de la part d'un professeur. Les codes et les consignes sont clairs et le participant est initié de manière progressive et sécuritaire à l'art du récit. La crédibilité de la démarche repose en grande partie sur le « meneur de rite » qui, dans ce

cas, est la ressource professorale. Les participants et participantes savent qu'ils peuvent s'en remettre à elle en toute confiance, et qu'ils ne seront pas abusés dans cette démarche de mise à découvert. De plus, le récit de vie positionne la ressource professorale, la personne qui rédige et le groupe qui écoute selon des places différentes par rapport à la vie ou à la portion de vie racontée. Comme le rappelle Gaston Pineau :

Les uns – les locuteurs de leur vie – sont immergés dedans, existentiellement et linguistiquement ; les autres – les interlocuteurs – même s'ils doivent être proches, n'en sont pas moins extérieurs, suffisamment pour permettre un espace d'interlocution. D'où pour l'expression et l'interprétation de toute vie à partir de ces positions initiales opposées, tout un jeu sociologique serré de déplacement/remplacement qui ne peut se réduire à un jeu de société... même savante, étant donné l'ampleur de l'enjeu : l'accès à l'historicité (1986, p. 131).

Le travail d'écriture permet d'identifier les passages bloqués, là où la vie a cessé de couler. Il repose sur le dépassement de soi ; il parle de réussites, de potentialités, de départs et de traversées. Il ne s'agit pas ici de s'adonner à un exercice de séduction ou d'autoproclamation, mais bel et bien de reconnaître le courage nécessaire à la personne responsable de sa vie, qui ose prendre la parole, une parole sur soi, une parole pour décrire des événements qui l'ont constituée, en tissant la trame de son devenir tout en prenant le risque de rencontrer véritablement l'autre et d'être à son tour rencontrée. Bien que la parole de chacun des participants ne parle que pour lui tout en s'adressant aux autres, il est fréquent qu'un étudiant évoque des sujets de son histoire ou de l'histoire de la société et du monde qui interpellent les autres réunis dans le présent de la rencontre. Il est possible que le fait d'entendre une personne raconter comment elle a traversé un événement fondateur, douloureux ou heureux, ouvre chez quelqu'un d'autre un lieu d'accès à ce qui a été vécu mais aussitôt occulté. La parole de l'autre ramène à soi. Nul ne se met au monde tout seul. Nous naissons tous au sein d'une rencontre et grâce à elle. C'est dans la mise au monde de cette parole plus habitée et vivante que le récit de vie devient véritablement un lieu de mise en sens.

La constitution du récit est un moment stratégique et fragile de la démarche. Le récit propose à la fois une description et une interprétation. La personne livre déjà sa compréhension du monde. À ce titre, il devient essentiel que le tout puisse se vivre dans l'horizon d'une communauté d'appartenance.

2.2.3. Inscrire la parole au sein d'une communauté ou le travail de la mémoire

Les rites ont une fonction de reliance. Leur performativité dépend en grande partie de la qualité des personnes réunies et des liens qui se tissent entre elles. La démarche de formation repose sur la capacité de la personne à s'intégrer et à faire confiance au groupe en présence. Quelques participants ont d'ailleurs avoué avoir pensé quitter la formation parce que cela leur paraissait trop exigeant. Chaque fois, ils sont restés par respect pour le groupe, grâce aux liens construits dans les petites équipes de travail qui forment un lieu de proximité et d'intégration sociale. Plus encore, l'analyse du récit interprété et partagé au cœur d'une communauté aimante et écoutante marque sans conteste l'élargissement de la démarche et son inscription non seulement dans l'histoire personnelle de la personne, mais aussi dans une histoire collective.

Les sujets et les collectivités se constituent sur l'horizon d'un passé qui se déplace constamment et laisse, sur les plages souvent désertées de notre mémoire, les traces d'un sens à poursuivre pour chacune des générations. Ce parcours de formation (et troisième cours), qui fait le lien entre les trajectoires personnelles et sociales, a une portée mémorielle importante.

Aucune génération ne peut se recevoir d'elle-même. Il y a là une incitation à lire, à revenir aux textes fondateurs, à s'étonner de leur inépuisable richesse et surtout à relire notre récit à la lumière de ces grands réservoirs de sagesse humaine. Ces récits proposent une dramatisation de notre rapport au monde et ils sont portés par le même désir qui nous habite : celui de faire sens et de comprendre le monde qui nous entoure.

La tradition est coextensive à la raison historique, réactivant le passé et activant l'avenir. Elle recrée ce qui a été, à la lumière de ce qui provient [...] La norme de la tradition se trouve fatalement répercutée du passé sur l'avenir, de sorte que l'autorité du passé n'existe qu'à se profiler dans l'impératif de l'avenir (Resweber, 1998, p. 124-125).

Thierry Hentsch, dans son ouvrage intitulé *Raconter et mourir*, trace les grandes lignes de ce travail colossal d'interprétation critique qui nous attend. Pour lui, la quête de sens ne s'explique pas mais se raconte. Or, se raconter suppose aussi de rencontrer l'étranger en soi et de côtoyer l'autre.

Pour un individu comme pour une culture, la plus grande perte, je crois, est la perte qui consiste à passer à côté de nous-mêmes. Et cette menace vient pour une large part de notre méconnaissance de l'héritage littéraire et artistique auquel nous nous référons sans plus prendre le temps de le fréquenter, de le cultiver. Comme le montre magnifiquement Proust, la littérature c'est la vie réfléchie, ressaisie. Renoncer à cette réflexion, c'est renoncer à ce qui fait de nous des humains, c'est-à-dire des êtres capables de nous penser comme des êtres pensants et imaginants (Hentsch, 2002, p. 31).

Au cœur de leur récit, les personnes sont appelées à reconnaître qu'elles sont prises sous le joug de leur passé, un passé qui est également celui des générations qui les ont précédées, leurs parents, leurs grands-parents, etc. Il y a là un travail important de réhabilitation de la mémoire. Paul Ricœur, dans son dernier livre, parle de la mémoire comme lieu de pardon. Comment vivre avec nous-mêmes? Il parle de l'importance pour notre culture d'aménager une mémoire de nous-mêmes, l'une des tâches politiques de notre époque consistant à penser la rencontre des mémoires. Gérard Bouchard, pour sa part, parle de la rencontre des mémoires comme du défi majeur de la société québécoise : mémoire des Québécois, mémoire de ceux et celles qui ont trouvé un lieu ici pour vivre et grandir, mémoire des autochtones. Réhabiliter la mémoire souffrante pour ouvrir l'espace du pardon et de la réconciliation, ce qui ne se fait pas sans heurts. Il y a souvent conflits de mémoire, concurrences des identités, ce qui pose la question de ce marché des mémoires. Il devient urgent de s'engager dans cet effort de construction de dialogue entre les mémoires collectives conflictuelles, car il y a une urgence de dévoilement d'une mémoire communautaire et plurielle. Il nous semble que la démarche de formation ouvre inévitablement sur cette question du « politique » et de cet enjeu fondamental pour l'avenir de notre société. Nous avons la conviction que la parole et les gestes partagés tissent un destin commun. Le partage d'idéaux apporte des réponses, met de l'ordre en devenant un acte de catégorisation qui crée à la fois de l'identité et de l'unité. Tel est le dernier moment qui marque la période de marge et qui permet à la personne de sortir de la période du seuil et de retrouver un horizon identitaire susceptible de lui conférer un accès plus lucide à son propre avenir à travers un projet de vie signifiant pour elle-même mais aussi pour la collectivité.

3. L'AGRÉGATION (APRÈS LE SEUIL) ET L'INSCRIPTION DU PROJET

La dernière étape de cette démarche de formation concerne ce qu'on pourrait appeler le retour à un certain apaisement et la réintégration. Comme le disait un participant : « *J'ai l'impression de vivre une seconde naissance. J'entrevois le dernier droit de ma vie avec une lucidité que je ne croyais jamais pouvoir atteindre. Cette démarche m'a transformé, je ne suis plus le même.* » Dans l'horizon de notre grille d'analyse sur les rites de passage, cette étape est celle du retour de l'initié vers les siens et la reconnaissance, par ses proches, de l'importance de la traversée et du changement identitaire opéré par la séquence de formation. Cette dernière phase est délicate et doit permettre la sortie de la « matrice » que nous avons dû créer pour favoriser la remise en question. Il faut donc comme ressource professorale commencer à préparer les participants à la fin de la démarche. Ces personnes ont vécu une expérience très intense au sein de cette communauté qui va au-delà des seuls apprentissages universitaires. Des liens se sont créés qui pour certains vont demeurer et persister bien au-delà de la période de formation. Mais la visée de formation est claire : il s'agit de retourner la personne vers les siens, dans son milieu, pour qu'elle puisse redonner à nouveau. Le cours qui porte sur le projet constitue cet espace où peu à peu la personne va se détacher du groupe et voir au-delà de ce groupe, c'est-à-dire sa famille, sa communauté, afin d'identifier dans quels lieux elle a le goût de s'investir ou de se réinvestir. Les projets sont multiples. Pour certains, il s'agira de léguer leurs mémoires en héritage à leurs petits-enfants. Pour d'autres, ce sera un engagement bénévole au sein d'un organisme de soins palliatifs ou une exposition de photographie, de tableaux. Bref, l'important est de permettre à la personne de donner à nouveau. Lors de la présentation des projets, on remarque à quel point ces personnes ont bougé et se sont éloignées de la problématique initiale qui souvent était liée à une quête de sens plutôt théorique et individuelle. À la fin de la démarche, elles ont saisi de l'intérieur que le sens ne se trouve pas, mais se cherche avec les autres et au service d'une collectivité. La vie recommence à circuler. Nous croyons que le projet ramène la personne au cœur de la logique du don, de la vie sociale, au-delà de la seule logique économique ou utilitariste. « Le don est l'expérience de la société qui va au-delà d'elle-même et de l'individu qui met en jeu son identité, au risque de la perdre. Le risque du don, c'est le risque identitaire » (Godbout, 2000, p. 147).

Tout au long de la démarche, les participants ont eu l'impression de recevoir de la part des autres participants, de la part des ressources professorales. Ce sentiment, comme l'explique Jacques T. Godbout, suscite le besoin de rendre ce qui a été reçu, comme si la personne contractait une dette positive envers les autres membres du groupe. Le projet est le lieu où la personne veut rendre à sa communauté, à ses proches, ce qu'elle a reçu. Elle prend le risque d'aller vers les autres, de donner et de se donner sans ménagement. Elle peut le faire, car l'autre différent, l'étranger, ne fait plus peur, car l'étranger en soi a été apprivoisé. Elle peut envisager d'une manière libre et responsable le dernier droit de sa vie en croyant fermement qu'il s'agit pour elle de sa dernière chance de renouer et de prendre contact avec sa commune humanité. Telle est, il nous semble, la véritable réussite de cette démarche. Et, comme ressource professorale, on ne cesse de s'émerveiller devant ce que ces personnes ont accompli et accompliront!

Dans ce contexte, on aura compris que cette démarche va bien au-delà d'une formation universitaire traditionnelle ; c'est une école de vie, une initiation à être et à devenir un citoyen du monde. Pas étonnant qu'à ce titre elle puisse trouver un éclairage dans la théorie générale des rites de passage. Autant dans sa logique interne que dans sa logique structurelle, on retrouve une grande sensibilité rituelle dans cette formation. Est-ce un hasard? À ce stade-ci, nous ne pouvons que constater l'intérêt de la corrélation, une affirmation positive méritant certes un développement de la pensée plus important.

BIBLIOGRAPHIE

- COMTE-SPONVILLE, A. et L. FERRY (1998). *La sagesse des modernes: dix questions pour notre temps*, Paris, Robert Laffont.
- GODBOUT, J.T. (2000). *Le don, la dette et l'identité*, Montréal, Boréal.
- GOGUEL D'ALLONDAS, T. (2002). *Rites de passage, rites d'initiation, Lecture d'Arnold Van Gennep*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- HENTSCH, T. (2002). *Raconter et mourir. L'Occident et ses grands récits*, Montréal, Boréal.
- JEFFREY, D. (2003). *Éloge des rituels*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- JOSSO, M.-C. (2001). «Les dimensions formatrices de l'écriture du récit de son histoire de vie», dans *Histoires de vie*, n° 1, Dossier *Histoires de vie et formation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 13-24.

- LEMIEUX, R. (2001). «Misère de la religion, grandeur du spirituel», *Ton ami. Bulletin de l'Association québécoise de la pastorale de la santé*, vol. 18, n° 55, mai, p. 5.
- NAULT, F. (2003). «La spiritualité relève-t-elle de la religion dans un monde désenchanté?», Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec*, 11 et 12 novembre 2003, Québec, Les Publications du Québec.
- PÉPIN, V. (2004). *De la résistance à la réconciliation: le rituel comme lieu d'action et de prise de parole dans le théâtre de Wajdi Mouawad*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- PINEAU, G. (1986). «La dialectique des histoires de vie», dans Danielle Desmarais et Paul Grell (dir.), *Les récits de vie: Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Saint-Martin.
- RESWEBER, J.P. (1998). *Qu'est-ce qu'interpréter? Essai sur les fondements de l'herméneutique*, Paris, Cerf.
- RICCEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- RIVIÈRE, C. (1995). *Les rites profanes*, Paris, Presses universitaires de France.
- VAN GENNEP, A. (1981). *Les rites de passage*, Paris, Picard.

CHAPITRE

4

La notion de projet Entre le sens et la vie, les contours d'une émergence

Luis Adolfo Gómez González

*Ainsi, dans le lieu de l'advenir, le passé se donne
au sujet selon trois modalités : sur le mode du retour réflexif
qui convoque un moment spécifié du passé,
sur le mode d'une remémoration spontanée qui remonte
dans le présent et sur le mode de la révélation par contraste activée
au contact des informations qui adviennent du futur.*

Danis BOIS,
«L'advenir, à la croisée des temporalités.
Analyse biographique du processus d'émergence
du concept de l'advenir»

1. LES CONTOURS D'UNE ÉMERGENCE

Je suis là, le regard vers le passé et vers le futur, ancré dans un présent mouvant où l'instant d'une sensation évoque des ressentis du passé et m'invite à me mouvoir vers l'avenir : l'idée d'un projet, le souvenir de l'histoire de ma vie, la peur de l'inconnu. C'est le lieu d'une transition. Le souvenir de la première cohorte du programme *Sens et projet de vie* fait irruption dans cet état de jonction. Ils arrivent au bout de la démarche. Ils entament le début de la fin du parcours. Je les accueille dans l'incertitude

de ce premier dernier cours. Dans un souvenir en abîme me vient l'image qu'une étudiante a choisie pour se représenter en état de projet : sur une photo, elle est là, les bras ouverts vers le haut, les pieds joints et bien ancrés dans le sol et comme fond, des escaliers symétriques se rejoignant en «V» vers le bas et s'ouvrant vers le haut. C'est ainsi que je pourrais m'imaginer aujourd'hui le processus d'immersion et d'émergence proposé par notre démarche de projet.

Le dernier cours du programme *Sens et projet de vie* porte en lui le poids du titre du programme. Il s'attarde au sens en prenant comme point d'appui le sens directionnel du mot *sens*. Le processus proposé par ce cours est aussi profondément ancré dans les sensibilités, dans les significations portées par chacune des singularités à l'œuvre. Le processus d'élaboration du projet commence là, dans ce lieu de transition entre le passé et l'avenir, entre les profondeurs des sensibilités et l'extériorisation des désirs, entre l'ancrage dans l'être singulier et son ouverture au monde.

Chaque étudiant entre dans ce dernier cours avec les acquis des cours précédents : le bilan des trajectoires personnelles, les réflexions sur le sens de l'existence, la découverte de soi comme un être en constant devenir, l'approfondissement de l'histoire collective. Un cheminement vécu telle une légende personnelle, dans la compagnie d'une communauté de partage et de dialogue. La légende raconte la traversée de l'histoire d'une vie à la recherche des racines du sens singulier. Au cours de ce trajet se sont créés des liens indissolubles entre le sens personnel et le sens social, entre l'histoire individuelle et l'histoire collective. La légende s'inscrit ainsi dans le récit d'une cohorte en marche vers la quête, la conquête et la reconquête du sens.

Dans mon souvenir de cette première rencontre du dernier cours, je me vois là, devant cette cohorte en marche, habité par mes propres questionnements autour de la pertinence de mes propositions pédagogiques. Je porte l'intention de me joindre à eux dans un souci d'accompagnement pédagogique. Je m'arrête aux signes d'une émergence où tous les possibles peuvent devenir avenir. Je m'interroge sur ce défi, je m'interroge sur la marche à suivre. Je me questionne sur les finalités de cette fin de parcours. « Intervention et projet » : déjà le titre de ce dernier cours me parle peu et brouille le sens porté par cette communauté d'apprentissage qui se déploie devant moi avec ses questionnements, ses interrogations, ses craintes. Accompagner l'émergence d'un projet pour faire du sens, pour arriver au bout d'un trajet dans la promesse d'une continuité.

La finalité de ce cours porte ainsi le paradoxe de la fin du parcours : une fin-commencement. Voilà le premier grand défi pédagogique de cette fin de parcours : faire de la fin le lieu d'une transition vers l'avenir.

Je regarde mes notes de cours, les outils mis à ma disposition pour affronter ce défi. Je connais bien ce matériel, je l'ai conçu, je l'ai dessiné, je l'ai bâti autour d'une notion de projet fortement inspirée des projets de gestion : apprendre à structurer les finalités, les objectifs, les moyens, les échéanciers. Le matériel pédagogique parle de faisabilité, de psychologie de conduite à projet (Boutinet, 1993), de planification, de dessin. Des notes de cours sous forme d'un « cahier de projet » en franche résonance avec le « cahier des charges ». L'introduction de ce cahier de projet ouvre sur une multitude de définitions approfondies par le recueil de textes qui l'accompagne : L'Hotellier (1986), Honoré (1992), Boutinet (1993), Bonvalot (1997), Courtois et Josso (1997), Vassileff (2003), Grand'Maison (2004). L'introduction du cahier de projet aboutit à un constat de complexité et à une question :

Toutes ces références autour de la notion de projet nous amènent à en constater la complexité. Nous nous retrouvons avec une multiplicité de points de vue : existentiel, individuel, social, culturel et même politique. De plus, différents éléments sont liés à ce concept : désirs, valeurs, intérêts, motivations, intentionnalité, processus, trajet, action, espaces, temporalités, authenticité, autonomie, lien social, etc. Comment s'y retrouver ? Une première question s'impose : quel sens prend pour moi le fait de « pro-jeter » ma vie ? (Bourdages, 2008, p. 7).

La suite de cette première journée du dernier cours sera une série d'essais et d'erreurs à la recherche d'une réponse à cette question. Des réponses précaires trouvées ici et là, au cours de l'expérience des cohortes qui se sont succédé. Je suis là, l'histoire de six ans d'existence de ce cours derrière moi. Six ans à l'accompagner, six ans à le modifier, six ans à la recherche d'une réponse à une « question lancinante » (comme dirait Boutinet) : Quel sens pour un projet de vie ? Dans la suite, je vous propose un projet de réponse.

2. L'ÉCLATEMENT D'UN CADRE

Dès la deuxième rencontre de ce premier dernier cours, l'outil proposé comme cadre de la démarche de projet éclate en mille morceaux. Il s'agissait d'une démarche qui reprenait les composantes d'un projet tel

qu'imaginé par une approche de gestion de projet. De façon plus ou moins linéaire, l'étudiant était invité à inscrire, sur un tableau à double entrée, un condensé faisant état des motivations entourant son projet, l'historique de sa gestation, le problème ou la situation à résoudre, les besoins sous-jacents, les finalités et les enjeux, les buts et les objectifs, les moyens, les activités, l'échéancier... bref, un dessin méthodique tel qu'utilisé en gestion de projets. Pour arriver à la construction de ce tableau, il est demandé une réflexion sur la notion de projet, une anticipation de ce projet, sous le signe d'une reconnaissance du chemin parcouru afin d'en dégager les préalables d'un projet à venir. Le saut est abyssal. La rupture est violente. La démarche des cours antérieurs proposait un processus d'immersion dans les sensibilités profondes de l'être, une visée rétrospective des histoires personnelles et collectives, une promenade dans les profondeurs des ressentis de l'être. Du coup, la proposition ressemble à un saut instantané du premier échelon du bas de l'escalier vers le dernier du haut, tout en essayant de rejoindre les deux versants des escaliers en V, sans passerelles, sans filet, sans rampe de sécurité. Les résistances se font entendre. Elles parlent de démarche trop structurante, trop rigide, sans continuité avec le chemin parcouru. Le dialogue est ouvert. Je commence la discussion autour de cet inconfort, de ce constat d'impertinence de la démarche proposée. Peu à peu, une nouvelle proposition fait surface, le dialogue entre les étudiants et moi nous mène à une nouvelle notion, jamais nommée auparavant dans la littérature proposée : passer d'un projet à faire à un projet d'être. Un projet centré sur des questions plutôt que sur des constats. Des questions qui s'adressent à l'être en cheminement, à l'être en devenir : Comment je veux vivre ? Quels sont mes choix de vie ? Quelles sont les découvertes sur moi-même qui pourraient m'amener à un projet de vie ? Qu'est-ce que je veux accomplir dans ma vie ? Quelle direction je veux lui donner ? Quel sens, quelle signification je donne à la suite de mon existence ? La direction que prendra la démarche de projet à partir de ce moment se situe plus dans le sens de la découverte que dans le sens de l'anticipation. Le dessin méthodologique sera remplacé par le dessein existentiel. Le sens dans sa dimension directionnelle prendra ainsi toute sa signification. C'est la passion d'être qui se mettra en mouvement, le dessein prendra les chemins et la direction de l'émergence. Le projet deviendra ainsi pro-jction, cheminement vers le dehors d'un désir de complétude.

Voilà pour la petite histoire d'une notion en émergence. La notion du projet telle qu'elle émerge depuis six ans à l'intérieur de ce cours. Voilà pour l'histoire de la remise en question d'une proposition conceptuelle qui ne retrouve pas son sens dans la continuité d'un axe d'émergence.

Alors, mon travail autour de la notion de projet se fait autour d'un espace pédagogique de dialogue. L'interaction avec les étudiants se réalise autant dans les moments de partage à l'intérieur de rencontres en présence que par le biais des échanges autour des différents travaux menant à l'élaboration d'un projet. C'est en me servant de ces deux sources que je vous propose ici un essai de problématisation d'un concept en émergence.

3. REVENIR SUR LA NOTION DE SENS

Le retour sur la question du sens s'impose comme un préalable à toute conceptualisation autour de la notion du projet dans notre programme. Le sens étant au centre de la démarche, il est un élément structurant de tout contenu et de toute action pédagogique dans chacun des quatre cours.

Discuter autour de la question du sens implique de tenir compte d'au moins deux pôles : la question de la signification et la question de la sensibilité. Une troisième dimension s'ajoute à ces deux premières : la question de la trajectoire. Grondin (2003) ou Pineau (2005) ont réfléchi sur la question « du sens de la vie » et du « sens du sens » nous donnant des assises pour un élargissement du concept dans ces trois « sens », nous fournissant ainsi une perspective tridimensionnelle. De ces trois dimensions, nous serions tout naturellement prédisposés à associer la notion de projet à la dimension de trajectoire contenue dans la notion de sens, ce qui nous amène à une tautologie de départ dans le titre du programme *Sens et projet de vie*. L'utilisation du *et* dans l'expression antérieure dissimule une perception de séparation nécessitant le passage par la conjonction. Cette dissociation de la notion de projet de la question du sens est déjà problématique en soi. La première tâche dans une redéfinition de la notion de projet dans la démarche du programme devrait viser une réintégration de cette notion au sens qui la contient. Contenance, complémentarité ou différenciation ? Voilà la question qui anime mon parcours par les sentiers du projet de vie et du sens.

Dans sa première dimension, le sens se présente comme signification. La signification – le penser et le réfléchir – se présente sous la médiation du signe, sous toutes ses formes, qu'il soit langagier, symbolique, pictural, etc. Le *logos* grec pointe vers le discours du signifiant qui, par extension, désigne aussi la rationalité. Le *logos* devient ainsi, dans notre culture occidentale, le siège de la rationalité et de la signifiante. Le signe devient pour nous le premier repère de toute question du sens. Historiquement, l'humanité va utiliser la représentation graphique et langagière du monde extérieur dans un effort de contrôle de son environnement. Par le maniement du signe ou du symbole, l'humain voulait s'assurer de la collaboration des éléments menaçant sa sécurité ou perçus comme source de son bien-être et de sa survie. Le symbole est né de ce besoin de l'homme de se représenter la vie, de donner à son vécu et à son expérience une certaine consistance. Pour que le sens perdure, le symbole doit le soutenir. Pensons ainsi aux pictogrammes qui déjà au paléolithique représentaient la chasse, les animaux, l'environnement, les groupes humains dans leur quotidienneté, symbolique témoignant d'un effort primaire de communicabilité et de persistance du sens à travers le temps. Ces représentations ont évolué depuis les débuts de l'humanité jusqu'à nos jours, toujours dans un effort de trouver une représentation du monde pouvant lui donner une signification consistante. Il s'agit d'un effort pour comprendre l'inconnu ou ce qui propose un questionnement à la compréhension humaine. En ce sens, le travail de projet garde aussi une étroite relation avec le signe. Dans sa forme externe, le projet doit se structurer autour d'un discours signifiant. Un discours qui fait du sens : dessin exprimant l'effort de la pensée pour se comprendre. Le projet porte en lui l'effort de l'individu pour obtenir une certaine consistance devant la fluidité de l'histoire. Le dessin symbolique du projet porte en lui un effort d'explicitation signifiante. Un effort qui déjà se projette comme une continuité : dans la consistance du symbole signifiant, le sens cherche à se projeter dans le devenir de l'être.

Dans sa deuxième dimension, le sens se présente comme sensibilité, le sensible découlant de la capacité humaine à ressentir et à percevoir par l'intermédiaire de ses capacités sensorielles. Les cinq sens donnent à l'humain l'information nécessaire à la compréhension du monde qui l'entoure, lui permettant de se le représenter au niveau de la conscience et de l'intellect. Il y a toujours eu un lien étroit entre la compréhension intellectuelle du monde et la perception sensible. Le *bios* (la vie) est notre dimension vitale et sensible. L'atteinte à la vie et aux

sens a toujours été le signe du mal, du malheur et de la souffrance. Au même titre, tout acte stimulant positivement nos sens et promouvant la vie est associé au bien, au bonheur et au plaisir. Ainsi, cette perception est source du discours axiologique de l'être. Elle donne des assises à nos désirs de bonheur, à nos quêtes de satisfaction et de plaisir, à l'évitement de toute source de souffrance ou de malheur. Le projet est une sorte de mise-au-dehors de ces désirs-passions : mise en forme des effets de nos perceptions. Ces désirs logent au fond de nos sensibilités comme le résultat de notre capacité à penser nos perceptions, lien parfois invisible et indicible nous reliant au monde de vie dans toutes ses manifestations. Ces désirs naissent au sein de nos incomplétudes existentielles à la recherche de l'objet de sa complétude, comme un assouvissement du besoin interne de l'être de se déployer dans l'extériorité du monde de vie. Le projet est ainsi l'extériorisation du monde de nos passions et de nos désirs, la manifestation d'un constat d'incomplétude qui cherche sa complémentarité à l'extérieur de soi : seul endroit d'où viendraient nos possibilités de croissance, nos potentialités d'autodépassement, nos possibilités d'expérimentation du bonheur, du plaisir, de la joie, sièges des aspirations de l'espérance humaine.

La troisième dimension du sens renvoie à la trajectoire, à la direction qui pointe vers un but, une finalité, trajectoire qui comble l'écart entre un point de départ et un point d'arrivée. Parler de direction évoque le chemin, la trajectoire, la voie et les finalités. La notion de direction renferme aussi une dimension politique et religieuse qui renvoie à la destinée de l'homme et des collectivités humaines. Une brève exploration étymologique apparente la destination et la destinée à la question du signe et du sens. Ainsi, dessein (volonté) et dessin (tracé) partagent l'espace d'un sens directionnel. La notion de projet est traditionnellement ancrée dans ce sens de direction et de trajet vers un but, vers des finalités et des objectifs anticipés. Dans l'élargissement de la dimension directionnelle, la boucle est bouclée. Direction est à la fois dessin (*logos* symbolique et signifiant) et dessein (expression d'une volonté, d'un désir porteur de nos besoins de complétude). L'humain se donne ainsi une trajectoire directionnelle vers une finalité anticipée qui tient lieu d'utopie, comme un effort d'évitement de ce sens ultime de toute vie qui est la mort. Tant que l'être humain a la possibilité d'agir, c'est-à-dire de vivre, il repousse sa finitude en se donnant des horizons utopiques inatteignables, puisque celui de la fin ultime est déjà inévitable.

La quête de sens, ainsi conçue, fait donc appel à trois capacités de l'être humain : sa capacité de créer des représentations, sa capacité de percevoir son environnement et sa capacité de se donner une direction, de se mouvoir vers une finalité anticipée.

Ainsi, nous voyons comment la notion du projet participe déjà à toutes les dimensions du mot *sens*. La restitution de la notion du projet dans l'univers multidimensionnel du mot *sens* devient indispensable pour accomplir la tâche de repenser cette notion à l'intérieur du programme. Mais qu'en est-il de la vie ? Comment la vie peut-elle participer à la notion du projet et à la notion de sens ?

4. LA PASSION, LE DÉSIR ET L'UTOPIE, DES COMPLÉMENTS À LA NOTION DE PROJET D'ÊTRE

Dans le travail autour d'un projet d'être annoncé dans cette réflexion, j'ai rencontré un discours opposant la notion de « moment présent » à la notion de « projet » comme une anticipation du futur. Pour complexifier cette relation au temps, la démarche proposée par le programme tout au long du processus est une invitation à regarder l'histoire de vie personnelle et sociale, dans une perspective d'actualisation à la lumière des enjeux de la vie présente. Cette démarche, ainsi conçue, fait du moment présent le pivot du passé et du futur. Elle place l'étudiant dans une posture qui trouve son ancrage dans le moment présent, d'où la possibilité pour l'être de s'ouvrir à son passé et à son devenir. Une étudiante dira à propos du projet : *« C'est un besoin transcendantal. J'ai besoin de sentir qu'il y a une continuité dans la vie, même après la mort cette continuité pourrait être atteinte si je pouvais rendre le passé accessible aux générations futures. »* J'aimerais explorer avec vous les implications d'une telle affirmation. En d'autres mots, l'investissement de l'être dans la résolution de ce souhait de transcendance.

Quel est ce lieu de l'être où le besoin de transcendance se manifeste ? Ce lieu où la vie essaie de se dire, de se faire un sens de continuité ? Pour répondre à cette question, le seul recours que j'ai est de chercher autour de moi des éléments pouvant me renseigner sur ce que je ne connais pas.

Je me tourne ainsi vers un concept déjà abordé amplement par la philosophie et plus particulièrement par la psychologie freudienne et post-freudienne, un concept qui s'enracine dans l'humanisme existentialiste à la recherche d'une solution à la crise provoquée par la souffrance humaine. L'existentialisme plonge dans les profondeurs affectives, intellectuelles, spirituelles de l'être. Un existentialisme qui, soit dit en passant, dans ses racines étymologiques signifie ressortir, émerger. Plonger dans les profondeurs de l'être pour provoquer son émergence, tel est le projet de l'humanisme existentiel. L'existentialisme aura recours à la compréhension d'une pulsion primaire de l'être, un lieu où se jouent les enjeux de son existence. Je parle ici du concept de désir¹.

La pensée moderne nous apprend que le désir prend naissance dans l'expérience passée au contact d'un objet du monde de vie. La sensation, l'expérience sensible qui entre par nos sens, venant de l'objet extérieur, trouve une résonance dans cette expérience passée, une expérience inscrite dans l'inconscient, dans ce que les cognitivistes désignent comme étant la mémoire à long terme. Cette sensation provoquée par l'objet externe trouve dans l'être les traces de son passé. Et ici, il faudrait penser à toutes les gammes des émotions, des sentiments, des sensations... des plus plaisants aux plus souffrants. La rencontre de la sensation présente avec l'expérience du passé est une rencontre du sensible avec le lieu de l'être où la vie couve, où l'être cherche à se donner une consistance pour s'ancrer dans l'existence du monde de vie. De cette rencontre naît un constat de manque! La trace mémorielle de l'expérience sensible n'est autre chose que l'histoire de la vie de l'être, l'histoire de ses rapports avec le monde de vie, des rapports inspirés par son souhait profond d'existence, c'est-à-dire d'émergence.

La rencontre ainsi décrite mobilise les sens autour d'une quête de répétition: retrouver le sentiment, la sensation qui, par le passé, a donné à l'être une consistance dans l'existence. L'impulsion de vie se tourne vers l'objet de ses désirs, en d'autres mots, se projette vers l'objet qui est source de consistance existentielle, pour se redonner la possibilité de continuité dans le monde de vie. Le désir porte en lui un projet d'existence, mais aussi un conditionné provenant de l'expérience d'un manque, d'une incomplétude. Ce que l'être découvre au contact de son

1. Il est intéressant de consulter l'ouvrage de Rollo May (1967), *Le désir d'être*, pour une vision de la psychologie existentialiste autour de la pulsion du désir et du rôle qu'il joue dans l'émergence de l'être.

expérience passée et du stimulus présent transporté par ses sens n'est autre chose qu'un manque pour l'être qui, ayant vécu l'expérience de vie dans le passé, la redécouvre dans le moment présent. Émerge alors un désir de continuité, conditionné certes, mais aussi la quête d'une nouveauté qui pourrait lui apporter des morceaux de complétude. Il devient un projet d'être, un projet de vie. Quand le désir devient projet, il se change, il se transmute, il subit une sorte de mutation. Il se transforme en passion. La centration de l'être sur l'objet source de désir devient objet de sa passion et lieu d'identification, puisque source d'existence de l'être.

Mais la passion est définie comme le lieu de la passivité. Il existe une confusion entre la passion et l'objet de la passion. Quand nous agissons dans le monde, nous le faisons en fonction de nos passions, comme prolongation de nos désirs. C'est un effort pour faire perdurer dans le temps la source de nos possibilités d'existence. Le lieu de notre agir est l'objet de nos passions. Ainsi, vouloir devenir quelqu'un, vouloir posséder quelque chose, vouloir changer ou conserver, vouloir saisir ou vouloir abandonner, vouloir tout simplement, vouloir comme expression de la volonté n'est autre chose que l'extension des passions portées par l'être dans les profondeurs de ses sensibilités. Le véritable lieu de la passion est le lieu de la passivité, cet endroit intime où l'être est en présence totale à lui-même, dans l'immobilité de son incomplétude, et où il rencontre le besoin de complétude comme moteur de vie. Une complétude qui se cherche dans les objets extérieurs, dans son extériorité, source de nouveauté et de possibilité d'accomplissement. S'établit ainsi une dynamique dialogique et dialectique entre le lieu de la passivité de l'être et sa projection vers le dehors à la recherche d'une complétude. Cette extériorité devient ainsi l'objet de sa passion cherchant son accomplissement. C'est le désir de complétude qui mobilise l'être vers son élan de vie. Et la projection de ce désir-passion devient vite un lieu identitaire. L'être s'identifie à l'objet de sa passion parce que cet objet devient une sorte d'extension de lui-même. Cela est source d'illusion. Le processus illusoire d'identification mène à l'oubli de l'être dans son désir de complétude et devient source de frustration quand ses désirs de complétude ne retrouvent pas l'extension infinie de l'être. Les objets de nos passions, extérieurs à nous, sont soumis aux contraintes de la finitude, aux contraintes de l'existence réelle qui nécessite des conditions matérielles pour pouvoir exister : un temps, un espace, une forme. Cette condition du réel ne pourra jamais contenir l'infinie incomplétude de l'être. Les objets de nos passions sont ainsi des lieux limités de contenance de nos existences. Cela est source

d'angoisse, de souffrance, d'anxiété, mais aussi source d'espérance. La psychologie existentialiste nous l'apprend ainsi. Source d'angoisse, de souffrance, d'anxiété, parce que l'être trouve dans les limites des objets de sa passion ses propres impossibilités de complétude, mais d'espérance aussi, parce que les possibilités de complétude déjà présentes dans les objets de notre passion témoignent d'une possibilité de complétude. C'est ainsi que nous nous promenons d'objet en objet à la recherche de notre complétude. Et c'est dans ce mouvement que le projet naît, comme un souhait de mise en forme d'un objet capable de contenir nos espérances de complétude : lieu certainement utopique puisqu'il n'existe que dans le désir infini de complétude de l'être. Utopique parce que le lieu de tous les possibles ne peut être contenu ni dans les formes, ni dans les espaces ni dans les temps de la finitude du monde de vie. Le désir et la passion s'unissent ainsi dans une projection vers un futur impossible et utopique où l'être trouvera enfin les conditions nécessaires pour alimenter ses espoirs de complétude.

La définition classique d'utopie est «le non-lieu», le pays de nulle part, un lieu qui n'existe pas. Certes, une telle définition peut facilement rappeler l'illusion, la chimère. Mais l'utopie a un sens novateur, une dimension qui tient de la promesse. Une promesse de changement de soi dans une dynamique transformatrice qui prend appui dans la conscience de nos conditionnements pour les dépasser, pas pour s'y conformer. La volonté s'affaire alors à façonner l'objet capable de contenir l'étendue de l'espérance de vie de l'être. Le dessin signifiant de cet objet est la représentation du lieu utopique de la complétude de l'être. Un dessin qui est à la fois tracé et trajectoire, mise en forme d'un désir d'existence ancré dans les sensibilités de l'être vivant, à la recherche de la vie.

Le programme *Sens et projet de vie* nous aura permis de constater que notre «projet personnel» s'établit dans une dynamique interactive entre nos rêves et nos aspirations et les différents contextes que nous avons traversés dans nos histoires. Du projet parental au projet d'adulte en passant par les rêves d'adolescence, nos projets de vie nous ont donné une certaine consistance face à nous-mêmes et au monde. Est-il possible de nous rêver autrement tout en restant en contact avec celui ou celle que nous sommes ?

Le parcours proposé par le programme permet de révéler ces liens invisibles entre sensations, signifiante et direction. Il dévoile la complexité des interactions entre les différentes dimensions du sens. L'étudiant rend ainsi conscients et visibles les processus inconscients et

invisibles qui ont déterminé l'histoire de ses passions et de ses désirs. Histoire de souffrances, d'angoisses et d'anxiétés, certes, mais aussi, histoire d'espérances, de bonheurs et de promesses. Histoire d'une recherche de complétude. C'est dans l'élaboration symbolique de la signifiante, c'est-à-dire dans le dessin du dessein que le projet révèle le point de jonction entre passé, présent et futur. La dimension utopique de la quête de complétude de l'être devient un espace de conscience qui dépasse le conditionné. Le projet se présente ainsi comme une espérance, une promesse qui donne à la personne la motivation pour procéder à une mise en mouvement. Mais cette fois-ci, il s'agit d'un mouvement dans la conscience, peut-être pas pleine mais au moins insinuée, du rôle du sens de la vie dans le mouvement de la projection. Le fait qu'une telle démarche se réalise dans un espace dialogique redonne à l'individu la conscience d'être dans le monde qui partage, dans la mouvance sociale, des quêtes de sens communes mais profondément singulières. Il agit en interaction avec une cohorte, un collectif qui se vit comme l'analogie de l'ensemble de la société. Résonance symbolique de la culture qui se traduit dans les histoires personnelles, autant rétrospectives que prospectives, à partir d'un fort ancrage dans le présent. C'est le sens de l'individu ancré dans le sol, les bras ouverts vers l'infini, et en arrière-plan, des escaliers en «V» l'invitant au mouvement, à l'action, à l'aller-retour entre les profondeurs de la vie de l'être et son émergence vers le monde de la vie : quête, conquête et reconquête du sens dans toutes ses dimensions.

CONCLUSION : VERS UNE REFORMULATION DE LA NOTION DE PROJET

Revisiter le concept de sens dans toute sa complexité apporte des lumières éclairantes sur la notion de projet dans le cadre de ce programme. Des concepts clés comme désir, passion, espérance, utopie, dessein, entrent dans l'univers définitoire de la notion de projet et révèlent son étroite relation avec la vie. Cela n'est qu'un premier essai d'élucidation. Reste encore un long chemin à parcourir pour arriver à saisir la mouvance d'un concept en émergence. Travailler sur le sens, sur sa complexité multidimensionnelle est l'œuvre inachevée du programme *Sens et projet de vie*. Accoler l'expression « projet de vie » au mot *sens* n'est donc pas qu'un exercice de syntaxe, c'est déjà une intuition de signifiante. Dans cette signifiante, *projet de vie* exprime la complétude du mot *sens*, il fait état d'une incomplétude palpable, de la même manière que le mot *sens* précède

l'incomplétude du projet de vie. Approfondir l'expression, découvrir son « sens » profond, c'est plonger dans la tautologie insinuée par le parcours que nous venons de faire. Si le sens du sens de Pineau déconstruit la complexité d'un nœud gordien et le sens de la vie de Grondin dévoile la projection de l'existence dans la pensée, par le constat d'une impossibilité de non-sens de la vie, les liens entre le sens et le projet de vie annoncent peut-être une résolution du lieu du présent comme source d'un sens multidimensionnel, à la jonction du passé, du présent et du futur, voire à la jonction de l'advenir de l'être.

BIBLIOGRAPHIE

- BOIS, D. (2009). «L'advenir, à la croisée des temporalités. Analyse biographique du processus d'émergence du concept de l'advenir», *Réciprocités*, n° 3, mai, <http://www.cerap.pointdappui.fr/images/Reciprocites/advenir_danis_bois.pdf>, consulté le 12 février 2013.
- BONVALOT, G. (1997). «Pour une définition du projet en vue de son utilisation en autoformation», dans B. Courtois et M.-Ch. Josso (dir.), *Le projet: nébuleuse ou galaxie?*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 75-91.
- BOURDAGES, L. (dir.) (2008). *Intervention et projet. Cahier de projet*, Québec, Télé-université, Université du Québec à Montréal.
- BOUTINET, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?».
- COURTOIS, B. et M.-CH. JOSSO (dir.) (1997). *Le projet: nébuleuse ou galaxie?*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- GRAND'MAISON, J. (2004). *Du jardin secret aux appels de la vie*, Montréal, Fides.
- GRONDIN, J. (2003). *Du sens de la vie*, Québec, Éditions Bellarmin.
- HONORÉ, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- L'HOTELLIER, A. (1986). «Le travail méthodique de projet», *Éducation permanente*, n° 86, p. 67-72.
- MAY, R. (1967). *Le désir d'être. Psychothérapie existentielle*, Paris, Epi.
- PINEAU, G. (2005). «Le sens du sens», dans P. Paul et G. Pineau (dir.), *Transdisciplinarité et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 83-104.
- VASSILEFF, J. (2003). *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chronique sociale.

PARTIE

3

UN PARCOURS
PÉDAGOGIQUE
OUVERT SUR LE SENS

CHAPITRE

5

Apprentissage expérientiel et cheminement de sens

Thérèse Côté
Hugues Dionne
Huguette Guay

La démarche d'apprentissage du programme *Sens et projet de vie* se réalise de manière originale et audacieuse. Déjà, le titre du programme constitue un thème quelque peu marginal au sein de notre société moderne centrée sur l'efficacité.

De plus, s'adressant à des personnes en transition de carrière ou de retraite, le programme fait des histoires de vie de chacune d'elles le noyau intégrateur des apprentissages. Contrairement aux démarches habituellement toutes personnelles et intimes de la quête de sens, le programme favorise des échanges en groupe afin de mieux saisir les processus de cheminement de sens. Enfin, au lieu de prendre des postures d'expertise dans diverses disciplines scientifiques, les enseignants adoptent des attitudes de « passeurs », rendant ainsi possible un accompagnement sensible aux cheminements de sens inhérents aux expériences de vie partagées et analysées en groupe.

La structure du programme *Sens et projet de vie*, par la séquence même de ses cours, favorise la dynamique continue d'un processus d'apprentissage que l'on dit «expérientiel». Selon David A. Kolb, l'apprentissage expérientiel est conçu comme étant «le processus par lequel la connaissance est générée par le biais de la transformation de l'expérience» (Kolb, 1984, p. 38). Compte tenu de la place centrale qu'occupe l'*expérience de vie* dans le processus d'apprentissage de ce programme, nous vous présentons cette dynamique formative selon Kolb basée sur un cycle d'apprentissage expérientiel comprenant les quatre phases suivantes :

1. partant de son expérience immédiate ou concrète (expérience concrète ou EC) ;
2. l'apprenant s'en sert comme base d'observation et de réflexion (observation réfléchie ou OR) ;
3. de manière à provoquer une analyse plus approfondie de sa propre expérience (conceptualisation abstraite ou AC) ;
4. et ainsi engendrer une implication renouvelée dans l'action (expérimentation active ou EA).

Nous illustrons comment la dynamique du programme recouvre parfaitement ces quatre étapes. Ce faisant, le programme permet, par sa structure, un meilleur suivi de la complexité du cheminement de sens essentiel aux apprentissages visés (Fortin et Chevrier, 2003). Les quatre cours de ce programme forment un tout, un processus, chaque étape préparant l'autre : «Partage de sens et dialogue» (cours I), «Histoire de vie et construction de sens» (cours II), «Trajectoires personnelles et sociales» (cours III) et «Intervention et projet» (cours IV).

1. L'EXPÉRIENCE CONCRÈTE (EC) DE VIE : PARTAGE DE SENS

Le premier cours, «Partage de sens et dialogue», pose une première exigence d'apprentissage : chaque personne est invitée dès le début à exprimer sa propre quête de sens à partir de son expérience de vie. Elle est aussi invitée à entrer en dialogue avec les autres en adoptant une écoute sensible et respectueuse. Les expressions premières du vécu de chaque participant se formulent principalement en termes d'éparpillement, de manque, de vide, voire de solitude. On dira vouloir se «retrouver»,

se «rapailler» en quelque sorte. L'élan est alors donné : l'abstrait au point de départ (la quête de sens!) acquiert rapidement un caractère très concret dans l'expression des engagements et des émotions que comporte toute vie.

La démarche d'apprentissage proposée dénote une prise de position fondamentale quant à la production du sens. Tout en faisant appel au vécu intime, la mise en sens se réalise avec les autres, dans l'expérience commune. Au cœur de cette expression singulière, nous tentons d'atteindre les énoncés les plus universels d'une démarche commune de sens.

Quel sens donner à ma vie sur Terre? Qu'est-ce que je viens faire ici? Qui suis-je, «moi»? et les «autres»? Comment agir ensemble en tant qu'humains? Se poser la question du sens, c'est s'interroger sur notre propre conception du monde et sur notre rapport aux autres.

Ce questionnement est vécu de manière concrète au sein du programme : chaque personne est invitée à se raconter et à écouter l'autre. L'enseignant souligne l'importance du respect mutuel et encourage les participants à décrire leur expérience de vie de manière à ce que tous puissent évaluer les repères anciens de sens et les questionner à nouveau à travers les «invariants» de leur vie, tels que leurs convictions profondes ou leurs valeurs de base. Une première étape qui prend des allures de déprise! Écoutons plutôt :

Ma vie est en chamaille. Je ne sais trop où je vais. Une démarche porteuse de sens m'est proposée. Je m'inscris. Rien n'est pareil, l'université m'offre de réfléchir sur le sens de la vie, de ma vie. Ma chaise ne regarde pas l'enseignante, mais le groupe. Le savoir ne nous est pas proposé d'emblée. Au long des échanges, nos propos, riches d'intériorité, le tissent. Pour le nourrir, l'enseignante emprunte à des disciplines multiples : philosophie, anthropologie, sociologie, psychologie...

Je suis déstabilisée. Ici on valide, on autorise, on alimente cette déstabilisation. Un outil précieux : la plume. Pour donner écho au dialogue intérieur, un journal de bord à tenir, journal habilement nommé «journal d'itinérance». Enfin le droit à l'errance, je suis sans direction, tout simplement à mon écoute, même lorsque je n'entends rien. J'exprime cette écoute, cette dérouté. La perte des repères universitaires sécurisants est compensée par l'attrait puissant de cette chimie groupe/enseignante et par cette promesse implicite que la route, nébuleuse à mes yeux, connaît sa direction.

Devant un tel abandon, seule la confiance en l'autre sert de guide. Dès les premières heures de «cours», un climat d'apprentissage est créé, un élan andragogique est amorcé, un dialogue respectueux prend

place. Les réponses à la première question, « Qu'est-ce qui t'amène ici? », étonnent par leur profondeur et leur ouverture dans l'expression du désir de vivre. En si peu de temps, l'intimité de soi et des autres nous est révélée avec délicatesse et respect. On entend dire :

Je suis sidérée de ce que mon oreille entend, de ce que mon corps ressent. Je suis tombée dans la potion magique d'essence de vie et je vis le malaise de cette nouvelle intimité qui ne m'est pas familière avec des presque inconnus qui se font connaître si aisément dans les mots, dans les gestes et dans les émotions.

Ma croyance est que l'intimité se développe avec le temps dans un couple, entre amis et là, dans ce groupe, j'expérimente une attitude nouvelles celle de devenir plus généreuse de ma personne, c'est-à-dire que je permets à ce groupe d'avoir accès à la personne que je suis. Je me permets aussi d'être à l'écoute de ce que ces personnes m'offrent d'elles jusqu'à me sentir responsable d'être là, entière, écoutante, participante.

Je me sens déstabilisée, vais-je tenir le coup, j'ai aussi l'envie de me refermer. Le choix m'appartient. J'avance dans cette dynamique, j'apprends à me voir, à me faire voir telle que je suis, telle que les autres me voient, la confiance grandit.

La confiance facilite le dialogue. La compréhension du sens à donner à sa vie passe d'abord par ce partage ouvert et précis de l'expérience concrète de l'autre. On ne convainc personne à donner un sens à sa vie à coups d'énoncés dogmatiques, d'arguments rationnels ou scientifiques. Notre démarche fait appel à la compréhension et à l'interprétation des processus vitaux au cœur de la vie même. Cette approche par interprétation est qualifiée d'herméneutique et s'inscrit aujourd'hui dans une philosophie universelle de l'interprétation (Grondin, 2006). « L'herméneutique apparaît alors de plus en plus comme une caractéristique essentielle de notre présence au monde » (p. 7). Elle constitue une démarche majeure au sein du programme : nous sommes les témoins de l'expérience de vie de l'autre et essayons d'en interpréter la signification.

Dans cette perspective, l'enseignement est centré sur une approche transversale invitant à une écoute sensible des parcours de chacun (Barbier, 1997). L'invitation à tenir un journal d'itinérance découle de cette approche. Il s'agit d'un instrument d'investigation sur soi en relation avec le groupe qui permet d'optimiser les capacités d'expression de la quête individuelle et concrète de sens qui se fait au cœur de notre

quotidienneté. Une invitation à mieux nommer l'essentiel de sa vie, à mieux décrire ce sens intérieur qui nous fait vivre. Une manière de se dire, de dire le plus important de soi. Écoutons cette participante :

J'ai vécu le dialogue avec moi-même par le biais du journal d'itinérance, écriture d'errance qui laisse émerger des morceaux d'intimité, qui ramène une réflexion sur la vie, ma vie, comment elle s'est déroulée, ce vers quoi je me suis dirigée et les chemins empruntés jusqu'à maintenant.

Errance dans mes pensées, dans celles des philosophes et celles apportées par le groupe. Les pensées additionnées qui forment un diamant de pensées aux multiples facettes. Je me vois à travers les autres, les échanges, les explications, le questionnement, comme si je touchais nos vies.

J'ai aimé me rapprocher de l'approche dialogique de David Bohm (Bohm, 1987) où je parle uniquement quand je sens une bouffée d'émotions me dicter d'exprimer ce qui pour moi est essentiel. Par exemple, savoir écouter la souffrance des autres sans jugement et exprimer la mienne donne tout un sens, toute une grandeur à ce qui se passe dans notre petit groupe de discussion.

C'est cette itinérance qu'il importe de raconter, une itinérance singulière compte tenu du vécu de chaque personne, mais aussi une itinérance commune à tous. Le point d'amorce dans le programme est d'être authentique, de rendre compte de sa « vérité » existentielle et de ses valeurs. Voici un témoignage représentatif :

Blindée de connaissances et de raison, l'énoncé de la nécessité d'ajuster ses valeurs au fil de sa vie m'aurait laissée froide. J'étais convaincue de la mise à jour de mon échelle de valeurs ; connaissance et expérience peuvent parfois devenir barricades. La stratégie d'un simple dessin où j'ai à me représenter, sa présentation devant le groupe, la démarche similaire des autres, la teneur des propos font éclater ma structure. Non, quoi que j'en pense, je n'ai jamais réajusté mon échelle de valeurs. Elle s'inscrit dans mon histoire, dans la stabilité du rapport à mes proches et dans la sécurité de mon identité. Au fond de moi, ce que je suis aujourd'hui, prie pour un nouvel ordre. Les rôles familiaux et professionnels se transforment dans ma vie. Prendre soin des autres était une valeur prioritaire. Le prendre soin de soi en a fait les frais. Mon dessin exprime l'ordre ancien, ma vie aussi. Mes choix de vie d'aujourd'hui obéissent au passé. Cet exercice m'aura imposé une prise de conscience. Si je veux prendre soin de moi, j'ai à créer un nouvel ordre. M'autoriser ce nouvel ordre était possible, je n'avais qu'à me le permettre.

2. L'OBSERVATION RÉFLÉCHIE (OR) ET L'HISTOIRE DE VIE

La personne, comme le groupe, est maintenant bien engagée dans le processus d'apprentissage. L'expression identitaire réalisée dans le premier cours s'enrichit ici d'une narrativité nouvelle : faire le récit de soi, se retrouver dans son histoire. Se mettre en mots, se mettre en texte, se relire, se faire lire... La vie ne s'explique pas, elle se raconte (Hentsch, 2002). Faire son récit de vie, c'est s'engager dans une démarche d'observation réfléchie sur sa propre trajectoire de manière à relever les cohérences de son parcours et les pertinences de sens recherchées à la base de nos décisions. La vérité du récit réside dans sa capacité de donner un sens, de rendre notre chemin signifiant et d'en révéler une direction. Le récit conçoit le monde à partir d'un commencement et d'une fin.

L'identité ne pourrait avoir d'autre forme que narrative (Ricoeur, 1985). Le temps ne devient humain que lorsqu'il est articulé de façon narrative. Nous sommes récits, récits « camouflant » un procès de sens que nous interprétons en lui donnant un commencement et une fin. Le travail du récit de soi est au cœur des apprentissages du programme : une démarche essentielle qui nous oblige à retrouver en soi les cohérences qu'à la fois nous avons reçues et que nous nous sommes données pour rendre notre vie signifiante : une tâche ardue.

Désemparée, est mon état devant la tâche à entreprendre. Durant l'été, j'ai relu des lettres de plus de quarante ans, lettres de ma mère, de mes jeunes frères et sœurs. L'amour que je retrouvais entre les lignes m'a nourrie. À cette même période, je tenais un journal. J'avais peur de le relire. Déjà je jugeais cette jeune de dix-sept ans, bien démunie, ayant bien peu de mots. Pourtant après cette lecture, avec un brin d'admiration, je me suis attachée à elle.

L'incubation terminée, je me mets à la tâche. Pour le récit, après tâtonnements, je me suis autorisé un désordre à l'intérieur d'une structure chronologique. Peu de place à l'événement, beaucoup aux sentiments qui s'y rattachent. L'important était de m'autoriser à retrouver cette vie passée, dormant là au fond de moi et de donner aux mots jamais dits le temps d'émerger, de venir se poser sur la feuille blanche, de venir à la rencontre de la femme que je suis devenue.

Tout au long de la démarche, des choix à faire : Quels personnages gravitant autour de moi privilégier ? Quelle place leur donner ? Quelle place prendre ? Quel sera l'angle de mon regard ? Le récit refuse

la distance, il est de proximité. Il ne cherche pas le fil conducteur, il cherche ces fils tout menus ; la belle robe bleue d'un certain Noël, la mention d'honneur ratée à l'école, l'inquiétude d'une enfant devant un compte d'épicerie trop élevé, la bonne odeur de la maison d'une grand-mère. Les mots sont au service de ma vie. Ils arpentent les cavernes du passé, enlèvent des pierres, découvrent des perles. Cette rencontre avec le passé apporte son lot de douleurs et de joies. Ces simples mots, réunis en phrases, font des tableaux, donnent une poésie à ma vie. À la fin, je peux toucher le texte, le lire, le faire lire. J'ai la sensation de me matérialiser, de rentrer à la maison.

La narration de soi prend forme : elle est récit, expression d'une histoire qui a du sens, qui se comprend mieux. Je deviens chosifié dans un texte, objectivé, autonome. Je peux être examiné, commenté, comparé par l'autre. Je deviens texte que l'autre lit sans moi, à sa guise, un « texte-dit » qu'il compare à sa façon d'être, dont il se sert pour mieux se comprendre. Le récit devient donc une histoire racontée et à se raconter ; il nous met en contact avec les autres. Nous devenons auteurs et nous avons des lecteurs. Un nouveau personnage existe en dehors de nous. Voyons ce que ça peut donner pour certaines personnes :

Ça donne d'abord le plaisir d'écrire et de se raconter tout en passant au travers d'une gamme d'émotions. La tristesse de certains événements, la joie d'autres, la colère, l'injustice, la paix, la chamade, tout y passe pour se terminer avec un sentiment de finitude et de réconciliation avec moi, avec les gens avec qui j'ai tissé cette vie et avec la vie même.

Ça donne un travail en équipe fabuleux. Bien sûr, nous avons la meilleure équipe et presque à la loupe nous avons scruté nos vies comme des chercheuses de fils conducteurs. De chacune de nos vies, quelle en était la trame qui nous a guidées jusqu'à aujourd'hui ? Généreuses en temps, en commentaires, en désir d'aider l'autre, nous avons investi l'énergie nécessaire pour y arriver. Quelle riche expérience de respect, d'écoute, de don de soi !

Ça donne aussi des observations de la part de notre enseignante qui amène un angle différent et favorise l'analyse de certains événements de ma vie.

Tout se joue dans la narration d'un récit : mise à distance de soi et mémoire de ce que je suis. Nous cherchons la coulée de sens qui traverse notre vie, la direction à travers toutes ces décisions, ces hésitations, ces accords, ces refus qui ont marqué notre parcours. Pour ce faire, nous devons mettre à profit les savoirs acquis. Sans négliger nos savoirs

théoriques, nous reconnaissons l'importance déterminante de nos savoirs expérientiels et de nos « savoirs du cœur » à la base de nos parcours de vie. Il y a là un « senti » vital et intuitif, une sensation profonde nous informant des chemins à prendre. La notion de sens veut précisément rendre compte de ce senti, de cette capacité, de jouir de la vie.

L'apprentissage expérientiel ramène à ce cheminement personnel de sens pour mieux le raviver en le rendant plus pertinent et en lui donnant des cohérences nouvelles (Maffesoli, 1996), ce qui suppose une démarche de mise à distance et un travail d'abstraction du regard sur soi pour établir des comparaisons avec d'autres trajectoires.

3. LA CONCEPTUALISATION ABSTRAITE (AC) ET LES TRAJECTOIRES PERSONNELLES ET SOCIALES

Faire notre récit de vie ravive le besoin de lui donner un sens. Nous voyons mieux les multiples influences parentales et sociales qui ont infléchi notre trajectoire, nous cherchons à dégager le fil conducteur des contextes culturels et historiques qui ont marqué nos vies : démarche essentielle inscrite dans tout processus d'apprentissage expérientiel. Nous sommes héritiers d'un milieu et d'une époque et, sans cesse, nous devons nous inventer dans des continuités signifiantes. Nous nous interprétons à la lumière de paramètres culturels et symboliques cohérents afin de nous donner une image qui se tient... Nous avons à nous nommer, voire à nous inventer, au cœur d'un récit de vie que nous voulons signifiant.

De l'étape précédente je m'habite davantage, j'ai pardonné, je me suis réconciliée avec mon passé et je goûte un moment plus calme... jusqu'à l'étape suivante où je réalise plus intensément que cette vie, ma vie, je l'ai vécue quelque part, à une période donnée, dans un lieu donné avec les gens qui ont gravité autour de moi. Mon petit moi dans une grande société marquée par son histoire. Je fais partie de cette histoire et je me retrouve dans un groupe où chacun de nous, à notre époque, a vécu ressemblances et différences.

Nous comparons nos cheminements sur différents plans : social, familial, personnel, politique, religieux, affectif, etc. Je me sens reliée aux autres, complice par moments de certains événements et en besoin de donner et de recevoir. Je fais partie de... Je me sens responsable de faire ma marque dans cette société, de contribuer à la continuité et je me

questionne sur la façon de le faire. Je rêve grand, je rêve fou, je rêve et je veux. J'ouvre les portes toutes grandes sans trop savoir ce qu'il y a derrière sauf mon grand désir de bien vivre et de poursuivre le bien.

Notre quête d'autonomie s'exprime précisément au sein de notre volonté de nous faire nous-mêmes en choisissant les parts d'héritages culturels et les «reliances» souhaitées avec les autres (Bolle de Bal, 1996). Tout ce travail personnel et social traverse nos vies. Au sein du soi recherché, nous rencontrons l'autre. L'autre qui traverse nos récits de vie, qui fait partie de ce que nous sommes, avec qui il nous faut composer.

Continuellement en démarche de maintien de nous-mêmes, nous assurons notre continuité en composant avec les déterminations de l'autre. Les autres constituent les matériaux premiers de la définition de notre être. L'altérité est au cœur de notre quête de sens. Voyons de quelle manière se fait concrètement cette démarche de réflexion :

Dès le départ s'installe une impression d'entrer dans le sacré. Le propos engage l'intériorité. Un auteur, une citation, un texte viennent jeter un baume, laissent flotter dans l'air le sentiment de créer ensemble. Attachée à un ballon venu du ciel, nous arrive la bienveillance. Doucement, j'apprends à me regarder avec bienveillance, à regarder l'autre avec bienveillance. Le regard bienveillant sur soi donne des ailes vers l'autre. Le regard bienveillant sur l'autre donne des ailes vers soi. J'apprivoise la partie d'ombre de mon histoire avec ses peines d'enfance et ses blessures d'adulte. Une colère enfouie monte au grand jour. Petit à petit, la lumière la dissipe. L'écriture me donne une lecture nouvelle de ma vie.

Une deuxième clé nous arrive : la reliance. Mon histoire s'inscrit dans une histoire plus grande : celles des membres de mon groupe, celle de ma génération, celle de ma culture, celle de la condition humaine. Quel soulagement de ne plus être seule avec mon histoire. Habiter pleinement mon être devient habiter pleinement mon rapport à l'autre, habiter le nous. La vie émane d'un je-tu-nous qui se donne la main. C'est la grande histoire d'amour de la reliance. Un travail apaisant s'accomplit en moi. Mon histoire chargée de l'agitation de soixante années se dépose. En ressort l'essentiel, un fil conducteur, la personne que je suis : mes forces, mes rêves, mon désir de vivre.

Il existe au fond de chaque être un état d'insuffisance, un principe d'incomplétude. Notre désir d'être fait ressortir ce manque à combler. Notre recherche d'accomplissement rend compte de notre volonté d'apprendre à vivre mieux. Paradoxalement, elle nous révèle notre fragilité et la précarité de notre condition humaine. Nous devons admettre l'insensé

de notre destin d'homme, la fatalité de notre fin dernière. La vie est ici en danger de mort. Il nous faut puiser dans des sources rassurantes pour nous protéger d'un tel sort mortel et pour réaliser les accomplissements souhaités. De tout temps, les humains se sont appliqués à tout mettre en œuvre pour dépasser les limites apparentes de la fin de l'existence. La signifiante ultime de la vie se joue dans l'alternative suivante : en constater l'absurdité et le non-sens ou en puiser l'espoir de salut qui est le contraire de la mort. Il y a là une démarche d'abstraction sur laquelle on ne peut faire l'impasse.

L'expérience du sens rend compte de cette quête fondamentale. « Nous nous trouvons tous dans la même situation de précarité essentielle face à l'inéluctable » (Grondin, 2003 p. 112). Nous sommes solidaires devant la fragilité de notre condition et nous nous donnons mutuellement de l'espoir dans des générosités et des dépassements humains partagés. Le sens du Bien est à la source de notre expérience éthique et nous invite à la bienveillance dans l'expression de nos liens humains. Ensemble, nous cherchons à construire du sens, nous sachant liés par une origine commune et mystérieuse que nous cherchons à nommer. Accepter de partager et de se lier à ces grands récits de nous. « Quel soulagement de ne plus être seule avec mon histoire particulière ! », une phrase si souvent entendue au cours de nos rencontres.

La vie se joue sur cette possibilité de sens et sur les recours possibles pour la rendre signifiante. Si la notion de sens amène l'idée de senti, de sensation, elle véhicule aussi l'idée de signification. La vie elle-même est signe de vie, malgré les apparences de mort. Pour certains, c'est cet espoir de vie qu'il faut apprendre à accueillir pour lui donner sens ; pour d'autres, c'est ce désespoir qu'il faut assumer, ici et maintenant, dans l'Éveil et la béatitude (Comte-Sponville et Ferry, 1998).

4. L'EXPÉRIMENTATION ACTIVE (EA) ET LA FORMULATION D'UN PROJET

Passer de la parole au geste. Se rappeler que l'action dit la vérité des intentions. Rétablir les correspondances entre notre système de valeurs et nos manières d'agir. Nous voilà ramenés au point de départ de notre programme : poursuivre notre chemin de manière intuitive et sentie en sachant mieux anticiper les directions à prendre, les choix à faire dans le respect de la « ligne de sens » qui est la nôtre, qui est significative pour

nous. Les assises des diverses trajectoires de vie étant mieux dévoilées, les participants sont invités à se « pro-jeter » dans un projet de vie porteur de soi. La ligne de sens reconnue durant les trois cours antérieurs comme étant porteuse de la vie de chacun doit maintenant être validée ou reformulée. La dernière étape du cours se veut littéralement un accouchement, une démarche maïeutique. Il s'agit d'anticiper la vie future sur la base des continuités qui ont structuré nos vies et des renouvellements nécessaires pour mieux nous habiter, pour mieux aimer la vie. C'est cet amour plus grand de la vie qui lui donne de plus en plus de sens.

Le projet de vie est ici moins de l'ordre du produit fini et de l'œuvre réalisée que de celui de l'esquisse. Il annonce davantage une manière d'être, une façon de se nourrir de sens, des moyens d'exercer une veille, de l'autosurveillance, de manière à apprécier les progressions : comment mieux « se retrouver » ou comment moins « se perdre » !

De la parole au geste, à une action engagée... et moi, à quoi veux-je vraiment contribuer? Je butine d'un projet à un autre, du concret à l'existential. Je n'arrive pas à ressentir et à communiquer mon projet. Je vis le cauchemar et encore une fois la gamme d'émotions. Je ne sens pas mon projet et je ne trouve pas de sens à ce à quoi j'essaie de donner forme. Je cherche la direction qui touche mon essence. J'ai eu besoin de la généreuse confrontation du groupe et beaucoup de celle de notre professeur pour passer d'un état de peu de projet jusqu'à sentir plus grand que moi, au cœur de moi, jusqu'à ce que mes sens me guident vers le sens de mon passage sur cette planète, jusqu'à la fébrilité du « Oui, je vais le faire ! ».

Ce projet que je portais déjà en moi, quel beau défi que d'être arrivée à le rendre communicable. Je l'ai laissé émerger et passer par tous mes sens pour ensuite le concrétiser, l'illustrer, le rendre palpable pour moi et pour les autres.

L'idée de projet s'inscrit ici dans une perspective existentielle et concerne l'entière de l'agir humain en voie d'accomplissement (Honoré, 1992). La personne devient projet, expression d'une démarche permanente en vue de redéployer ou de renforcer le caractère humain de sa vie et de son lien aux autres. Chaque participant précise les signifiants qui ont marqué son parcours de vie et définit, de manière autocritique, une ligne de conduite générale, cohérente et constante susceptible de mettre en valeur l'ensemble des actes de sa vie (Vassileff, 1995), ce que nous appelons un projet existentiel. Une telle proposition suppose une attitude de veille constante à la base des actions de manière à être en mode continu de validation.

La démarche existentielle semble efficace en ce qu'elle fait appel à une approche transversale de la réalité humaine dans toute sa complexité (Barbier, 1997). Comme pour les histoires de vie, le projet existentiel tend à relier toutes les composantes de la vie en un réseau cohérent de relations significatives. Il semble propice à accroître les capacités de repérage des lignes de sens susceptibles de soutenir la dynamique existentielle de chacun. Cette démarche d'apprentissage d'expérimentation active ne laisse pas indifférent...

En amorçant cette démarche, je me projetais dans l'avenir, j'avais des projets concrets. Ces projets remontent et d'autorité veulent prendre la place. C'est la confrontation... Mon «Je» d'hier veut se sécuriser; ressortent narcissisme, altruisme, peurs. On m'amène à revoir mon projet à la lumière du chemin parcouru, en m'inspirant du fil conducteur de ma vie plus que du prêt-à-porter d'hier. J'ai dû défaire des modèles générateurs d'illusion et d'impuissance. J'aborde mon projet autrement, mon présent porte mon passé et mon avenir; l'être et le faire se conjuguent. Je suis à l'intérieur de mon projet en me tournant vers l'autre. Je constate que ce projet existentiel était là, il m'attendait. Au jour le jour, je le crée, il crée mon être et ensemble nous changeons le monde.

*Trois ans plus tard, je suis toujours en projet et je sais qu'il en sera ainsi pour le reste de ma vie. **Quel bonheur!***

Plus que jamais dans le cadre de cette étape d'apprentissage, la vie devient direction. Direction d'une «humanité» à renforcer, mais plus encore accomplissement d'un être humain. Le sens de la vie suppose un mouvement de vie plus qu'un but final à atteindre. Le projet existentiel consiste à faire triompher la Vie. Nous saisissons ainsi mieux le caractère directionnel que recèle la notion de sens, en plus d'évoquer les notions de signification et de senti.

CONCLUSION

Nous voilà rendus au terme d'un cheminement de sens que nous avons tenté de rendre formateur à partir d'un processus d'apprentissage centré sur l'expérience de vie de chacun. Le passage s'est fait dans l'accompagnement des autres comme dans la traversée à gué d'une rivière. L'élan de départ a été donné par ce partage sensible et confiant des autres qui étaient également disposés à se révéler dans leur expérience intime de vie (1. L'expérience concrète ou EC). La traversée s'est faite, pas à pas,

en empruntant un chemin inconnu (2. L'observation réfléchiée ou OR). Rassurés de sentir le fond de la rivière, nous avons pu mieux apprécier le parcours accompli et avons appris à reconnaître les appuis qui allaient nous aider à faire cette traversée et les obstacles que nous allions devoir contourner (3. La conceptualisation abstraite ou CA). Notre chemin de vie est devenu plus facile à poursuivre à la vue progressive de l'autre rive, mais aussi parce que nous avons appris à mieux évaluer le rythme de notre marche et à anticiper le parcours à venir (4. L'expérimentation active ou EA). Étant plus disposés à nous donner la main, nous goûtons davantage la traversée et avons une vision plus nette des directions à prendre.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, R. (1997). *L'approche transversale*, Paris, Anthropos.
- BOHM, D. (1987). *La Plénitude de l'univers*, Paris, La Roche.
- BOLLE DE BAL, M. (dir.) (1996). *Voyage au cœur des sciences humaines, La Reliance*, t.1 : «Théories»; t. 2: «Pratiques», Paris, Anthropos.
- COMTE-SPONVILLE, A. et L. FERRY (1998). *La sagesse des modernes. Dix questions pour notre temps*, Paris, Robert Laffont.
- FORTIN, G. et J. CHEVRIER (2003). «Processus de counseling et apprentissage expérientiel», *Canadian Journal of Counselling = Revue canadienne de counseling*, vol. 37, n° 2, p. 101 et suivantes.
- GRONDIN, J. (2003). *Du sens de la vie*, Montréal, Bellarmin.
- GRONDIN, J. (2006). *L'herméneutique*, Paris, Presses universitaires de France.
- HENTSCH, T. (2002). *Raconter et mourir*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- HONORÉ, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- MAFFESOLI, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset.
- RICCEUR, P. (1985). *Le temps raconté. Temps et récit*, Paris, Seuil.
- VASSILEFF, J. (1995). *Histoire de vie et pédagogie du projet*, Lyon, Chronique sociale.

CHAPITRE

6

Histoire de vie et construction de sens Une aventure passionnante

Jeanne-Marie Gingras
Lucie Mercier
Céline Yelle

La démarche entreprise dans le cours « Histoire de vie et construction de sens » a commencé avant le début de ce cours. En effet, l'inscription au programme *Sens et projet de vie* et la participation au cours précédent, « Partage de sens et dialogue », avaient déjà introduit les étudiantes et les étudiants à une démarche d'implication personnelle et de réflexion critique. La cohorte ainsi formée avec ce premier cours constitue un groupe de référence jouant un rôle important tout au long de la démarche d'apprentissage, même si cette dernière est conçue comme pouvant se vivre individuellement. Des petits groupes de trois ou quatre membres sont formés et deviennent un lieu signifiant de réciprocité dans le travail sur son histoire personnelle ; ils deviennent un lieu de coformation. Comme ces groupes se forment sur une base volontaire, ils aménagent leur fonctionnement à leur guise.

Les motifs pour lesquels des personnes s'inscrivent à ce programme contribuent aussi à la démarche d'apprentissage du cours « Histoire de vie et construction de sens ». On y reconnaît souvent une volonté de faire le point sur sa situation personnelle que ce soit en termes de bilan, de recherche de cohérence ou de signification ou encore d'orientation vers l'avenir, de recherche de la place sociale que l'on veut tenir à cette étape du mitan de la vie. Ces dispositions intérieures font partie intégrante de la démarche puisque ce sont elles qui guideront la personne dans l'atteinte de ses objectifs.

Nous présentons, dans ce chapitre, la démarche d'apprentissage, l'accompagnement et certains effets de cette pratique d'histoire de vie en faisant appel à nos expériences, observations et réflexions de chargées d'encadrement dans le cours « Histoire de vie et construction de sens ».

1. LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

Les quatre étapes proposées par le *Guide d'étude*¹ serviront de repères dans la présentation de la démarche d'apprentissage.

1.1. S'engager dans la traversée de sa vie

L'image de la traversée est utilisée pour désigner le voyage qu'entreprend l'étudiante ou l'étudiant de ce cours. Il est invité à parcourir sa vie, de la naissance à aujourd'hui. Comme dans toute traversée, il est utile de clarifier ce qu'on y cherche. Le but et les objectifs généraux présentés dans le *Guide d'étude* (Gómez González, 2010b, p. 6) sont les suivants :

Reconstituer votre parcours de vie à partir de l'écriture de votre récit de vie, ainsi que de vous le représenter. Grâce à l'analyse et l'interprétation de ce récit, en dégager ou en construire le sens pour réaliser vos projets actuels et à venir.

-
1. La documentation fournie par la TÉLUQ pour ACA 6300 :
TÉLUQ (2010), *Guide d'étude*, ACA 6300.
TÉLUQ (2010), *Recueil de quinze textes*, ACA 6300.
TÉLUQ (2004), *La démarche autobiographique, un regard québécois*, DVD.
Alex Lainé (2007), *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer.

Les objectifs généraux :

1. Faire le point sur votre vie au moyen d'un bilan de votre trajectoire de vie ;
2. Connaître et expérimenter l'approche des histoires de vie ;
3. Réfléchir de manière critique sur toutes les dimensions de votre vie ;
4. Élaborer une vision nouvelle de votre vie dans la perspective de concevoir un projet personnel ou social.

Chacun est invité à formuler ses objectifs personnels en amorçant sa démarche : Y a-t-il des questions particulières qu'il porte sur son parcours ? des influences à élucider ? des choix à mieux comprendre ? ou encore des aspects de son parcours de vie qu'il désire explorer plus spécifiquement ? Pour chaque individu, ces objectifs précisent en les personnalisant les objectifs généraux du cours.

S'engage alors un travail de remémoration. Des activités concrètes sont suggérées : réunir des photos prises à divers âges ; des objets conservés qui font encore partie de l'environnement personnel ; des écrits tels que des journaux intimes, de la correspondance ; prévoir des conversations avec des proches qui, en relatant des événements partagés, permettent de mieux saisir la couleur personnelle des souvenirs qui nous habitent. Durant cette période, la personne est particulièrement intéressée à recueillir divers renseignements sur sa vie, comme en témoignent ces propos : « *on dirait que tout devient parlant et je suis en travail tout le temps* ». Cela signale en fait une entrée dans la démarche où les récits des autres, dans la vie quotidienne, évoquent en soi des morceaux de son expérience : « *C'est pareil, je...* » ou « *pour moi, ce n'est pas pareil, c'est...* ». Les premiers temps de l'exploration demandent aussi certaines attitudes de la part de l'explorateur : ouverture à l'inattendu, observation de tout ce qui se donne à voir et à entendre, collecte de renseignements, repères dans le temps et l'espace, mais aussi écoute et attention à son monde intérieur. Cela nécessite d'accepter de laisser surgir ses souvenirs, bons et moins bons, d'être à l'écoute des anecdotes qui viennent à son esprit, de ses émotions. Ce processus de remémoration s'accompagne de l'évocation d'un milieu social donné par les lieux, le temps, les personnes, les groupes, les institutions où se sont déroulés les événements du parcours d'une vie, la sienne !

Une fois ce travail d'exploration accompli et avant de passer à la rédaction du récit, une activité de symbolisation, de représentation plus globale de sa vie est proposée. Elle peut prendre la forme d'un dessin, d'un collage faisant appel à l'imaginaire et au visuel. Il peut aussi s'agir de faire le tracé de sa trajectoire afin de visualiser les principaux événements de son parcours de vie en les mettant hors de soi. Cette activité d'expression et de mise à distance, du moins matérielle, de ce que l'on porte en soi ouvre à une vision plus globale et permet de commencer à donner un sens à sa traversée. Le passage à l'étape suivante, celle de l'écriture du récit, en sera facilité.

1.2. Écrire son récit, lire d'autres récits et divers textes

La deuxième étape de la démarche d'apprentissage est constituée de deux temps très importants : écrire son récit, lire des textes choisis ainsi que le récit des autres étudiants. Le temps de lecture permet de porter un regard neuf sur son propre récit. Reprenons chacun des temps de cette étape de la démarche d'apprentissage.

1.2.1. Écrire son récit

Le *Guide d'étude*, se référant à Lainé (2007, p. 141), donne une première définition d'un récit de vie : « l'énonciation par un sujet de sa vie passée ». Cette énonciation peut prendre une forme écrite ou parlée. Dans le cadre du cours ACA 6300, il s'agit d'un récit écrit, c'est-à-dire « un texte relatant une histoire, des événements ou des expériences et comportant un début, un déroulement et une fin² ». La fin est celle de l'écriture du récit, car il s'agit du récit d'une vie qui n'est pas encore terminée. Il contient ce qui est dit du parcours d'une vie, à une étape donnée, avec les questions que se pose la personne qui rédige son récit et selon les visées qu'elle se donne. Le récit demeure ouvert à tout ce qui peut arriver dans l'avenir de cette personne.

À première vue, cela peut sembler simple : écrire le récit de sa vie dans un texte de douze à quinze pages. Il s'agit d'un contenu qui est connu puisque c'est sa vie et que beaucoup plus de pages seraient nécessaires pour en faire une narration complète. Pourtant... ce n'est pas si facile ! Écrire, c'est avoir à choisir ce qui est conservé d'un parcours, et

2. TÉLUQ (2010), *Guide d'étude*, ACA 6300, p. 35.

choisir, c'est retenir des événements, des étapes, des circonstances, mais c'est aussi laisser tomber, mettre en réserve. Écrire, c'est encore choisir les *mots pour le dire*, pour rendre compte à la fois des événements et de l'expérience vécue. Trouver le mot juste, la tournure de phrase qui permettra à la personne de se reconnaître et de reconnaître son expérience. Il ne s'agit pas pour elle de produire une œuvre littéraire, mais de rendre compte, à sa façon, de sa vie. Certains s'en font une exigence très personnelle.

D'où viennent les difficultés? D'abord de l'écriture. Dans un programme de deuxième cycle universitaire, tous savent écrire, bien sûr, mais produire un écrit au *je* est moins courant. Les habitudes professionnelles d'écriture ont développé, chez la plupart, une plus grande aptitude pour une écriture objectivante ou la production d'écrits utilitaires.

D'autres difficultés proviennent du rapport que chacun entretient avec son passé. Des événements ont laissé des traces heureuses, d'autres sont associés à des épisodes de souffrance accompagnés de sentiments de colère, de tristesse, de honte... Écrire sur ces moments est aussi l'occasion de faire un travail sur son rapport à ces événements de sa vie. Des réactions de pudeur ou de réserve empêchent d'emblée plusieurs personnes d'écrire un texte où elles sont le personnage central. Dans cette écriture, il y a ce que je révèle de moi. Mais écrire son récit de vie, c'est aussi parler des autres. Et ces autres sont nombreux: membres de sa famille, amis, relations amoureuses, collègues de formation et de travail, relations citoyennes. Comment faire le point, avec la plus grande authenticité possible, sur son histoire en reconnaissant son point de vue personnel comme valable bien que partiel? Écrire pour mieux comprendre et se comprendre n'est pas la même chose qu'écrire pour démontrer que l'on a compris un auteur ou une théorie.

«À qui est destiné cet écrit?» est une question que plusieurs se posent. Dans le cadre du cours, cet écrit est d'abord pour soi; c'est un outil d'autoformation. Ce récit sera transmis à la chargée d'encadrement puisqu'il fait partie des travaux notés pour lesquels l'étudiante ou l'étudiant recevra une rétroaction. Il pourra aussi être à la base d'échanges avec le petit groupe de coformation (trois ou quatre personnes) selon les choix de réciprocité faits par les participantes et participants à ce groupe. Il est ce matériau qui deviendra objet d'analyse et d'interprétation dans la suite de l'apprentissage pour l'auteur du récit. Tout au long de cette démarche, il revient à chaque personne de déterminer ce qu'elle consent à communiquer à autrui. Le respect de soi et de l'autre est l'une des règles éthiques fondamentales d'une telle démarche.

1.2.2. Lire des récits et divers textes

Cette plongée en soi et dans son histoire pour en faire un récit est suivie d'un temps de mise à distance, de recul. Le premier geste de cette mise à distance peut être symbolisé par l'envoi de son texte à la chargée d'encadrement et, s'il y a lieu, aux membres du petit groupe de coformation. Vient alors un temps de lecture, d'enrichissement de ses repères personnels et de ses outils culturels. Il y a la lecture des récits des autres et des échanges sur ceux-ci. La documentation remise par la TÉLUQ à chaque personne comprend des textes portant sur le sens à donner au mitan de la vie, sur les histoires de vie, sur l'écriture et la démarche autobiographique, sur des pratiques d'histoires de vie. Ces lectures entrent en résonance avec l'expérience de l'auteur devenu lecteur. Entendre la parole de l'autre et ce qu'il a vu dans mon récit me permet de sortir de la solitude du travail d'écriture pour découvrir des échos dans le récit et le témoignage des autres, ce qui me permet également de mieux percevoir ce qui m'est propre et ce qui me différencie. Dans notre commune humanité, nous sommes semblables et pourtant toujours différents les uns des autres. Et cela enrichit la compréhension de soi. Ce que l'on tenait comme allant de soi apparaît parfois, grâce à la lecture des écrits des autres et l'écoute de leurs témoignages, comme ayant été plus marqué qu'on ne le croyait par des choix personnels. L'inverse se produit aussi. On peut découvrir que sa vie garde les traces d'un univers social, culturel partagé avec d'autres de sa génération... Double démarche d'intériorité et d'externalité (Trekker, 2008, p. 239) qui a demandé à l'auteur du récit d'entrer en lui-même et, dans un deuxième temps, de rencontrer l'autre et les autres et d'interagir avec eux par les textes lus ou par les échanges entre pairs engagés dans une démarche similaire. Effet de miroir, effet d'écho, effet de résonance. Le lecteur vient enrichir les perceptions de l'auteur et son récit de vie prend ainsi de nouvelles dimensions.

1.3. Devenir chercheur-interprète de son récit et écrire son histoire de vie

Après avoir été l'auteur de son récit et s'être fait lecteur des récits de ses pairs et d'autres auteurs, il est temps de revenir à son propre récit pour devenir lecteur-chercheur. Est-il nécessaire de souligner que cet écrit est demeuré à l'arrière-plan des lectures faites ?

Devenir chercheur, c'est adopter une attitude d'ouverture à ce qui peut advenir dans ce travail de déchiffrement ou de décryptage, de compréhension et de construction de sens. Cette étape s'apparente à celle que Lainé (2007, p. 142) nomme «histoire de vie».

Le récit de vie est un moment dans le processus de production d'une histoire de vie. C'est celui de l'énonciation écrite et/ou orale de sa vie passée par le narrateur. L'histoire de vie commence pleinement avec le travail de ce matériau, le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs.

Avant d'entreprendre cette démarche de recherche, il est utile de revoir les objectifs relevés au début de la démarche de formation et de les réajuster, s'il y a lieu, ou simplement de les préciser. L'expérience de l'écriture du récit, les annotations reçues et les lectures peuvent avoir fait surgir de nouveaux points de vue sur sa vie. C'est ainsi que de nouvelles questions apparaissent, des liens nouveaux entre diverses étapes ou événements sont établis. Des absences ou des silences du récit font surface. Ce travail de recherche peut mettre au jour une quête constante ou un fil conducteur qui donne un sens à ce récit de vie. Ce peut parfois être la construction identitaire d'une personne, sa socialisation entre le milieu d'origine et la situation sociale actuelle, la trajectoire de formation entre les activités formelles et informelles tout au long de la vie, la manière de vivre les passages ou transitions à différentes étapes de la vie, etc.

L'écriture du récit de même que le travail de recherche-interprétation se réalisent au présent sur le passé, mais ils sont aussi porteurs d'espoir pour le futur. Passé, présent et futur se conjuguent dans le regard qu'une personne porte sur sa vie. Les questions et les croyances du présent rendent plus attentif à certains éléments du passé. Les espoirs que l'on fonde pour l'avenir se manifestent aussi dans ce que la personne souhaite conserver, modifier ou abandonner pour le futur. Ricœur (2000, p. 121), commentant la notion de temps chez saint Augustin, parle de trois temps du présent : la mémoire comme présent du passé, l'attente comme présent du futur et l'attention comme présent du présent.

Ce travail de réflexion et de construction de sens prend forme dans l'écriture d'un nouveau texte. Quelles sont les caractéristiques de cette écriture ? Une réflexion ancrée dans le récit d'une vie, c'est-à-dire une écriture où les concepts sont associés à l'expérience. Cette dernière n'est pas utilisée comme une illustration des concepts ; la démarche est inverse. C'est en tentant de comprendre ces événements, cette trajectoire de vie,

et en se servant des outils culturels dont elle dispose qu'une personne devient «chercheuse» sur son propre récit pour mieux en rendre compte, pour dégager et construire du sens là où, à première vue, il ne semble y avoir qu'une suite de faits, que des circonstances fortuites. Le récit fournit des traces repérables de ces faits et événements, des traces à la fois extérieures, dans le temps et dans l'espace, et intérieures, dans le vécu émotionnel engendré par ces faits et événements. Ce deuxième écrit, grâce au travail fait pour et par le récit, débouche sur une compréhension de sa vie dans sa globalité. Il est possible alors de revoir le sens d'événements, non pas de manière isolée, mais en les situant dans une trajectoire. Certaines rencontres, certains faits, certains événements peuvent acquérir un sens par ce qu'ils engendreront dans la suite de la vie d'une personne. C'est ainsi que certains éléments ou aspects non retenus lors de la première rédaction deviennent parfois utiles dans la poursuite de la démarche réflexive.

Pour accomplir ce travail, la personne fait aussi appel aux outils culturels, aux divers savoirs dans lesquels elle peut puiser. Il peut s'agir de savoirs d'expérience, de savoirs tirés de ses formations et pratiques professionnelles ou venant du bassin culturel qui lui est accessible. La documentation fournie pour ce cours, les collègues et formateurs rencontrés font partie de ce bassin culturel.

En somme, nous pourrions dire que cette étape de la démarche repose sur l'action réflexive d'un sujet qui recherche, construit et exprime la signification qu'il attribue à sa trajectoire de vie, dans le présent de son existence.

1.4. Identifier et reconnaître les apprentissages réalisés

Nous voici rendus à la dernière étape de la démarche d'apprentissage, celle de l'autoévaluation : réfléchir sur le chemin parcouru et en reconnaître les acquis. La réflexion porte d'abord sur l'atteinte des objectifs personnels, sur ce qui a pu être atteint de ces objectifs en indiquant comment la démarche d'apprentissage a contribué à ces résultats. Il est aussi intéressant de relever les apprentissages faits dans cette pratique d'histoire de vie. La grille des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être

peut être utile pour éviter de se cantonner à un seul type d'apprentissage³. Les faits et les événements de sa vie sont rarement des découvertes, mais le rôle qu'ils ont joué n'est pas toujours aussi clair. Lainé (2007, p. 99) parle de passage de savoirs implicites à savoirs explicites :

[...] c'est comme si la démarche histoire de vie leur permettait d'apprendre ce qu'ils savent déjà de manière confuse, en les faisant passer de savoirs implicites et « insus », selon le mot de Jean-Louis Le Grand (1989, p. 109-120), à des savoirs explicites, connus, reconnus et, comme tels, mobilisables tout au long du dispositif de formation suivi et au-delà.

Ces apprentissages sont variés : savoirs, expériences, modes d'apprentissage et autres. Ils sont marqués par la quête de chaque individu. Prendre le temps de les nommer permet d'en être plus conscient et de les reconnaître ; cela contribue à les rapailler et peut-être aussi à se rapailler.

2. L'ACCOMPAGNEMENT

Après avoir décrit en quoi consiste la démarche « Histoire de vie et construction de sens », nous aborderons l'accompagnement et ce qu'il représente. Différents aspects de ce rôle seront examinés, principalement sous l'angle de l'accompagnateur. Le point de vue de la personne accompagnée ne sera pas considéré, car, à lui seul, il pourrait faire l'objet d'un autre texte. Tentons d'abord de répondre aux deux questions suivantes : Comment définir l'accompagnement ? Et que signifie *accompagner* dans le cadre d'un cours universitaire de cette nature ?

2.1. Qu'est-ce que l'accompagnement ?

Que veut dire accompagnement et accompagner ? Au sens littéral, le *Petit Robert* dit : « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui, aller de compagnie avec. » Comme synonymes, on y trouve entre autres : conduire, guider, mener. Plus loin, on ajoute l'idée de soutien. Cette définition assez large convient dans une certaine mesure à la forme

3. Ce programme s'adressant à des adultes parvenus au mitan de leur vie, les savoir-passer ou les apprentissages à l'occasion des transitions de la vie pourraient être ajoutés à cette liste plus classique. Voir Francis Lesourd (2009). *L'homme en transition*, Paris, Economica.

d'accompagnement dont il est ici question. *Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui...* À première vue, l'énoncé s'applique à notre démarche, car celle-ci suppose que les personnes qui s'y engagent seront guidées, soutenues avec respect dans cette aventure de l'écriture sur elles-mêmes, leur parcours, leur intimité. Et bien que le cours comporte un ensemble de consignes s'inspirant de la méthodologie des histoires de vie, ces étudiants disposent d'une liberté et d'une latitude dans le travail d'élaboration de leur récit. La démarche mise en œuvre ici ne consiste pas, pour l'accompagnateur, à suivre pas à pas l'accompagné, c'est-à-dire... *aller où il va en même temps que lui*. Mission impossible et peut-être non souhaitable. Il y a forcément asynchronicité, décalage, car l'accompagnateur ne peut être présent à tout instant ni physiquement, ni même moralement. De surcroît, le travail de remémoration du récitant se fait le plus souvent en solitaire. S'agit-il tout de même d'accompagnement? Et qu'est-ce qui caractérise la forme d'accompagnement mise de l'avant ici?

Diverses formes d'accompagnement existent selon les situations, comme en orientation scolaire et professionnelle, en thérapie, auprès d'un mourant, etc. Il y a l'accompagnement de type professionnel, par exemple celui d'analyste/analysant, maître/élève, médecin/patient, ou encore celui réalisé entre pairs. Même avec les histoires de vie, on relève différentes façons d'accompagner la personne allant du suivi presque pas à pas⁴ au suivi sporadique ou intermittent. L'accompagnement peut être de courte ou de longue durée. Les rencontres peuvent s'étendre sur plus d'une année, à raison d'une fois par semaine, ou avoir lieu toutes les deux semaines⁵, ou à des intervalles plus ou moins rapprochés dans le temps. Il n'y a pas toujours de normes précises ou encore de formule privilégiée. Cependant, l'élément fondamental et central demeure la relation franche entre deux ou plusieurs personnes poursuivant un objectif semblable. Selon le type de relation – entre pairs ou entre non-pairs –, les conditions de l'accompagnement varieront. Une chose est certaine,

4. L'histoire de Marie-Michèle constitue un bel exemple. Gaston Pineau et Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Saint-Martin; de même Michel Legrand et Roland Lefebvre (2008). « D'une grande histoire de vie. Une aventure singulière », dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 195-212.

5. À titre d'exemple, citons les tables d'écriture d'Annemarie Trekker. Celles-ci comprennent trois cycles de dix rencontres de deux heures axés sur le passé, le présent et l'avenir. Les participants écrivent à leur domicile et échangent sur place. A. Trekker (2008). « Écrire pour (re)tracer son histoire de vie », dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 235-260.

pour que l'aventure soit féconde et enrichissante la relation doit s'appuyer sur la confiance mutuelle, la considération, la discrétion, l'ouverture, la souplesse dans la conduite de l'accompagnement, l'approfondissement des échanges. À cet égard, Maëla Paul⁶ souligne que «le Je-Tu et Nous coexistent et définissent la personne dans sa triple dimensionnalité: intra/inter/trans-personnelle – et que ces trois dimensions sont bien mises en jeu “réciproquement” dans la relation intersubjective que constitue une rencontre» (2002, p. 243).

2.2. L'accompagnement en histoire de vie dans un contexte à distance

Quel est le type d'accompagnement expérimenté dans le cours « Histoire de vie et construction de sens » ? L'approche utilisée est celle du récit de vie de formation, « [c'est-à-dire] une pratique du récit de vie au service des personnes qui se racontent et vise à obtenir [...] un effet de changement ou de transformation » (Legrand, 1993, p. 217), à tout le moins, elle vise une compréhension et la mise au jour d'un sens. Elle s'apparente à celle qu'ont développée Gaston Pineau (concept d'autoformation), Pierre Dominicé (processus au travers desquels l'adulte se forme, dispositif comportant un récit oral et un récit écrit, axé sur le parcours de formation), Marie-Christine Josso et bien d'autres à leur suite. Comme le souligne Pineau : « Cet accompagnement n'est ni simplement intellectuel, ni simplement partage de vie. Il est inter-trans-co-recherche et construction de sens à partir des faits vécus personnels » (1998, p. 14). C'est pourquoi il le qualifie de « bio-cognitif », car il se situe entre la vie et la connaissance. Comme il s'agit d'un processus ouvert, cette démarche peut être reprise, remaniée, afin de tenir compte des personnes, des groupes et de leurs questionnements respectifs. C'est ainsi que les pionniers ont d'abord mis au point leur approche en milieu universitaire en y joignant le volet recherche.

Dans le cadre d'un programme de l'université à distance à l'intention des personnes au mitan de leur vie, l'accompagnement ne peut correspondre exactement aux expériences réalisées dans d'autres milieux. Bien qu'il s'agisse d'un contexte à distance, trois rencontres avec l'ensemble du groupe ont lieu pendant le trimestre et permettent d'établir

6. Voir aussi Maëla Paul (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.

un contact, de favoriser les échanges entre les étudiants et la chargée d'encadrement⁷. En dehors des rencontres plus formelles, les participantes et les participants peuvent se réunir en petits groupes aussi souvent qu'ils le souhaitent. Hormis ces moments de soutien entre pairs, la présence de l'accompagnatrice est implicite, en ce sens qu'elle est là disponible et disposée à intervenir lorsque le besoin se fait sentir. Les communications téléphoniques ou par courriel peuvent être nombreuses et varier considérablement selon les interrogations de chacun. De notre point de vue, la distance ne constitue pas vraiment un obstacle.

Rendre compte de notre expérience d'accompagnement n'est pas si simple. Que représente ce rôle et de quelle manière l'exerçons-nous ? D'emblée, accompagner suppose une écoute attentive et bienveillante, un respect, une empathie, une capacité à recevoir et à comprendre les récits des uns et des autres, c'est-à-dire accueillir, maintenir une attitude non directive, tolérer les plages de silence, garder une posture adéquate et conserver une distance à la fois proche et éloignée. Dit autrement et pour reprendre les mots de Legrand, il faut pouvoir offrir une « présence humaine authentique » (2008, p. 211). Toutes ces caractéristiques semblent indispensables pour créer une relation respectueuse et avoir une compréhension suffisante des récits pour émettre des reflets, attirer l'attention sur tel épisode ou tel événement, poser des questions appropriées, demander des clarifications, orienter vers certaines pistes pour que la personne accompagnée dispose par la suite des éléments nécessaires pour mieux articuler sa réflexion et approfondir son analyse. Reprenons ces quelques points.

2.3. Une écoute attentive et bienveillante, une empathie, un respect

L'écoute attentive et l'empathie sont souvent des qualités que l'on attribue aux psychothérapeutes, et ce, dans une situation en face à face. Dans la démarche que suppose l'histoire de vie, nous ne sommes pas dans une relation thérapeutique et, dans ce contexte-ci, il s'agit la plupart du temps d'une écoute à distance (téléphone, courriel) et en « décalage », puisque l'auteur est absent au moment où l'accompagnatrice prend connaissance

7. Chargé d'encadrement est le terme utilisé par la TÉLUQ pour désigner la personne qui exerce une fonction de soutien. Dans ce texte, le terme s'accorde au féminin, car les auteures – chargées d'encadrement – sont des femmes qui exercent un rôle d'accompagnatrice. Ce dernier terme est employé comme synonyme et sera parfois au féminin.

de son récit. Il est ici question d'une écoute qui puisse lui permettre de dépasser sa première version en effectuant un retour réflexif sur les faits et événements de son parcours et d'en tirer un sens. Il importe que la personne accompagnée ne se sente pas seule et isolée dans cette aventure engageante, qu'elle soit reçue, écoutée, comprise dans ce qu'elle exprime d'elle-même et de sa vie. D'autant plus que dans le cadre de ce cours, elle adresse son récit à un et même plus d'un lecteur: la chargée d'encadrement et le petit groupe de pairs. Ce contexte suscite un désir de rétroaction. Sous ce rapport, et dans la mesure de nos possibilités, nous sommes amenées à développer une fine sensibilité aux récits qui nous sont confiés et à les lire avec beaucoup d'intérêt et d'attention. Quant au respect, il nous apparaît inhérent à la démarche et fait partie intégrante de l'accueil, de l'écoute et de l'empathie. Le respect est au cœur de l'accompagnement.

2.4. La capacité à recevoir et à contenir chacun des récits

Entendre, écouter, lire les histoires de vie nous fait prendre conscience qu'il n'existe pas de parcours banal. Chaque vie constitue une dramatique faite de ruptures et de continuités, d'épreuves, de traumatismes et de bonheurs, d'échecs et de réussites. Certaines trajectoires sont sinueuses, en dents de scie, mais toutes sont traversées par des étapes transitoires. Les expériences vécues sont chargées d'affects, de sentiments, d'émotions; elles sont imprégnées des habitus, du système de valeurs, des croyances et idéologies hérités du milieu familial et socioculturel, hérités des générations précédentes. Évidemment, nous accueillons comme une grande marque de confiance et comme un cadeau précieux toutes ces histoires où la vie est révélée dans son immense complexité. C'est véritablement une rencontre avec l'humain. À travers sa façon de commenter et de mettre en évidence tel événement ou telle expérience, l'auteur du récit doit sentir l'intérêt des accompagnatrices, mais aussi des membres de son équipe.

Ces aspects de notre rôle brièvement décrits ici mettent en lumière le sérieux avec lequel un récit doit être traité, d'autant plus que toute vie est unique et recèle sa part de mystère. Ce qui ne rend pas notre tâche facile. Toutefois, l'appartenance au même groupe d'âge que les personnes accompagnées constitue un atout non négligeable. Nous avons en commun un grand nombre de préoccupations, un questionnement semblable, un désir de mieux comprendre l'humain, bref, nous sommes dans une «mêmeté». Il n'est cependant pas rare qu'un certain malaise se manifeste au regard de la posture et de la distance.

2.5. La question de la posture

Dans la question de la posture, nous incluons l'attitude de non-directivité, de liberté, d'autonomie. Dans l'accompagnement de la personne qui souhaite «faire de sa vie une histoire» (Lainé, 2007), il va de soi qu'elle doit bénéficier d'un soutien approprié tout en jouissant de la latitude nécessaire pour dévoiler les événements de son choix et les interpréter comme elle l'entend. Elle doit surtout rester le maître d'œuvre et, pour cette raison, un accompagnement souple semble de mise, ce qui ne signifie pas qu'aucun conseil ne puisse lui être donné. Qu'on se souvienne de l'énoncé du début : *Se joindre à quelqu'un pour aller où il va, de compagnie avec...* La bonne posture suppose donc un équilibre entre ces deux pôles : offrir le soutien suffisant tout en respectant la liberté et l'autonomie de l'autre afin qu'il puisse être un sujet. Le statut de chargé d'encadrement implique un rapport pas tout à fait égalitaire dans les positions occupées. L'accompagnateur, censé détenir la compétence et l'expérience, se met au service de la personne accompagnée, qui en attend davantage que la transmission d'un savoir. Elle souhaite essentiellement obtenir de cet accompagnement un soutien en vue d'enrichir ses connaissances sur elle-même, d'en arriver à une meilleure compréhension de sa trajectoire de vie et de lui attribuer un sens.

Porter un regard sur une histoire de vie interpelle l'accompagnateur dans toutes les dimensions humaines, car ce dont il est question le concerne autant que la personne accompagnée. Le récit de l'autre peut éveiller des résonances en lui et le toucher profondément ; il peut même y avoir une réciprocité. La différence se situe au niveau d'un partage qui ne peut être tout à fait égal. L'accompagnateur doit-il raconter des fragments de sa propre vie pour montrer qu'il est au diapason des personnes qu'il accompagne ? Dans ce contexte-ci, il n'est pas sûr que cela soit souhaitable. Il nous semble plutôt qu'une certaine réserve s'impose. Favoriser la parole de l'autre, le soutenir dans le développement de sa réflexion suppose de lui laisser toute la place, sans se désintéresser, sans ramener à soi, sans se raconter en prenant la place de l'autre. Il y va peut-être d'une neutralité bienveillante à maintenir. Dans les circonstances, quelle est donc la meilleure position à tenir ? Comment trouver un bon équilibre ? Il faut avouer que sur ces aspects, nous sommes en continuelle recherche.

S'ajoute à ces interrogations le fait que l'accompagnateur doit produire une évaluation puisqu'il s'agit d'un programme universitaire. En cette matière, nous devons reconnaître un certain inconfort, car s'il y a une note à attribuer sur la capacité d'analyse d'un récit en référence à

des appuis théoriques, au préalable, il y a des commentaires à formuler, une rétroaction à donner à l'auteur pour le travail de construction de son récit. Après avoir lu attentivement un récit, nous nous questionnons souvent sur la façon de rédiger ces commentaires afin qu'ils soient pertinents, adéquats, suffisamment parlants pour orienter le narrateur vers des pistes qui soient fécondes, tout en évitant le terrain glissant des interprétations qui pourraient parfois dépasser la capacité de réception ou de compréhension. Ainsi, il peut nous arriver de trop nous avancer alors que, d'autres fois, c'est le contraire, ce qui nous ramène à la question de la distance, dimension quasi indissociable de la posture.

2.6. Une distance proche ou éloignée ?

Qu'est-ce donc que la bonne distance ? Cette question n'est pourtant pas nouvelle. Elle est continuellement reprise et discutée que l'on soit en recherche, en formation et/ou en intervention. Dans le champ de la recherche en sciences humaines et sociales, de nombreux chercheurs préconisent la distance d'avec l'objet de leur étude, et cela, même s'ils ont affaire à des sujets humains ; autrement, impossible d'atteindre l'objectivité, la neutralité, la rigueur nécessaires pour assurer la validité des résultats. Il existe cependant des courants qui s'en distinguent, dont les sciences humaines cliniques où chercheurs et sujets interagissent pour produire des connaissances à partir de l'expérience subjective des acteurs et des chercheurs impliqués. Toutefois, lorsque s'ajoute le volet formation assorti d'un rôle d'accompagnement, et ce, pas uniquement au sens d'un savoir théorique à transmettre, mais bien lorsque les acteurs prennent une part entière à la démarche, la question de la distance ne se pose pas dans les mêmes termes. Tout est affaire d'équilibre, d'harmonie, de justesse... Le défi consiste à établir un climat de confiance et à maintenir une relation favorable. Le paradoxe réside dans la nécessité d'être dans une proximité à la fois proche et éloignée et, inversement, de prendre une distance ni trop proche ni trop éloignée. Il n'est donc pas aisé de trouver cette bonne distanciation. À l'occasion, des mouvements d'approche et de recul ont peut-être suscité un malaise chez certains, ne serait-ce que dans l'usage du *vous* et du *tu* au début des échanges. Il nous apparaît toutefois qu'une trop grande proximité n'est pas appropriée à la démarche d'accompagnement suivie. Pour avoir la bonne distance, il s'agit peut-être d'assurer une présence discrète, mais ouverte et accueillante tout au long de la

démarche. On aura compris que sur cet aspect, le questionnement reste ouvert. Certains jalons concernant l'accompagnement ont été exposés, mais le sujet est évidemment loin d'être épuisé.

3. LES EFFETS DU TRAVAIL DE L'HISTOIRE DE VIE

Que retire la personne qui s'engage dans la démarche proposée par ce cours ? Les effets sont multiples et varient, bien sûr, d'un individu à l'autre. Choisir d'écrire son histoire, puis prendre du recul et en faire l'analyse et l'interprétation n'est pas une mince affaire. C'est un travail qui demande un engagement sérieux, une implication réelle, mais qui s'avère, à la longue, très enrichissant. Les efforts fournis sont donc largement récompensés par les fruits qu'on peut en récolter.

Plusieurs formateurs, chercheurs et intervenants se sont déjà penchés sur cette question, partageant leurs réflexions et découvertes à ce sujet. Ils ont notamment mis en lumière le pouvoir libérateur et dynamisant du travail de l'histoire de vie⁸. Nous ne reprendrons pas ici en détail ce que d'autres ont déjà fait valoir, ni ne tenterons d'énumérer tous les bienfaits observés. Dans l'espace qui nous est alloué, nous nous contenterons de relever quelques effets du travail de l'histoire de vie sur la personne elle-même, sur le regard qu'elle porte sur sa vie et sur la mobilisation qu'il produit et dont nous avons été témoins.

À quoi ressemblent ces effets ?

3.1. Renforcer un sentiment d'existence

Quand une personne s'engage dans la démarche proposée par ce cours, elle est évidemment la seule à pouvoir dire « je » et à écrire le récit de sa vie. Cela va de soi, mais cela va encore mieux quand on en est nommé ment conscient car, chose rare en contexte universitaire, l'expert ici, c'est la personne elle-même ! Pour écrire son récit et travailler son histoire, l'étudiant doit se mobiliser, sans quoi il ne se passera rien : personne ne

8. D'autres aspects ont été étudiés : J.-M. Rugira (1999) s'est intéressée au pouvoir structurant de l'histoire de vie ; A. Trekker (2006) a mis en lumière ses effets thérapeutiques ; J.-M. Gingras (2003) a observé son impact sur la créativité. Par ailleurs, le lecteur intéressé à approfondir cette question peut se reporter aux Actes du II^e symposium du RQPHV (1995), qui s'intitulait *Le pouvoir transformateur du récit de vie* (1999), Paris, L'Harmattan.

fera la traversée de sa vie à sa place. Comme le capitaine d'un bateau, seul maître à bord, qui doit faire le nécessaire pour conduire son navire à bon port, l'auteur du récit est seul responsable de construire le sens de sa trajectoire de vie.

Comme on le voit, la personne demeure, du début à la fin, maîtresse de son cheminement. C'est elle qui décide des préoccupations auxquelles elle veut s'arrêter, du sens ou du non-sens à donner aux événements qui ont marqué sa vie. Et c'est encore celle-ci qui décide de la direction dans laquelle elle croit utile de pousser ses investigations. Cette responsabilisation de la personne et sa nécessaire activation expliquent sans doute, pour une bonne part, la valeur formatrice de cette démarche. La personne est valorisée à ses propres yeux à cause du temps, de l'énergie et des efforts fournis pour raconter sa vie, y réfléchir et en chercher le sens. Le rôle central qu'elle joue dans cette aventure lui donne de l'importance à ses propres yeux, nourrit et renforce, en conséquence, son sentiment d'existence.

3.2. Cheminer dans la solidarité

Les propos de la section qui précède ne signifient pas que la personne qui accepte de relever le défi proposé se retrouve seule. Bien sûr, c'est elle qui écrit son histoire et en fait l'analyse mais, tout au long de son cheminement, elle peut compter sur l'appui de son petit groupe et de la chargée d'encadrement. Nous avons tous besoin du regard bienveillant d'autrui et de son soutien dans la vie, et ce cours ne fait pas exception. Ainsi, les participants peuvent compter sur l'accueil, l'entraide et le soutien des membres du groupe dans cette passionnante aventure. Plus discret au début, l'accompagnement s'intensifie une fois le récit achevé. À partir de là, des moments de rencontre assurent une présence, une écoute et une reconnaissance de chaque personne dans sa singularité. Il va de soi que la confiance joue ici un rôle fondamental.

Pour parler au *je* et raconter sa vie, il faut pouvoir se faire confiance et être assuré de pouvoir le faire dans une atmosphère de respect et d'accueil. On ne dévoile pas des choses significatives sur soi dans n'importe quelles conditions. Par ailleurs, pour écouter l'histoire de l'autre, il faut aussi s'ouvrir, accueillir avec bienveillance et se refuser à tout jugement. Ces échanges rapprochent les participants les uns des autres. On se découvre tantôt des ressemblances et des connivences,

tantôt des divergences et des différences. Le partage de son histoire et la fenêtre entrouverte sur celle des autres sont des moments importants de coformation où chacun prend ce dont il a besoin pour progresser.

Cependant, les interventions des uns et des autres (observations, questions, pistes d'exploration...) sont toujours offertes à titre de suggestions. Faisant écho au récit, il arrive qu'elles révèlent un point de vue différent de celui de l'auteur. Il revient alors à celui-ci de choisir si, oui ou non, il peut et veut en faire son profit. Il décide, après réflexion, comment aborder son analyse, sur quoi la faire porter et quelle interprétation lui donner. Mais il le fait après avoir pris du recul, après avoir lu les récits des autres et les textes proposés et avoir pris connaissance des observations de ses pairs et de la chargée d'encadrement.

3.3. Évoluer dans un « espace potentiel »

Ce cours⁹ donne accès à un lieu privilégié. Il offre aux étudiants une sorte d'*espace potentiel*¹⁰, un lieu dans lequel ils peuvent mener leurs propres explorations, mais dans un contexte de liberté et de sécurité. Ainsi, l'étudiant peut s'arrêter, acquérir une vue d'ensemble de sa trajectoire de vie, formuler diverses hypothèses, réfléchir librement à ses priorités et le faire sans danger et sans conséquence néfaste. La personne peut ainsi prendre le temps de penser à son passé, de faire le point sur son présent et de rêver à son avenir. On lui donne ainsi la possibilité de creuser des questions laissées en suspens et de s'interroger sur le sens et l'impact de certains événements. Elle peut explorer des possibilités quant à l'avenir et chercher les pistes les plus fécondes pour son devenir.

N'est-ce pas là quelque chose de rare et de précieux dans le monde dans lequel nous vivons ? Nous pensons que oui ! Surtout que la personne qui s'inscrit à ce cours sait qu'elle va travailler pour elle-même, pour son propre bénéfice. Elle pourra, au surplus, pour une large part, s'exprimer librement, sans intrusion (même bienveillante) de l'extérieur, et chercher à progresser dans une atmosphère de convivialité.

9. Cette affirmation vaut pour l'ensemble du programme *Sens et projet de vie*.

10. Cette notion a été mise de l'avant par D.W. Winnicott à propos d'une étape du développement de l'enfant. Nous l'élargissons ici à l'ensemble de la vie, désignant un lieu propice à la créativité. Il s'agit d'un lieu où l'on peut explorer librement, tout en comptant sur l'appui ou l'aide dont on peut avoir besoin, mais sans envahissement ou intrusion intempestive provenant des personnes de l'environnement.

3.4. Sentir le mouvement de sa vie

Une fois l'étape de la rédaction terminée, le récit devient une sorte de témoin de la vie de quelqu'un. De cette manière, la narration offre à cette personne, peut-être pour la première fois, une vue panoramique, une vue d'ensemble du déroulement de sa vie. Mais davantage encore, car, en relisant avec une certaine distanciation le récit, le narrateur peut sentir le *mouvement* de sa vie, depuis sa naissance. Il peut en outre y repérer des continuités et des ruptures, des événements qu'il a lui-même provoqués et ceux qui, au contraire, ont été imposés par autrui, ou simplement par les circonstances ou accidents de la vie : maladie, déménagement, décès, rencontre, catastrophe naturelle, etc. Ce recul permet à l'auteur de voir plus clairement ce qui était chargé de sens et l'a aidé à grandir et à aller de l'avant, et ce qui l'a ralenti, freiné, ou ce à quoi il s'est heurté – ou ce qui l'a écorché – et qui l'a peut-être momentanément paralysé. Identifier, raconter ce qui est arrivé, parvenir à comprendre et à faire des liens entre les événements de sa vie aide à s'apaiser, à se réconcilier avec soi-même, et cela permet parfois de panser et de guérir de vieilles blessures. Ce travail aide aussi à aller de l'avant parce qu'on envisage plus clairement les prochains pas à franchir, que ce soit une action à entreprendre, un deuil à vivre, une formation à acquérir, une aide à aller chercher, un problème à régler ou une initiative qu'il est temps de prendre. Dans ce sens, le travail de l'histoire de vie favorise la remise en mouvement dans sa vie et permet de le faire en accord avec ses priorités redéfinies et en s'appuyant sur ses valeurs les plus profondes.

3.5. Relire autrement sa vie

En travaillant son histoire de vie, la personne s'active notamment en se remémorant des événements et en se renseignant sur la véracité de ce qu'on lui a raconté... et de ce qu'elle s'est elle-même raconté. Se mettant à la recherche de témoignages et de documents, les « histoires de famille » qu'elle a toujours tenues pour acquises seront corroborées, nuancées, infirmées ou, parfois, carrément niées. Il arrive aussi souvent de découvrir des faits ou des situations dont on n'était pas au courant et qu'on a voulu cacher. Ce qu'on apprend n'est pas toujours d'une importance capitale, mais une fois qu'on sait et qu'on voit, on ne peut plus interpréter son histoire de la même façon.

Voici un exemple très simple : une participante se rappelait surtout le voile de tristesse qui avait enveloppé son enfance. En fouillant dans ses tiroirs, elle a retrouvé la photo d'une petite fille enjouée – elle-même – toute souriante. La vue de cette photo a fait remonter d'autres souvenirs : des rencontres de famille fort joyeuses et des vacances en famille heureuses. Que s'était-il passé, s'est-elle demandé, pour que ces souvenirs aient été ainsi occultés ? Elle a dû modifier le regard porté sur sa trajectoire de vie et a été amenée à relire sa vie d'une manière moins univoque.

Dans d'autres cas, il se produit une relativisation de l'importance de certaines situations. En écrivant son récit, une participante était convaincue que tel événement de son enfance l'avait profondément blessée. Et c'était vrai. Elle l'a raconté, puis, curieusement, une fois son récit achevé, en prenant du recul pour le relire, elle a pris conscience de l'importance démesurée qu'elle lui avait accordée. Ce déplacement d'accent lui a permis de revoir sa vie autrement. Il arrive aussi, à l'inverse, qu'on ait escamoté ou même oublié de parler d'un événement qui, à la réflexion, a eu une influence déterminante sur son cheminement. Par exemple, la disparition d'un être cher, parent, voisin, grand-parent, ami de la famille, etc., sur le soutien duquel un enfant pouvait compter, et qui, tout à coup, est disparu du paysage, privant ainsi cet enfant d'une présence aimante et sécurisante. Est-il étonnant dans ce contexte que cette personne, laissée à elle-même dans un environnement indifférent, voire hostile, ait été amenée à se refermer sur elle-même et forcée à grandir prématurément ?

3.6. Mieux comprendre son histoire

Par ailleurs, l'adulte possède des moyens dont ne dispose pas un enfant pour déchiffrer et interpréter les situations. Quoi qu'en pensent les parents, le silence et les secrets font plus de mal que de bien aux enfants : ils empoisonnent leur vie intérieure. Ils laissent un grand vide qui laisse le champ libre à l'imagination. Puisque, d'une part, celle-ci a horreur du vide et que, d'autre part, un enfant interprète les choses en fonction de lui-même, il se produit parfois des méprises aux tristes conséquences. Par exemple, un participant blessé par la séparation de ses parents, alors qu'il était adolescent, portait encore, dans son for intérieur, cinquante ans plus tard, un sentiment de culpabilité. Il avait toujours pensé que le départ précipité de sa mère avait été provoqué par ses frasques de garçon

turbulent. En secret, il en souffrait et en avait honte. En racontant cette partie de son histoire, puis en prenant du recul, cet étudiant a compris que les problèmes de couple de ses parents n'avaient en réalité rien à voir avec lui. Il en a résulté un recadrage et une nouvelle compréhension de l'impact de cet événement sur sa vie. Quel soulagement ce fut pour lui de ne plus avoir à porter un tel sentiment (injustifié) de culpabilité! Cette prise de conscience lui a permis de se déculpabiliser et de commencer à intégrer cet élément troublant de son histoire.

Autre aspect qu'une perspective adulte vient éclairer en portant un regard plus compréhensif et compatissant : le cas d'un enfant qui, comme cela arrive parfois, a dû jouer un rôle de parent auprès de son propre parent souffrant et en état de détresse. Un enfant fait toujours le nécessaire pour survivre. Mais de telles situations, ou d'autres analogues et tout aussi douloureuses, ont un impact sur son développement. Ces réalités sont à prendre en considération si l'on veut comprendre qui on est, d'où l'on vient et sur quoi l'on doit travailler pour vivre plus librement et plus créativement la suite de sa vie... Plongé dans le quotidien, c'est comme avoir le nez collé à l'arbre et tenter (en vain) de voir la forêt. En prenant du recul et en se plaçant comme sur un promontoire, la personne se trouve devant un immense horizon et peut alors établir de nouveaux liens et ainsi mieux comprendre sa propre histoire dans son ensemble.

3.7. Reconnaître sa propre valeur

Ainsi, la rédaction du récit est suivie de lectures et d'échanges qui préparent et enrichissent l'analyse et l'interprétation du récit. Cette démarche incite les étudiants à s'interroger, à se remettre, au besoin, en question. En tout état de cause, ce travail aide à clarifier, à nuancer, à relativiser, à retrouver et à mettre au jour l'essentiel puis, dans les défis et choix du présent et de l'avenir, à établir de manière plus assurée ses priorités personnelles.

Dans les meilleurs cas, les participants arrivent au terme de leur démarche avec une sorte d'apaisement. Ils éprouvent davantage de compassion et de bienveillance envers eux et envers les autres. Ils sont heureux de s'être approchés d'eux-mêmes, bien que cela n'ait pas toujours été facile. Et ils sont d'autant plus fiers des progrès accomplis qu'ils en sont les premiers responsables. Ils sont conscients de les devoir à une activation personnelle dans le contexte rassurant de ce cours.

Nous avons tenté de donner une idée des progrès constatés. Il y aurait encore beaucoup à dire sur le sujet. Mais pour l'instant, nous espérons que ce qui précède donne un certain aperçu du type d'effets observés au terme de la démarche de ce cours. Les personnes qui acceptent de vivre cette aventure en ressortent avec de nombreux bienfaits, dont une plus grande confiance en soi et dans les autres, un regard renouvelé, plus nuancé et plus pénétrant sur leur histoire, une meilleure compréhension du sens de leur trajectoire et, en conséquence, une idée plus précise de la direction dans laquelle elles veulent orienter la suite de leur histoire. Il en résulte un nouvel élan qui part de l'intérieur même de la personne, signe d'une créativité en train de s'éveiller.

En fin de compte, qui oserait contester que ce qu'on apprend, ce qu'on découvre et ce qu'on s'approprie par des efforts personnels, dans un contexte ouvert et facilitant, a plus de prix que ce qui vient de l'extérieur, a été préfabriqué et se présente comme quelque chose de prêt à être assimilé. La satisfaction ressentie par les participants est d'autant plus légitime que leurs progrès sont le résultat d'un important investissement de leur part. Chaque personne a joué un rôle central dans son évolution et elle en est consciente et fière. Elle discerne mieux ce sur quoi elle a une prise et peut exercer un certain contrôle. Elle envisage les défis du présent avec une sérénité et une solidité accrues, donc avec plus d'assurance. Les progrès accomplis l'aident à préparer l'avenir avec la résolution de tenir davantage compte de ses valeurs profondes et de ce qui a le plus de signification pour elle.

BIBLIOGRAPHIE

- DESMARAIS, D., L. BOURDAGES, I. FORTIER, J.-M. PILON, avec la collab. de C. YELLE (2004). *La démarche autobiographique, un regard québécois*, Document DVD, Québec, TÉLUQ-UQAM.
- GINGRAS, J.-M. (2003). «Le travail de l'histoire de vie : un "activant" de créativité», dans J. Leahey et C. Yelle (dir.), *Histoires de liens, histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, p. 231-251.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, L.A. (dir.) (2010a). *Histoire de vie et construction de sens. Recueil de textes*, Québec, TÉLUQ-UQAM.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, L.A. (dir.) (2010b). *Histoire de vie et construction de sens. Guide d'étude*, Québec, TÉLUQ-UQAM.
- LAINÉ, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer.

- LEAHEY, J. et C. YELLE (dir.) (2010). *Histoires de liens, histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.
- LE GRAND, J.L. (1989). «La bonne distance épistémique n'existe pas», *Éducation permanente*, n^{os} 100-101, p. 109-120.
- LEGRAND, M. (1993). *L'approche biographique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- LEGRAND, M. et R. LEFEBVRE (2008). «D'une grande histoire de vie. Une aventure singulière», dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 195-212.
- LESOURD, F. (2009). *L'homme en transition*, Paris, Economica.
- PAUL, M. (2002). *Recommencer à vivre. Crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G. (dir.) (1998). *Accompagnements et histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G. et MARIE-MICHÈLE (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- RICCEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- RUGIRA, J.-M. (1999). «Le pouvoir structurant du récit de vie», dans M. Chaput, P.-A. Giguère et A. Vidricaire (dir.), *Le pouvoir transformateur du récit de vie*, Paris, L'Harmattan, p. 21-37.
- TREKKER, A. (2006). *Les mots pour s'écrire. Tissage de sens et de lien*, Paris, L'Harmattan.
- TREKKER, A. (2008). «Écrire pour (re)tracer son histoire de vie», dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 235-260.
- WINNICOTT, D. W. (2002). *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

CHAPITRE

7

Trajectoires personnelles et sociales en approche biographique et dialogique Pratiques d'accompagnement des quêtes de sens et de générativité en formation

Jeanne-Marie Rugira
Diane Léger
Jean-Philippe Gauthier
Serge Lapointe¹

1. Ces quatre personnes donnent le cours « Trajectoires personnelles et sociales » pour l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) dans le programme *Sens et projet de vie*.

Un vieil homme sage est interrogé sur la trajectoire de son existence jusqu'à ce jour. Et voilà comment il en résume les trois étapes :

«À vingt ans, je n'avais qu'une prière : Mon Dieu, aide-moi à changer ce monde si insoutenable, si impitoyable. Et vingt ans durant, je me suis battu comme un fauve pour constater en fin de compte que rien n'était changé.

À quarante ans, je n'avais qu'une seule prière : mon Dieu, aide-moi à changer ma femme, mes parents et mes enfants ! Pendant vingt ans, j'ai lutté comme un fauve pour constater en fin de compte que rien n'avait changé.

Maintenant je suis un vieil homme et je n'ai qu'une prière : mon Dieu, aide-moi à me changer – et voilà que le monde change autour de moi !»

Et pas de malentendu ! Ce n'est pas d'un renoncement à l'action qu'il s'agit mais bien au contraire d'une action neuve dans un esprit libre.

*Christiane SINGER,
Du bon usage des crises*

1. MISE EN CONTEXTE

Dans le cadre du programme court de deuxième cycle *Sens et projet de vie*, offert conjointement par la TÉLUQ, l'UQTR et l'UQAR, l'équipe des psychosociologues de l'Université du Québec à Rimouski est responsable du cours «Trajectoires personnelles et sociales». Ce cours est le troisième d'un cheminement composé de quatre cours. Dans le premier cours, intitulé «Partage de sens et dialogue», les étudiants s'engagent dans un processus réflexif et dialogique qui porte sur la question du sens dans le monde contemporain, sens qui est vu dans ses dimensions philosophiques, anthropologiques et sociologiques. Dans le deuxième cours, «Histoire de vie et construction de sens», ils sont invités à un travail d'écriture, d'analyse et de mise en sens de leur récit de vie.

C'est au troisième cours que nous intervenons. Un cours au carrefour du passé et du futur, de l'individuel et du collectif, du singulier et de l'universel. Dans ce cours, nous cherchons à articuler ces différentes dimensions, en vue de permettre à nos étudiants non seulement de découvrir ou mieux encore de saisir avec d'autres le sens de leur histoire, mais aussi d'y entrevoir des axes pour s'orienter dans un projet futur. Dans ce contexte, nous proposons aux étudiants d'apprendre à mettre en perspective leurs trajectoires personnelles en lien avec le contexte social

dans lequel ils ont évolué. Ce travail se fait dans un cadre pédagogique qui s'appuie sur des approches biographiques, somato-pédagogiques et groupales en formation. Le dernier cours, quant à lui, permettra ultérieurement à chaque étudiant d'élaborer un projet sensé pour lui, adapté à son époque et à son contexte socioculturel.

Ce troisième cours, dont notre équipe est responsable, constitue pour nous un lieu de réflexion, de renouvellement et d'actualisation d'une pratique formative en constante évolution. En 2007, nous avons publié un article à propos de ce cours dans un collectif dirigé par Jacques Rhéaume et Lucie Mercier et intitulé *Récits de vie et sociologie clinique*. Nous avons alors présenté les dimensions centrales d'une approche pédagogique qui se veut à la fois solidarisante, soignante et formatrice (Rugira, Lapointe, Gauthier et Pilon, 2007). Depuis ce temps, nos pratiques ont continué de se renouveler et de se raffiner. À travers ce texte, nous souhaitons rendre compte de l'évolution de cette pratique pédagogique. Nous tenterons de la décrire et de la systématiser afin de mieux cerner les métissages et croisements qui constituent le socle de nos fondements pratiques et théoriques, pédagogiques et éthiques. Nous voulons aussi mettre en relief ces caractéristiques, leurs défis comme leurs promesses.

2. LES SOURCES D'INSPIRATION D'UNE PRATIQUE FORMATIVE EN ÉVOLUTION

*La vie ne se révèle qu'à ceux
dont les sens sont vigilants
et qui s'avancent, félins tendus,
vers le moindre signal.*

Christiane SINGER,
Où cours-tu ? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi ?, p. 25

Depuis le milieu des années 1980, sous l'inspiration des travaux de Gaston Pineau (1983) et à l'initiative de notre collègue Jean-Marc Pilon, les approches des histoires de vie en formation sont au cœur des préoccupations théoriques et des pratiques pédagogiques de l'équipe des psychosociologues de l'UQAR. C'est dans cette cohérence et dans la filiation de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) que naîtra, en 1994, le Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) sous l'impulsion de Danielle

Desmarais (UQAM) et de Jean-Marc Pilon (UQAR; 1996). Ce réseau a largement contribué au déploiement de la dimension biographique dans nos pratiques de formation, d'intervention et de recherche.

Les travaux des pionniers du courant des histoires de vie en formation que sont Gaston Pineau (1983), Marie Christine Josso (1991, 2000, 2010), Pierre Dominicé (1990), Mathias Finger (1984), Guy de Villers (1996) et Bernadette Courtois (Courtois et Pineau, 1992), pour ne citer que ceux-là, seront nos principales sources d'inspiration. Quelques années plus tard, par l'entremise de Jacques Rhéaume (Rhéaume *et al.*, 1993), psychosociologue et professeur à l'UQAM, les travaux de Vincent de Gaulejac (1985) et de ses collègues du courant de sociologie clinique seront de plus en plus connus au Québec. Ils participeront à leur tour à enrichir nos réflexions et nos pratiques formatives.

Ces deux courants ont largement inspiré les pratiques de formation, de recherche et d'intervention mises en œuvre dans les programmes de formation en psychosociologie à l'UQAR. Ils sont également au cœur du programme *Sens et projet de vie*. Ainsi, le cours « Histoire de vie et construction de sens » est particulièrement articulé selon l'approche des histoires de vie en formation alors que le cours « Trajectoires personnelles et sociales » trouve son inspiration première dans le filon des travaux de Vincent de Gaulejac (1985, 1997) en sociologie clinique.

Toutefois, si ces deux grandes approches ont été à l'origine de nos pratiques pédagogiques, il nous faut souligner ici qu'elles ont été rapidement métissées entre elles. De plus, elles se sont également trouvées constamment enrichies, modifiées, élargies et croisées grâce aux rencontres que nous avons faites au cours des années avec d'autres praticiens, pratiques, disciplines ou cultures.

À cette étape-ci, il nous apparaît essentiel de mentionner les apports spécifiques des travaux de Danis Bois (2007, 2009) en psychopédagogie perceptive², dans le renouvellement de nos pratiques formatives. Les référents théoriques ainsi que les protocoles pratiques développés dans ce champ d'étude en émergence sont centrés sur l'expérience sensible du corps et la place du corps sensible dans les processus formatifs, soignants

2. Danis Bois et son équipe de praticiens-chercheurs mènent leurs travaux au Centre d'étude et de recherche appliquée en psychopédagogie perceptive de l'Université Fernando Pessoa de Porto au Portugal (voir CERAP : <<http://www.cerap.org/>>, consulté le 12 février 2013). L'originalité de la psychopédagogie perceptive se situe dans l'accompagnement d'un sens immanent émergent d'un rapport particulier à l'expérience sensible du corps. Travailler avec ce type de vécu est évidemment une approche subjective et impliquante.

et existentiels d'accompagnement du changement humain. Cette pratique participe au renouvellement du rapport à soi, aux autres et à son environnement à partir d'une relation sensible avec le corps humain et son mouvement. C'est avec étonnement, curiosité et enthousiasme que nous avons pris connaissance de cette approche novatrice de l'accompagnement. Depuis plus d'une dizaine d'années, nous nous sommes impliqués autant sur le plan personnel que professionnel dans des collaborations de recherche et de formation qui ont profondément marqué et renouvelé toutes nos autres pratiques en formation et en recherche.

Il convient également de relever l'influence marquée de différents courants d'analyse des pratiques qui sont fréquemment utilisés en recherche comme en formation dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR. En effet, lorsque nous travaillons en groupe et en situation de formation, nous constatons que nous avons des outils pertinents qui nous permettent d'offrir à nos étudiants des voies de passage variées et efficaces pour s'approcher en toute simplicité de leurs expériences telles qu'elles sont perçues dans l'instant, des outils hérités principalement des travaux de Pierre Vermersch (2003) en explicitation de l'action, d'Yves Saint-Arnaud (1992) et de Jean-Marc Pilon (2002) en praxéologie et d'Alexandre L'Hotellier (2000) à propos du tenir conseil. Dans la même foulée, Pascal Galvani (2006, 2007) propose des outils fort pertinents dans le souci d'appréhender et d'articuler les dimensions théoriques, pratiques et symboliques de l'expérience humaine. Toutes ces approches, leurs visions du monde et leurs outils nous sont souvent d'un grand secours pour rencontrer l'expérience, l'observer et la symboliser afin de pouvoir la comprendre, la formaliser et la partager avec les autres.

Nous souhaitons conclure cette section en revenant sur le pouvoir transformateur de l'analyse réflexive des pratiques et de l'expérience telle que nous la pratiquons entre nous et avec nos étudiants. Précisons enfin que ce métissage à la fois méthodologique, axiologique, praxéologique et pédagogique relève d'un choix conscient d'inscrire nos pratiques de recherche et de formation dans une cohérence épistémologique de type transdisciplinaire et transculturel qui nous semble cohérent avec ce type de cours et de programme.

3. TRAVAILLER SUR LES TRAJECTOIRES PERSONNELLES ET SOCIALES EN FORMATION D'ADULTES Une marche singulière et solidaire sur la voie de la générativité

Comme on le constatera à la lecture des différents chapitres de cet ouvrage, ce programme est à la fois unique et novateur. Il a vu le jour dans un contexte socioéconomique et politique particulier. En juillet 1997, au moment où toute une génération approche de l'âge de la retraite, le gouvernement de l'époque prend l'initiative de lancer un programme de départ volontaire pour les employés de la fonction publique québécoise. Une occasion «en or» sur laquelle allaient sauter de nombreux travailleurs. Résultat : un mouvement massif de départs à la retraite³. Cette situation a été à l'origine d'une crise sociale inédite. En outre, un très grand nombre de personnes, en pleine maturité personnelle, sociale et professionnelle, en santé physique, psychique et financière se sont subitement retrouvées à la retraite sans aucune préparation. La question du sens de leur existence s'est alors posée avec acuité. Elles ne savaient plus quoi faire de ce temps et de cette liberté enfin gagnés et la plupart d'entre elles étaient franchement désorientées.

Ce programme a vu le jour dans un souci d'accompagner de telles personnes susceptibles de vouloir s'engager dans des démarches structurées de quête de sens et d'élaboration de projets de vie signifiants. Ses fondateurs ont voulu créer des conditions pédagogiques susceptibles de permettre à ces adultes en formation de se réapproprier leur histoire, en vue d'en faire émerger un sens et des projets vivants à mettre éventuellement au service de leurs collectivités ou de leur entourage. En somme, un tel programme visait à soutenir les étudiants dans leur quête de générativité. Pour Erik H. Erikson, «l'homme mûr éprouve le besoin que l'on ait besoin de lui et la maturité se laisse guider par ce qui demande soin et assistance. La générativité est alors principalement la préoccupation de guider la génération montante» (1972, p. 143).

En effet, à un certain âge, la question du sens dans une existence et celle de sa manifestation dans un projet d'expression dans le monde deviennent indissociables et se traduisent plus souvent qu'autrement par

3. Plus de 30 000 personnes dans les secteurs public et parapublic ont profité, en 1997, du programme des départs volontaires, dont près de 3700 au sein de la fonction publique (Gow et Guertin, 1998).

une quête de générativité. La pratique des histoires de vie en formation constitue une voie de passage féconde pour une pédagogie qui veut tenir compte de manière cohérente de cette réalité.

La sociologie clinique propose aussi, à sa manière, des conditions de travail qui favorisent un accompagnement pédagogique susceptible de permettre aux adultes d'emboîter le pas des processus réflexifs, narratifs et dialogiques. Elle s'inscrit dans une perspective qui intègre de façon égale les dimensions personnelles, sociales et historiques dans tout projet de formation ou d'accompagnement en groupe.

Dans le cadre de notre travail, nous constatons que l'articulation de ces deux approches donne lieu à un projet de formation générateur de sens, de connaissance, de santé, de projets et de liens au service du déploiement de la générativité pour les personnes, quelle que soit leur inscription socio-historique et contextuelle. Le défi pédagogique consiste alors à créer des conditions pour que les adultes apprennent à apprendre de leur expérience et à réfléchir ensemble pour trouver des voies de passage qui leur permettront de devenir à la fois lecteurs, auteurs, acteurs et créateurs de leur vie, disciples mais responsables de leur propre existence.

Le premier défi posé par un tel projet est de trouver les modalités pour que prenne forme ce que Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand (1993) ont appelé, à la suite de Paul Ricœur (1985), une « identité narrative ». Les approches biographiques participent en ce sens à la construction de formes identitaires nouvelles, qui émergent des mutations à la fois personnelles, institutionnelles et sociétales, tout en engendrant de nouvelles manières d'être au monde. L'acte d'écrire et encore plus celui de raconter à un autre son expérience intime permettent d'assumer les ruptures inhérentes à toute vie humaine. Comme un reprisage, la narration écrite et partagée assume les ruptures dans la continuité d'une vie sans pour autant dissiper le sentiment de cohérence et de consistance au sein d'une existence.

Ainsi, selon Paul Ricœur :

L'identité narrative n'est pas une identité stable et sans faille ; de même qu'il est possible de composer plusieurs intrigues au sujet des mêmes incidents [...] de même il est toujours possible de tramer sur sa propre vie des intrigues différentes, voire opposées. [...] En ce sens, l'identité narrative ne cesse de se faire et de se défaire (1985, p. 358).

C'est en ce sens que le fait de s'engager à pratiquer les histoires de vie en formation est une aventure sérieuse qui rejoint et affecte inévitablement les dimensions existentielles et identitaires, autant chez les étudiants que chez les formateurs. Les propositions pédagogiques qui sont soumises en situation de coformation visent ainsi à permettre à chaque personne de faire une nouvelle expérience de soi, de la décrire ou de la symboliser et de l'interpréter en vue d'en tirer du sens, de la reliance et des connaissances. Ce type de travail nécessite donc un double consentement de la part de l'étudiant, qui doit consentir à aller à la rencontre de lui-même et à partager ses découvertes en groupe. Un contrat de formation et de communication clairement énoncé constitue ainsi un véritable paramètre pédagogique, indispensable au processus de dialogue intersubjectif. Ainsi, d'un commun accord, tout le groupe, formateurs et formés, cherche à créer des conditions d'ouverture en vue de créer et de protéger un espace d'échange, de formation et d'exploration susceptible de favoriser l'expression de différents points de vue et d'accepter tous les horizons de sens possibles, comme disait si bien David Bohm (1996). Un tel espace favorise l'intercompréhension par le biais de ce que Pascal Galvani (1997, 2004) dénomme l'« herméneutique instaurative⁴ ».

Signalons que ce double consentement n'est pas accordé d'emblée, car il impose à des adultes matures de laisser bouger des représentations tirées d'une longue expérience, de laisser se modifier des interprétations, voire des cadres de référence sur lesquels ils se sont construits. Travailler en ce sens enclenche alors un processus de renouvellement identitaire, ce qui en soi fait frémir les sujets, pour ne pas dire les *ego*, qui, par nature, tentent de faire tout ce qu'ils peuvent pour s'autopréserver.

On assiste ainsi à une période de transition qui n'est pas toujours confortable, comme l'évoque si bien Michèle Roberge (1998), dans son précieux essai sur la nature des transitions intitulé *Tant d'hiver au cœur du changement*. Les grands froids de ces périodes de transition peuvent alors être atténués par la chaleur des liens de confiance que le travail de groupe diffuse. Tout au long de ce processus, il est impératif de

4. Pour Pascal Galvani (2004), l'herméneutique ne cherche pas à expliquer le symbole en le rattachant à une cause. Au contraire, elle cherche à le comprendre en explorant les significations multiples qu'il fait jaillir et ainsi instaure dans la conscience de l'interprète. L'herméneutique instaurative est une attention aux résonances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. En groupe, ces résonances se multiplient. Ce ne sont plus les interprètes qui donnent sens à l'expérience. Ils sont révélés à eux-mêmes par les symbolisations que les expériences instaurent en eux.

clarifier qu'il ne s'agit pas de renier son expérience, le sens que la personne en a tiré ou encore l'identité qui en a émergé, mais bien d'en élargir les contours. Il s'agit en fait d'apprendre à devenir un lecteur de sa vie pour enfin s'autoriser à en devenir le scripteur, voire le créateur pour lui donner un sens particulier en termes de signification, de direction, de sensorialité et de cohérence. C'est ainsi que les sujets en formation construisent, déconstruisent et reconstruisent continuellement leur identité narrative.

Il s'agit ici de nous engager dans un processus qui permet de faire œuvre de notre vie, ce qui demande finalement d'apprendre à nous voir comme étant à l'origine de ce qui nous arrive, à reconquérir notre pouvoir personnel, à en assumer la responsabilité entière au lieu de l'envisager comme une fatalité. Même si, comme le rappelle avec pertinence Lenoir :

Nous sommes tous confrontés à un certain nombre de faits que nous n'avons pas choisis, que nous n'avons pas voulus et qui nous sont en quelque sorte imposés : c'est ce que j'appellerais le « donné » de la vie. C'est notre lieu de naissance, notre famille, l'époque à laquelle nous vivons ; c'est notre corps, notre personnalité et notre intelligence, nos capacités, nos qualités, mais aussi nos limites et nos handicaps. Ce sont aussi les événements qui surviennent, qui nous touchent directement, mais sur lesquels nous n'avons pas de maîtrise et que nous ne pouvons pas contrôler (2010, p. 13).

En effet, ce n'est pas parce que nous sommes tous soumis à une part non choisie de notre incarnation qu'il nous faut habiter la vie en victimes de ses contingences. Travailler à devenir un sujet libre et responsable de son existence devient alors une responsabilité individuelle, collective et citoyenne. Un premier pas et non le moindre vers la générativité, un pas qui précède et conditionne tous les autres.

4. LE TRAVAIL DE GROUPE, UN DÉFI ET UN MÉDIUM PÉDAGOGIQUE PUISSANT EN HISTOIRE DE VIE

Nous rencontrons, dans ce troisième cours du programme, un groupe qui chemine ensemble depuis un an. En principe, le sentiment d'appartenance est chose acquise. Nous devons plutôt nous efforcer de nous intégrer nous-mêmes dans un groupe de coformation déjà existant. Il faut comprendre que lorsque nous arrivons, les gens ont non seulement un fort sentiment

d'appartenance à leur groupe, une dynamique, une histoire et une culture de groupe qui est à découvrir, mais aussi des projets de formation individuels et collectifs formulés et partagés. Ils attendent nos propositions avec curiosité, mais aussi, parfois, avec une certaine dose de méfiance.

Ils se demandent ce que nous pouvons leur apporter de plus que ce qu'ils ont fait avant à propos de leurs trajectoires. En effet, chaque étudiant a déjà écrit un récit de sa vie qu'il a partagé avec un petit groupe d'alliés dans sa cohorte et qu'il a analysé grâce à la guidance de son chargé d'encadrement et aux échanges avec ses pairs, pour finir par rédiger son histoire de vie.

À notre connaissance, c'est l'un des rares contextes où il soit possible de commencer un tel travail de coformation sur les trajectoires personnelles et sociales, à partir d'une démarche biographique antérieurement réalisée de manière aussi complète en termes de réflexion, de partage, d'analyse et d'écriture. Pour la plupart des étudiants, ce travail a été si important et fécond d'apprentissages qu'ils sont encore très attachés aux découvertes qu'ils viennent de faire.

Une fois notre intégration au sein du groupe réalisée, le second défi au sein du travail groupal consiste à favoriser un processus de distanciation, voire de désidentification du sujet avec le sens qu'il vient de se construire en donnant une cohérence nouvelle à son histoire. Comme nous venons de le montrer à la suite de Paul Ricoeur (1985), l'identité narrative ne cesse de se faire et de se défaire. L'objectif pédagogique central de notre cours est alors de créer des conditions pour apprendre ensemble à se protéger collectivement contre une forme de dérive narcissique qui menace quiconque adhère trop fortement à une interprétation figée de son histoire.

Il ne faut surtout pas oublier que le travail d'histoire de vie en formation en est un d'émancipation, voire de libération. En effet, comme le précise René Barbier (1997), ce type de processus nécessite non seulement l'accompagnement du dévoilement de cet élan de soi vers soi-même, mais aussi de celui qui va vers les autres et vers le monde. Nous sommes ainsi collectivement engagés dans un chemin d'affranchissement et d'humanisation.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, un tel chemin ne peut être emprunté sans devoir faire des deuils multiples à propos de ses représentations, « croyances galères » et autres histoires racontées à répétition sur soi-même, les autres, sa vie passée ou encore la vie

en général. Le dialogue avec les autres au sein du groupe de formation constitue alors un médiateur implacable et un facilitateur irremplaçable dans ce processus. Nous sommes ici au cœur du travail de compréhension intersubjective. Comme le proposent les phénoménologues et les herméneutes, dans une démarche compréhensive, il n'est pas question d'exclure la subjectivité humaine, mais, au contraire, de l'assumer totalement tout en veillant au maintien de la multiplication des regards pour mieux appréhender la complexité du réel.

L'avantage du travail de groupe réside ainsi dans l'introduction de tiers dans ce dialogue, plus ou moins hermétique, que le sujet a appris à établir entre lui et lui-même et que, jusque-là, il n'osait partager qu'avec quelques confidents privilégiés et bienveillants. Non seulement le travail groupal introduit-il des visages multiples de l'altérité, mais il engage également les dimensions sociales, historiques et culturelles dans la lecture que le sujet fait au cours de son processus de compréhension de lui-même, de son histoire, du monde et de sa société.

Ainsi le partage en groupe de nos trajectoires personnelles révèle-t-il les trajectoires sociales au sein desquelles elles se sont inscrites et qui les ont façonnées. Une telle découverte libère les sujets d'un sentiment d'isolement. Elle révèle avec force notre appartenance à une commune humanité tout en sauvegardant la singularité de chacun et en cultivant la solidarité. En fait, notre expérience en contexte de formation nous démontre qu'il est vraiment libérateur et formateur pour les étudiants de se rendre compte qu'ils ne sont pas les seuls à avoir été mis à l'épreuve par certaines situations ou à avoir risqué certains enjeux.

Par ailleurs, nous observons que ce travail permet à la fois de saisir la dimension singulière propre à chaque personne et la dimension universelle propre à la condition humaine. De plus, les étudiants relèvent le poids de l'héritage intergénérationnel dans presque chacune des histoires partagées. Enfin, le travail biographique au carrefour du personnel et du social donne à voir, au sein des histoires individuelles, la dimension collective qui appartient à la trajectoire non seulement d'une personne ou d'une famille, mais aussi d'une communauté, d'un genre ou encore d'une époque, dans une société et une culture données, à un moment précis de leur histoire.

Paradoxalement, ce sont les mêmes exercices qui permettent également de naître à une conscience affinée de l'altérité. En effet, dans le processus dialogique, nous découvrons la différence inaliénable de l'autre, malgré tout ce qui nous fait nous ressembler et nous rassemble.

Nous prenons alors collectivement conscience de ce que le psychologue américain Allport (1937) relevait avec justesse en disant que tous les humains sont semblables, que certains se ressemblent, même si chacun est unique.

C'est toujours surprenant d'observer au cœur de ce processus dialogique un adulte découvrant que face à des événements similaires, tout le monde ne réagit pas de la même façon. Citons, à titre d'exemple, un groupe où il y avait des histoires d'adoption. Dans un cas, la personne avait interprété le fait d'avoir été donnée en adoption comme un geste d'amour de la part d'une mère qui ne se sentait pas capable d'assumer seule la responsabilité d'élever un enfant. Dans l'autre cas, la même situation a été vécue et vue comme un geste d'abandon, une absence d'amour et un signe d'irresponsabilité de la part du parent.

De telles rencontres permettent, dans la plupart des cas, d'envisager de nouvelles manières de voir, de penser et d'agir face à des situations où les personnes étaient coincées dans des interprétations figées et dans des stratégies d'adaptation répétitives. Nous voyons ainsi les uns et les autres accéder à des champs de possibles jusque-là imperçus. Ils partagent ainsi des pistes de réflexion inédites qui bousculent leurs cadres de référence habituels et autorisent des choix nouveaux et des mises en actions jusque-là inimaginables.

C'est ainsi que les étudiants deviennent témoins conscients des effets des contextes, des phénomènes ou des mutations sociales qu'ils ont vécus presque aux mêmes moments de leurs histoires et développent une forme neuve de conscience individuelle, sociale et citoyenne. Ils peuvent ainsi mieux percevoir les mutations sociales et les défis qu'elles posent aux différentes générations et à différentes époques. Cette dimension de notre travail prépare de manière pertinente au dernier cours du programme qui vise la construction de projets de vie signifiants pour les personnes et pertinents pour leurs collectivités. Le cours de trajectoires personnelles et sociales se situe ainsi dans un axe de formation qui vise le déploiement de la générativité pour les personnes au mitan de la vie inscrites à notre programme.

5. LA QUESTION DU RAPPORT AU TEMPS ET AU CORPS DANS NOTRE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Dans le présent de nos corps, toute l'intelligence de la Vie

Le temps n'a pas d'être réel. On ne le mesure qu'en percevant le moment où il s'écoule. Et cette perception, contrairement à l'idée première qui serait de le situer dans l'espace, s'opère au niveau du sujet humain.

SAINT AUGUSTIN,
Les confessions

Nos pratiques de formation envisagent l'accompagnement des personnes et des groupes dans le présent d'une existence, contextuellement située et toujours mouvante. Le travail des histoires de vie en formation nous a permis de réaliser que nous ne pouvons pas parler d'histoire en occultant la question du rapport aux temporalités ; voilà pourquoi il nous semble important de mettre ce thème au cœur de nos préoccupations de chercheurs-formateurs. Bien avant nous, Gaston Pineau (2000) a admirablement bien problématisé la question de l'articulation des temporalités en formation, dans son inspirant livre intitulé *Temporalités en formation vers de nouveaux synchroniseurs*. En effet, il souligne que la course contre la montre de notre civilisation peine douloureusement à s'accorder à la danse de la vie. D'après cet auteur, s'intéresser au temps est le seul moyen de le conquérir, de le gagner et de le recevoir comme présent. C'est ainsi que dans notre pédagogie, la question de l'*éducabilité* du rapport au présent est devenue très rapidement centrale, elle nous permet d'approcher tous les temps de la vie.

Les travaux de Danis Bois et ses collaborateurs en psychopédagogie perceptive (Bois, 2006, 2007, 2009 ; Bois et Austry, 2007 ; Berger et Bois, 2008 ; Berger, 2006a, 2006b, 2009) nous ont été d'un grand secours sur cette question dans notre parcours de formateurs. Ils nous ont permis de découvrir que le rapport au temps est éduicable. Pour ces chercheurs originaux et ingénieux, il revient aux formateurs que nous sommes de créer des conditions pour que chacun puisse s'inscrire dans sa propre temporalité sur la base d'une expérience incarnée. Ces travaux offrent des voies de passage efficaces pour développer une relation de présence vivante au corps comme à la temporalité : une relation qui s'actualise dans le présent de la vie de chaque être humain. En effet, depuis une quinzaine d'années, nous avons pu observer, autant dans nos vies

personnelles que dans nos pratiques professionnelles, la pertinence incontestable pour les sujets en formation de s'appuyer sur les outils qu'offre l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement⁵.

Cette approche issue des travaux de Danis Bois nous offre des protocoles pratiques d'une efficacité redoutable qui permettent au sujet en formation non seulement de renouveler le rapport à soi, aux autres et à son action, mais aussi de pénétrer le temps, voire de se fondre dans l'instant. Dans le texte incontournable pour les praticiens en histoires de vie intitulé *Temps et récit*, Paul Ricœur (1985) rappelle que l'instant, c'est autre chose que le présent si magnifiquement décrit par saint Augustin dans *Les confessions*. Selon Ricœur, le présent se nourrit de la dialectique entre *la mémoire* qu'il appelle le « présent du passé », *l'attente* qu'il appelle le « présent du futur » et *l'attention* qu'il appelle le « présent du présent » (de St-Victor, 1841, p. 344-345).

Les travaux de Danis Bois présentent pour nous un avantage énorme, car ils nous permettent de former efficacement au recueillement par une formation à l'attention et à une présence incarnée au présent. À la suite d'Aristote, de saint Augustin et de Bergson, Danis Bois (2009) aborde la question de la temporalité en soulignant l'importance de la présence du sujet à ses temporalités multiples et plus particulièrement à son temps vécu. Pour cet auteur, il est possible de se former à un rapport au présent d'un vécu incarné de sa temporalité. La notion de temporalité prend ici un caractère concret et charnel. « Elle prend corps lorsque le sujet oriente son attention vers le flux de la vie circulant dans sa propre intériorité corporéisée » (Bois, 2009, p. 1).

D'après le même auteur, ce rapport au temps incarné n'est accessible qu'à la personne douée de capacités de présence à son présent. Un tel rapport au temps a besoin de la conscience du sujet pour exister, un sujet qui sait désormais *se tenir à la bordure du futur* depuis un présent habité, pour employer cette belle expression de Danis Bois (2009). Cet

5. L'approche somato-pédagogique est une approche innovante en relations humaines qui favorise la mise en place des conditions pédagogiques pour agir sur l'éducabilité attentionnelle, perceptive, réflexive et dialogique. Cette approche s'appuie sur les croisements des théories et des pratiques usuelles dans les métiers d'accompagnement et des théories et des pratiques du Sensible. L'originalité de cette approche se situe dans l'accompagnement d'un sens immanent émergeant d'un rapport particulier à l'expérience sensible du corps. En formation, elle s'inspire principalement des cadres pratiques et conceptuels développés par les chercheurs du Centre d'Étude et de recherche appliquée en psychopédagogie perceptive (CERAP) dirigé par le professeur Danis Bois de l'Université Fernando Pessoa.

auteur appelle « l'advenir » un lieu à la fois animé et incarné à la croisée des temporalités ; un *lieu où se croisent le passé, le présent et le futur, habité par un sujet qui le vit et l'observe au sein de son expérience immédiate et corporéisée.*

Les protocoles pratiques utilisés en approche somato-pédagogique de l'accompagnement nous permettent donc de créer des conditions permettant à nos étudiants de percevoir concrètement le croisement des temporalités. Ce qui veut dire que depuis une posture stable de présence au présent, ils deviennent, d'une part, consciemment témoins d'un processus de révélation du passé dans l'advenir et, d'autre part, engagés dans un processus d'anticipation du futur depuis l'advenir. Les participants à nos groupes de formation sont ainsi immergés dans une dynamique au sein de laquelle les instances les plus intimes du sens de la vie se donnent à voir et à vivre. Ils ne sont plus dans une dynamique de quête de sens, car ils sont radicalement installés dans un lieu intime depuis lequel le sens émerge et se donne. Une telle expérience modifie leur posture de chercheurs de sens, car ils découvrent le lieu du corps vivant, à partir duquel ils font l'expérience du sens se donnant. La présence à son corps au présent révèle alors le processus de donation du sens.

Ainsi, nous pouvons dire, à l'instar de Michel Henry (2002) dans son livre intitulé *L'auto-donation*, que bien avant le sens il y a le corps. Pour Michel Henry, « ce qui est originaire ce n'est pas l'intentionnalité, même dans l'intentionnalité corporelle. [...] Avant l'intentionnalité corporelle il y a la corporéité. C'est-à-dire ce qui donne l'intentionnalité corporelle à elle-même : la Vie » (2002, p. 218).

Par conséquent, nous pouvons affirmer que la visée ultime de ce cours est moins une quête de sens que la quête ultime d'une vie vivante, sentie, réfléchie et assumée parmi ses frères humains. Nous tentons ainsi de créer des conditions pédagogiques qui permettent d'expérimenter une réalité que tentait de nommer Christiane Singer (2001b) en soutenant que les sens nous livrent le sens (p. 19).

La centration sur l'expérience immédiate et incarnée nous permet alors d'aider nos étudiants à apprendre à développer une véritable présence à leur expérience vécue au présent. Une posture vitale qui va renouveler la manière avec laquelle ils vont désormais aller à la rencontre d'eux-mêmes, du groupe, du monde, de leurs histoires individuelles et collectives et, finalement, de leurs projets de vie à venir. Nous sommes ici au cœur de ce que Bernard Honoré (1992) croit être l'impératif catégorique de tout formateur, à savoir la compétence à réveiller la formativité assoupie :

L'objectif majeur d'une véritable pratique de formation est de réveiller une formativité assoupie et non de transmettre des savoirs, d'entraîner à un code de la route, ni d'acquérir des moyens techniques entretenant l'illusion d'une maîtrise de situations. Toutes ces pratiques que j'appellerai plutôt des pratiques de non-formation, d'abandon de l'existence. Sans invitation aux recueils, des pratiques de formation deviennent insensées (Honoré, 1992, p. 110).

Voici donc le but que poursuit notre projet pédagogique : inviter au recueillement pour que nos pratiques formatives deviennent en elles-mêmes des lieux pleins de sens et de santé autant pour les formateurs que pour les formés.

C'est dans cette visée que nos pratiques de formation se métissent et se renouvellent constamment. Elles articulent assez subtilement le travail somatique, biographique et dialogique en vue de développer chez nos étudiants des compétences attentionnelles, perceptives, descriptives, réflexives, narratives et dialogiques, sans lesquelles ils ne peuvent être ni dans la présence, ni éprouver librement l'existence et encore moins la co-existence.

À l'instar de Bernard Honoré, nous voudrions conclure ce chapitre en affirmant que tout projet de quête de sens gagnerait à s'intéresser à la question de la présence en formation comme dans l'existence.

Dans la mise en présence, il y a bien un phénomène d'ouverture à l'existence à la fois dans la temporalité et dans la relationnalité. [...] Le monde et moi-même se révèlent alors en formation de deux manières. D'une part en dévoilant dans le monde des formes nouvelles, des choses et des personnes et en me ramenant à moi-même transformé. D'autre part, en révélant que les formes acquises ont elles-mêmes été formées à d'autres moments et en d'autres situations (1992, p. 117-118).

Nous pouvons dire pour terminer que le cours «Trajectoires personnelles et sociales» est une aventure humaine qui vaut la peine d'être vécue. C'est un espace privilégié où nous apprenons ensemble à la fois à honorer nos chemins tels qu'ils ont été vécus, avant de tourner la page pour poursuivre la route, l'esprit plus libre et le cœur plus léger. C'est un sentier formateur qui conduit à la bordure de nouveaux territoires existentiels susceptibles de nous permettre de nous engager généreusement dans des projets exaltants. Au bout de ce parcours, nous devenons tous plus audacieux, de plus en plus aptes à prendre le risque des bifurcations, des réorientations, des renouvellements de nos manières

d'être à nous-mêmes, aux autres et au monde. Nous co-crédons alors des possibles inédits, des solutions nouvelles aux vieux problèmes récurrents, comme aux défis émergents. Ces nouveaux possibles sont alors conquis non seulement pour nous mais aussi pour les générations suivantes. C'est seulement à ce moment-là que nous pouvons avancer que nous avons répondu à l'appel initial de générativité.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLPORT, G. (1937). *Personality. A Psychological Interpretation*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BARBIER, R. (1997). *L'approche transversale, l'écoute sensible des sciences humaines*, Paris, Anthropos, coll. « Exploration interculturelle et science sociale ».
- BERGER, E. (2006a). « Le corps sensible : Quelle place dans la recherche en formation ? », *Pratiques de formation/Analyses (Université Paris VIII)*, vol. 50, p. 51-64.
- BERGER, E. (2006b). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*, Ivry-sur-Seine, Éditions Point d'Appui.
- BERGER, E. (2009). *Rapport au corps et genèse du sens – Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*, thèse de doctorat inédite, Université Paris VIII.
- BERGER, E. et D. BOIS (2008). « Expérience du corps sensible et création de sens », dans S. Abadie (dir.), *Clinique du sport et des pratiques physiques*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 92-107.
- BOHM, D. (1996). *On Dialogue*, Londres, Routledge.
- BOIS, D. (2006). *Le moi renouvelé*, Paris, Éditions Point d'Appui.
- BOIS, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte*, thèse de doctorat inédite, Université de Séville.
- BOIS, D. (2009). « L'advenir, à la croisée des temporalités : Analyse biographique du processus d'émergence du concept de l'advenir », *Réciprocités*, vol. 3, p. 1-10, <<http://www.cerap.org/index.php/fr/revue-reciprocites>>, consulté le 10 octobre 2011.
- BOIS, D. et D. AUSTRY (2007). « Vers l'émergence du paradigme du Sensible », *Réciprocités*, vol. 1, p. 6-22, <<http://www.cerap.org/index.php/fr/revue-reciprocites>>, consulté le 10 octobre 2011.
- BOIS, D. et J.-M. RUGIRA (2006). « La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation », *Publication des chercheurs du CERAP*, Lisbonne, <<http://cerap.pointdappui.fr/pdfs/articles/db-jmr-interview-final.pdf>>, consulté le 10 octobre 2011.
- COURTOIS, B. et G. PINEAU (dir.) (1992). *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française.

- DE SAINT-VICTOR, M. (1841). *Les confessions de Saint-Augustin*, Paris, Charpentier.
- DESMARAIS, D. et J.M. PILON (1996). *Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris, L'Harmattan.
- DE VILLERS, G. (1996). «Psychanalyse et phénoménologie. L'apport de Binswanger à l'histoire de vie», *Analyses : pratiques de formation*, vol. 31, p. 51-63.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, Montréal, L'Harmattan.
- ERIKSON, E. H. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- FINGER, M. (1984). *Biographie et herméneutique : les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique*, Montréal, Université de Montréal.
- GALVANI, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs*, Lyon, Chronique sociale.
- GALVANI, P. (2004). «L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles», *Revue Interactions*, vol. 8, n° 2, p. 95-122.
- GALVANI, P. (2006). «L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique», *Éducation permanente*, vol. 168, p. 59-73.
- GALVANI, P. (2007). «Étudier sa pratique : une autoformation existentielle par la recherche», *Revue Présence*, l'Université du Québec à Rimouski, p. 1-11, <<http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/>>, consulté le 13 novembre 2011.
- GAULEJAC, V. DE (1985). «Pour une sociologie clinique : recherche sur la névrose de classe», *Bulletin de Psychologie*, vol. 39, n°s 16-18, p. 831-838.
- GAULEJAC, V. DE (1997). «Clinical sociology and life histories», *International Sociology*, vol. 12, n° 2, p. 175-190.
- GOW, J.I. et A. GUERTIN (1998). «L'année politique au Québec 1997-1998», Rubrique *L'administration publique*, Université de Montréal, <http://www.pum.umontreal.ca/apqc/97_98/gow/gow.htm>, consulté le 13 novembre 2011.
- HENRY, M. (2000). *Incarnation. Une philosophie de la chair*, Paris, Seuil.
- HENRY, M. (2002). *Auto-donation. Entretiens et conférences*, Paris et Montpellier, Prétentaine.
- HONORÉ, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan.
- HONORÉ, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation et du soin : La mise en perspective des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- JOSSO, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*, Genève, L'Âge d'homme.
- JOSSO, M.-C. (dir.) (2000). *La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*, Montréal, L'Harmattan.

- JOSSO, M.-C. (2010). *Les narrations du corps dans les récits de vie en lien avec les niveaux en profondeur du prendre soin de soi*, Actes du colloque de CIPA IV, texte inédit, la version portugaise est publiée au Brésil.
- LEGAULT, M. et A. PARÉ (1995). «Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles», *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 1, p. 123-164, <<http://ncre.educ.usherbrooke.ca/page114>>, consulté le 10 octobre 2011.
- LENOIR, F. (2010). *Petit traité de vie intérieure*, Paris, Plon.
- L'HOTELLIER, A. (2000). «L'acte de tenir conseil», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 1, p. 27-48.
- PILON, J.-M. (2002). «Le traitement des résistances : un chemin à la rencontre de l'autre et de soi», *Revue Interactions*, vol. 6, n° 1, p. 139-166.
- PINEAU, G. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Éditions coopératives Albert St-Martin.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, Anthropos.
- PINEAU, G. et J.L. LE GRAND (1993). *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France.
- RHÉAUME, J., E. ENRIQUEZ, G. HOULE et R. SEVIGNY (dir.) (1993). *L'analyse clinique dans les sciences humaines*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- RHÉAUME, J. et L. MERCIER (dir.) (2007). *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- RICŒUR, P. (1985). *Temps et récit III, Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- ROBERGE, M. (1998). *Tant d'hiver au cœur du changement. Essai sur la nature des transitions*, Québec, Libre Cours.
- RUGIRA, J.-M. (2008). «La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre : pour une approche perceptive de l'accompagnement», *Collection du Cercle interdisciplinaire de recherche phénoménologique (CIRP)*, vol. 3, p. 122-143, <<http://www.cirp.uqam.ca/documents/pdf/>>, consulté le 10 octobre 2011.
- RUGIRA, J.-M., S. LAPOINTE, J.P. GAUTHIER et D. PILON (2007). «Sa vie, notre histoire : le récit de vie collectif, une pédagogie soignante», dans J. Rhéaume et L. Mercier (dir.), *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. «Cultures et sociétés», p. 304-319.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- SINGER, C. (2001a). *Du bon usage des crises*, Paris, Albin Michel.
- SINGER, C. (2001b). *Où cours-tu? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi?*, Paris, Albin Michel.
- VERMERSCH, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*, 5^e éd., Paris, ESF.

PARTIE

4

SENS ET PROJET DE VIE

Une démarche
permanente
de quête et d'action

CHAPITRE

8

La quête de sens, une quête d'existence

Claude V. Lacasse

L'homme se trouve citoyen de deux mondes : celui de la réalité « existentielle » conditionnée, bornée par le temps et l'espace, accessible à la raison et à ses pouvoirs, et celui de la réalité « essentielle » non conditionnée, qui est au-delà du temps et de l'espace, accessible seulement à notre conscience intérieure et inaccessible à nos pouvoirs. La destinée de l'homme est de devenir celui qui peut témoigner de la Réalité transcendante au sein même de l'Existence.

Jean-Yves LELOUP,
Manque et plénitude

J'ai longtemps fait une quête de sens à l'extérieur de ma vie. Ma quête de sens était une quête des Idées, une quête de transcendance qui m'a progressivement fragmentée intérieurement et éloignée de ma présence-au-monde. La découverte du programme d'études *Sens et projet de vie* m'a beaucoup aidée à transformer ma quête de sens en une quête d'existence par la rencontre et les partages avec d'autres chercheurs de sens et par l'apprentissage de cesser d'être en quête et d'accueillir le sens dans ma vie. Cette nouvelle posture de la reliance est un gage d'engagement à ma vie et au projet d'humanité.

1. PERTE DE SENS : UNE CRISE FRAGMENTAIRE EXISTENTIELLE

Ma vie a généralement été jusqu'ici séquentielle, où chaque épisode avait souvent un début, un apprentissage et une fin. Une succession de périodes sans vraiment de prédispositions relationnelles entre elles. Jusqu'à très récemment. Jusqu'à ma décision d'explorer ma vie plus directement, plus profondément et de mettre au cœur de mon questionnement le présent de mon existence et surtout de mettre au jour la problématique fondamentale que je porte et qui m'habite depuis toujours : la question du sens de la vie.

J'étais à ce moment de ma vie à l'orée d'un nouvel épisode qui sonnerait le glas de cette danse sans rythme que représentaient les séquences sans lien de mon existence. J'étais en perte de sens et un mal-être indescriptible m'habitait de plus en plus, s'intensifiant chaque jour jusqu'à envahir tout mon espace intérieur. Je me sentais étouffée par ma vie, par la vie, sans réellement comprendre cette perte de repères existentiels. Ma quête de sens n'avait plus de sens et mon sentiment d'impuissance face à ma vie a graduellement enveloppé d'ombres ma relation à la vie, créant une division intérieure et surtout un détachement de mon intérêt et de mon engagement pour ma présence-au-monde. Je vivais ma vie en retrait de ma vie.

Ma quête de sens a longtemps été une quête d'absolu, une quête des idées et de transcendance. Un questionnement métaphysique à mon existence. En fait, j'ai l'impression d'avoir toujours été en quête de compréhension de la complexité de la vie, comme si j'avais en moi une impression d'appartenir à une réalité plus grande que celle de mon existence sensible. Un vague souvenir d'une origine plus fondatrice et universelle. Une mémoire de l'union ontologique. J'ai toujours eu cette nostalgie «de la maison», du lieu de mon appartenance. Et, par conséquent, vivre dans le monde me donnait la sensation de vivre l'expérience de la déchirure, l'impression d'expérimenter la séparation avec mes origines, la séparation du Sens, de l'essentiel. Mon rapport au monde était ainsi teinté d'étrangeté, de sentiment de non-appartenance qui entraînait inévitablement une séparation avec les autres et le monde. Cette quête de «verticalité» était, en fait, une fuite de mon existence-dans-le-monde, une fuite de l'immanence. Je comprends qu'il s'agissait d'un refus d'incarnation. Je me retrouvais fragmentée et emprisonnée dans une quête de sens qui n'accordait aucune importance à ma présence-au-monde. Ma quête de transcendance et de verticalité, ma quête de l'Ailleurs, avait désormais perdu tout son sens.

Je me retrouvais alors sans repères de sens ou d'engagements vivants à mon existence et j'avais un sentiment amer de goûter le vide, d'être devenue vide. Je me sentais blessée et vaincue par le non-sens de la vie. Je me sentais désertée par le feu de l'apprentissage et de la connaissance par lequel j'ai toujours été attirée. J'étais dans le « plat » et complètement vidée de toute passion profonde de vie. J'étais en crise existentielle.

Ce sentiment d'impuissance face à ma vie, ma solitude de chercheuse et mon mal-être existentiel ont été des états d'être résultant de ma quête de sens. J'ai toujours cherché le sens de la vie dans un ailleurs à comprendre, à découvrir, à conquérir. Cet ailleurs gardait inéluctablement ses distances peu importe mes efforts et tentatives de compréhension. J'avais fait la déduction que la compréhension me conduirait aux portes des réponses, que cette question du sens, qui revêtait un caractère de « nostalgie de l'Ailleurs », serait nourrie par la connaissance. J'avais besoin d'une explication satisfaisante et rationnelle qui donnerait un sens à ma présence-au-monde et m'emplirait de ce sentiment heureux et paisible « d'exister ». Mais, au contraire, plus j'investiguais le sens de la vie et plus je me heurtais à la distance de cet Ailleurs convoité. Je me sentais ridicule et me voyais tel un enfant demandant la lune. Je ne pouvais concevoir que l'existence, la vie, ne pouvait être *que cela* ! Le petit confort du métro-boulot-dodo... Quel est le sens de tout ce cirque souvent absurde et vide de vivant ?!

Durant toute mon errance et mes désarrois existentiels, je cherchais des repères théoriques et conceptuels pour répondre à la question du sens de la vie. La plupart de mes lectures sur ce sujet proposaient une orientation définitivement transcendantale avec soit une approche spirituelle, voire religieuse, où le sens de la vie se retrouve dans un ailleurs eschatologique qui se définit selon les croyances ; soit avec une optique plus philosophique qui s'inspire du dualisme platonicien et aborde les thématiques de la « séparation ontologique » (Platon, Ferdinand Alquié, Jean Brun, Soren Kierkegaard, etc.) ou de « conflit cosmique » (Eugène Minkowski), en dévalorisant l'existence sensible au profit d'un monde originel des Idées. Dans les deux cas, ces réponses spirituelles et philosophiques à la question du sens de la vie ne faisaient qu'accentuer mon mal-être, ma perte de sens et ma séparation d'avec mon existence vécue. Autant de références qui décrivent ma nostalgie de l'Ailleurs comme une souffrance ontologique.

Je ne percevais aucune direction théorique ou autre qui puisse m'aider à réorienter ma démarche et m'apprendre à me relier à ma vie et à devenir *sujet de ma vie*. Tout au contraire, je rencontrais des philosophes tels que Platon ou Ferdinand Alquié (1906-1985) pour qui la nostalgie de l'Ailleurs est inguérissable. Selon Alquié, la blessure de l'esprit demeurera à jamais ouverte, parce qu'il n'y a pas d'expérience du Tout, et le retour à la plénitude d'une pure présence de l'Être nous est interdit. Ou encore, le philosophe Jean Brun (1919-1994), qui introduit la nostalgie de l'état d'origine et considère l'homme comme un mythographe, c'est-à-dire un chercheur de paradis perdu. Selon lui, le rêve de l'homme est de renaître, de retourner au non-né, de « couper les licous » de l'espace et du temps, de l'existence, afin de s'arracher au « ghetto humain ». Toute l'œuvre de Brun est une invitation à la réflexion sur le sens de l'existence, sur la douleur de l'existence humaine face à elle-même et sur la tendance de l'homme à chercher à s'évader de sa condition.

Je cherchais effectivement à m'évader de ma condition d'être-au-monde, et toutes ces lectures m'ont fait réaliser qu'à travers ma quête de sens, je cherchais surtout à retrouver mes racines, mon *paradis perdu*, mon lieu d'origine, cette *nécessaire transcendance* dont parle Jean Brun. Cet intérêt vital que j'avais pour les Idées, l'essence ou encore l'esprit, m'a détournée de ma présence-au-monde. Je ne cherchais pas à m'actualiser dans ma vie mais à reconquérir mon lieu d'origine. Cette quête de sens m'a ainsi fragmentée en négligeant ma dimension physique, celle d'être dans le temps et l'espace, créant ainsi une désidentification à mes repères spatiotemporels : mon corps. Je n'avais plus aucun intérêt pour le corps que je considérais comme une prison de l'âme. Je réalisais également que cette quête n'était que déchirure et utopie. Qu'elle ne m'apportait que fragmentations et désinvestissement pour ma vie et qu'il me fallait désormais apprendre à voir et à être autrement, soit accepter ma réalité et me relier à ma présence-au-monde. Je comprends mieux aujourd'hui que ma quête de transcendance m'ait isolée de mon existence sensible. Cette fragmentation s'est produite par une fuite ontologique, une fuite pour ne pas souffrir, pour ne pas ressentir la douleur de la vie.

Pourtant, et malgré toute cette perte de sens et cette désorientation existentielle, j'ai fait l'hypothèse qu'il m'était peut-être possible de poursuivre ma quête de sens, soit une recherche d'alliance et de reliance, mais *dans et par* ma présence-au-monde. Je ne pouvais plus vivre fragmentée ou en dualité. Je ne pouvais plus poursuivre cette quête

de transcendance qui n'était qu'annihilation de mon existence. J'avais besoin de me sortir de cette quête de sens et de réorienter mon regard de chercheuse pour me *libérer* et *guérir* de ma nostalgie ontologique.

2. LE SENS DE LA VIE, UNE QUESTION UNIVERSELLE ?

C'est précisément durant cette période de perte de sens que la *fortune*, lors de mes recherches sur la quête de sens dans Internet, m'a fait découvrir un programme d'études offert par la TÉLUQ, l'université à distance de l'UQAM : le programme court *Sens et projet de vie*. J'étais étonnée qu'il pût exister un tel programme qui questionne le sens de la vie et qui, de plus, fût relié à une institution universitaire. C'était exactement ce dont j'avais besoin : questionner directement mon rapport au sens et mon rapport à ma vie. Et malgré la distance qui me sépare de Montréal (650 kilomètres), je me suis inscrite sans aucune hésitation, dans un élan vital que je dois à ma guerrière intérieure qui bataille cette fois-ci pour ma vie !

C'est dans un tel contexte qui questionne mon projet de vie que j'ai rencontré d'autres personnes tout aussi enthousiastes à l'idée de se confronter à cette question du sens. J'ai réalisé alors pour la première fois à quel point j'étais seule. Je n'avais jamais observé l'importance du gouffre autour de moi ni même imaginé que cette question du sens de la vie pouvait être universelle et partageable ! Je venais de prendre conscience que j'avais vécu ma quête de sens de façon totalement isolée, sans repères, modèles ou lieux de discussion. Je pensais à tort qu'il s'agissait d'une question strictement personnelle et que d'en parler demanderait un effort presque surhumain, qui deviendrait vite intolérable. C'est d'ailleurs ce qui m'a grandement étonnée lors de mes premières rencontres dans les cours de ce programme *Sens et projet de vie*. Une hésitation légitime à soulever le voile du « tabou social implicite », à se poser la question du sens ouvertement. Nous avons tous l'impression de livrer aux autres un secret lourd à porter et, pour certains, il s'agissait même d'oser exposer pour la première fois à autrui ses réflexions intimes et personnelles sur le sens de la vie ! Comment est-ce possible ? Il s'agit pourtant de la plus vieille question du monde ! Pourquoi garder privé ce questionnement qui nous touche tous un jour ou l'autre ? Je sais maintenant qu'il existe beaucoup d'autres personnes qui portent la même interrogation et il m'apparaît évident aujourd'hui que la question du sens de la vie reste une question

essentielle au fondement même de notre vie personnelle mais aussi de notre vie sociale. Comme il est triste de s'apercevoir que la quête de sens nous pousse à l'isolement, au désespoir, à l'abandon de soi. Il me semble que la vie est pourtant un projet d'humanisation, un projet de reliance ! La rencontre d'autres chercheurs de la question du sens de la vie m'a fait comprendre l'importance de notre isolement et, surtout, l'importance de créer un espace social plus grand pour peut-être dé-stigmatiser le mal-être et réfléchir ensemble à ce qui me semble être une question universelle et fondamentale.

Avec la rencontre de toutes ces personnes inscrites à ce cours qui questionnent le sens de la vie, tout le poids de ma solitude de chercheuse s'est dévoilé. Ce fut un choc considérable et d'une certaine manière heureux. *Je ne suis pas seule à me poser cette question*, j'étais dans un lieu où l'on était rassemblés pour examiner ensemble la question du sens. Une nouveauté sans précédent dans mon expérience de vie ! J'ai également réalisé à quel point j'étais fatiguée de chercher, d'être constamment en quête de réponses qui se trouvent toujours de l'autre côté de l'espace qui me sépare de l'Ailleurs. J'étais épuisée et m'avouais vaincue. Le sens de la vie n'est peut-être en fait que le déroulement régulier de la quotidienneté. J'étais sur le point de capituler, avant d'oser cette dernière tentative pleine d'espoirs secrets de m'inscrire à ce cours axé sur la question du sens et du projet de vie.

Les premières rencontres de groupe ont également été pour moi un choc relationnel. Je rencontrais des passionnés de la question du sens, et ce qui m'impressionnait le plus était leur compétence à en parler et à écouter l'autre livrer son expérience sur ce qu'il a de plus intime et de plus personnel. Étrangement, leurs témoignages, aussi intimes fussent-ils, me touchaient personnellement. La résonance de leurs histoires rencontrait en moi des zones inexplorées et souvent nouvelles. J'ai appris à m'ouvrir et à discuter, à partager mon questionnement et mon mal-être. J'étais étonnée de ces partages intimes aux résonances universelles. J'apprenais autrement. J'apprenais de l'autre, de la relation à l'autre. Et en un sens, ma participation à ces rencontres m'invitait à voir autrement et à être autrement. Je prenais plaisir à ces nouveaux apprentissages sans pourtant savoir les nommer et comment modifier ma quête de sens pour retrouver une nouvelle orientation plus significative et surtout plus ressentie de ma démarche de sens.

Ce n'est qu'au fil de nos rencontres lors de la deuxième année de cette formation et grâce à nos échanges sincères, à nos questionnements éprouvés et grâce aussi à la présence des formateurs en charge des cours, qu'une façon complètement nouvelle de questionner le sens est apparue en moi comme une proposition inédite. J'ai réalisé que je pouvais poursuivre mon questionnement sur le sens de la vie sans être pour autant constamment en *quête*... Je rencontrais des chercheurs engagés envers la question du sens, mais sans qu'ils soient en *quête* de sens! Dissocier «quête» et «sens de la vie» avait été inimaginable pour moi! Comme si le sens pouvait être là, se donnant, sans la distance de l'Ailleurs. J'étais fascinée et complètement déstabilisée! Un horizon épistémologique complètement nouveau s'ouvrait devant moi. Comme si le sens se donnait par l'existence et qu'il ne suffisait que d'apprendre les dispositions *naturelles* pour le cueillir, l'accueillir *dans sa vie*. Aussi simple que cette révélation puisse m'apparaître, je n'avais aucune idée du *comment faire* pour ne plus être en quête et surtout du *comment accueillir* le sens. En fait, je doutais toujours de cette proposition, attachée que j'étais à ma quête nostalgique de l'Ailleurs. Mais la graine avait été semée et je sentais déjà ses racines prendre vie en moi. J'étais fascinée et curieuse. La passion de connaître et d'apprendre s'était enfin réveillée, je me sentais vivante à nouveau. Comment apprendre à «cesser d'être en quête» et surtout, comment apprendre à «accueillir» le sens *dans ma vie*... J'avais enfin un défi devant moi et toutes mes fibres vitales reprenaient vie. J'avais besoin d'apprendre à renouveler mon questionnement et à réorienter mon regard, ma recherche et tout mon être vers cette façon totalement nouvelle de questionner le sens.

Jusqu'ici, j'avais toujours imaginé ma démarche de recherche de sens comme une expédition existentielle solo, une quête de transcendance, des Idées, une quête de l'Ailleurs. J'avançais dans ma démarche comme l'alpiniste fait l'ascension de sa montagne. Et plus j'avançais, plus s'accroissait ma solitude de chercheuse et, surtout, sans que je m'en rende compte au début, plus je m'éloignais de ma présence-au-monde. Cette nouvelle façon de questionner le sens pouvait peut-être m'aider à redescendre ma montagne et à apprendre à réinvestir ma vie, mon corps, ma présence-au-monde. Je devais apprendre à *plonger dans mes sens* et réorienter mes pas de chercheuse. Un horizon complètement inexploré m'était proposé. Poursuivre mon questionnement non plus en périphérie de ma recherche existentielle de quête de sens, mais oser mettre cette problématique du sens au centre de ma vie. Interroger directement mon

mal-être, le questionner et en faire le cœur de mon interrogation et apprendre de là à transformer ma quête de transcendance solitaire en une plongée sensible dans mon existence, en reliance aux autres et au monde. J'avais l'impression de mettre les pieds dans ma vie pour la première fois. J'avais le vague sentiment que mon odyssée solo était terminée. Ne plus faire cavalier seul et rediriger ma quête de sens dans un ancrage sensitif et dans un espoir d'apprendre la reliance. Voilà l'essentiel de la sagesse que l'intelligence du travail de groupe m'apprenait.

C'est ainsi que je me suis engagée dans le renouvellement de mon rapport au sens. J'ai à apprendre de tous ces gens qui ne cherchent plus, mais qui apprennent, ensemble, à accueillir le sens qui se donne dans et par leur vie. Je redécouvrais la question du sens de la vie comme un engagement de soi-même envers sa vie : apprendre à être un « Je », conscient d'être *jeté* dans une existence. Ainsi, me poser la question du sens par cette nouvelle porte épistémologique, c'est me poser la question de *ma* place dans *mon* existence. Je reformulais la question de la quête de sens comme étant d'abord un travail d'intériorisation, de dialogue intérieur, dans ce lieu intérieur de rencontre de mes pensées qui s'agitent en une interrogation sur le sens de mon existence et de ce qui rend ma vie digne d'être traversée.

3. APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET HERMÉNEUTIQUE DE LA QUESTION DU SENS

La première étape du renouvellement de ma quête de sens a été d'adopter une posture de recherche qui me permette de « plonger dans mes sens » et de mettre enfin les pieds *dans ma vie*. De cesser de chercher ailleurs le sens de la vie, mais d'apprendre à partir de mon expérience vécue et en relation. Chercher le sens à partir de *ma* vie. Cette posture nouvelle a été le premier pas de ma guérison de ma nostalgie de l'Ailleurs. Moi qui faisais une recherche de sens dans les Idées et l'Absolu, et qui étais en quelque sorte à l'extérieur de ma vie, j'apprenais enfin à appréhender ma quête du sens à partir de mon expérience et de mon regard, à partir de la compréhension et de la description de mes faits intérieurs en constante relation avec mon environnement.

Faire une recherche au cœur de mon expérience, soit porter un regard engagé sur ma vie, c'est faire une lecture phénoménologico-herméneutique de mon expérience. La dimension phénoménologique se

retrouve dans le fait d'explorer le monde vécu de mon expérience en relation avec le monde, l'autre et moi-même. Et la dimension herméneutique est l'engagement interprétatif et compréhensif de ce que je vis en fonction de ma propre perspective dans le sens où le phénomène à expliciter est mon expérience vécue et l'explicitation de cette expérience demeure une interprétation, soit une herméneutique. L'herméneutique est justement cette approche qui cherche à interpréter et à comprendre le sens des choses, des expressions, des événements ou des phénomènes comme composantes de mon expérience de vie. Adopter une posture herméneutique consiste ainsi à *comprendre* plutôt qu'à *expliquer* un phénomène ou à chercher des réponses dans un « ailleurs ». L'herméneutique est en fait une rencontre avec soi : j'explore une réalité à laquelle je participe par mon action d'interprétation mais aussi par le fait de porter une interrogation sur le sens de ma vie. Et c'est à partir de cette rencontre qu'une transformation m'est possible. L'adoption de ce nouveau regard phénoménologico-herméneutique me donne enfin l'espoir de retrouver un intérêt pour ma présence-au-monde et de réorienter mon questionnement du sens à partir de l'expérience vivante de mon vécu quotidien et relationnel.

C'est ainsi grâce à cette nouvelle attitude de recherche que j'ai réalisé l'importance de mes fragmentations et l'urgence de trouver une façon de me réunir intérieurement et de prendre conscience de ma reliance à l'autre et au monde. J'ai beaucoup écrit, dessiné, discuté avec d'autres chercheurs de sens, j'ai même ressenti le besoin d'exprimer mes découvertes par l'expression artistique en faisant des sculptures de corps en mouvement. Tout était essentiel pour m'aider à me réapproprier et à réinvestir ma vie. J'ai ainsi pris connaissance de mes conditionnés souvent lourds et contraignants. J'ai également pris conscience de mon pouvoir d'initiative et de reconstruction. Pour Paul Ricœur (1913-2005), nous ne sommes pas les héritiers passifs de notre histoire ; nous avons également le pouvoir de reconstruction, de reconfiguration de notre être, de notre présence-au-monde. C'est exactement par cet effort de transformation que ma quête de sens devenait de plus en plus une quête d'existence. Faire le ménage de mes « conditionnés » pour laisser émerger « l'inconditionné » de ma vie, c'est-à-dire mon pouvoir de transformation et de reconfiguration de mes différentes relations à ma vie, à l'autre et au monde.

Je redécouvrais mon cœur comme un nouveau lieu identitaire en moi. *Je ne suis pas que ma tête*, et mon mode de connaissance n'est pas que rationnel. Je redécouvrais mon corps et son intelligence perceptive

et sensible. Des alliances nouvelles s'établissaient en moi, me permettant d'être plus engagée dans ma présence-au-monde. Je découvrais le goût nouveau de la reliance.

4. UNE QUÊTE DE SENS, UNE QUÊTE D'EXISTENCE

Ce travail d'engagement de moi-même à ma vie m'a graduellement apporté de nouvelles compétences relationnelles. Je constate avec bonheur qu'il y a effectivement en moi des compétences nouvelles de reliance et d'alliances. Je ne suis plus du tout la même que celle que j'étais avant ma rencontre avec le programme d'études *Sens et projet de vie*. J'étais errante, inconsolable de ma nostalgie de l'Ailleurs et complètement fragmentée dans mes rapports intérieurs et extérieurs. Je n'avais plus d'outils pour m'aider à voir autrement et à être autrement. J'étais dans une quête impossible de transcendance, toute teintée d'amertume et de non-vivant. Ce nouveau regard épistémologique m'a appris à « descendre » et à développer de nouvelles compétences existentielles : être reliée et en alliance avec la vie qui se donne dans mes différents rapports relationnels.

La première résonance que je constate de ma transformation est ce sentiment intérieur nouveau de ne plus être en manque, je ne suis plus en quête de quelque chose créant un sentiment de vide intérieur, un manque ontologique. Je me surprends à être dans le « plein », devant une multitude de possibles à apprivoiser et à devenir. Ce sentiment de ne plus être en manque fait de moi non plus un être en attente de vivre, mais un « Je » engagé dans ma vie, dans mes relations avec les autres et dans ma présence au monde. Je n'attends plus les événements et les transformations « du dehors ». Le plein intérieur qui m'habite désormais me permet d'assumer mes acquis et mon engagement envers ma vie.

La deuxième résonance de mes compétences nouvelles d'être en reliance est inévitablement la grande découverte de l'Autre. Cette deuxième résonance est le *goût de l'autre*. Je reconnais pour la première fois de ma vie que mon « odyssée solo » est terminée. J'ai besoin de l'autre, de ce qu'il est, de ce qu'il porte comme possibles à incarner pour m'aider à trouver ma juste place dans le monde. J'ai l'image ici du puzzle où chaque pièce a besoin des autres pièces pour former une mosaïque relationnelle. C'est mon sentiment d'appartenance au projet d'humanité. Aujourd'hui, je goûte à cette force de l'autre et reconnais

que je ne peux plus marcher seule, l'autre est en moi et je suis aussi une partie d'humanité, une pièce du grand puzzle qui partage l'espace d'un lieu de vie commun en co-crédation.

La troisieme rsonnance de l'intgration de mes compntences nouvelles est la transformation de ma quete de sens en quete d'existence. Je me surprends à aimer la vie. Je me sens appartenir à ce monde. En fait, tout mon processus de questionnement du sens s'ouvre sur la reconnaissance de mes reliances intérieures et de mes reliances à mon environnement. Ma quete de sens s'est transformée en quete d'existence, soit une qualité de présence à ma vie en relation. Je m'aperçois en fait que je suis reliée à l'autre et au monde et que c'est à partir de ces reliances complexes que je peux prendre conscience de mon être-au-monde et effectuer des transformations relationnelles significatives, adaptées à mon environnement et donc à ma vie.

Mon chemin d'alliance comme quete de reliance a des conséquences importantes dans ma relation à la Vie, au vivant et au sacré qui s'expriment par une profonde joie de vivre et une relation renouvelée de liberté et de croissance dans mon rapport à la vie. Mon chemin d'alliance a également comme conséquence de me faire prendre conscience que cette responsabilité de vivre prend forme dans et par mes rapports à l'autre. J'ai vraiment l'impression nouvelle d'appartenir à l'humanité et je ressens ce lieu d'appartenance comme un lien profond à un projet plus grand que ma propre humanité et qui donne un sens à ma solidarité universelle : je fais partie du projet d'humanité et j'ai la responsabilité de faire de mon travail de croissance un travail de partage... Un pont me relie aux autres dans toute ma démarche de sens. L'autre est désormais perçu comme étant nécessaire à ma croissance et à ma transformation.

C'est ainsi que je découvre l'influence d'un nouveau référentiel théorique : la *Complexité* comme une épistémologie de la reliance. Je n'avais encore jamais entendu parler de la « pensée complexe ». Ce manque ou absence théorique ne me surprend pas, j'étais dans la fragmentation et mon rapport au monde glorifiait la séparation. Il m'était ainsi presque impossible d'avoir à ce moment un espace intérieur pour accueillir cette théorie de la reliance. Il était même inimaginable d'être entièrement reliée à l'autre, au monde ou même d'être reliée intérieurement comme schème identitaire. Ce n'est ainsi qu'aujourd'hui que je rencontre la théorie de la « pensée complexe ».

La pensée complexe *enjoint de relier tout en distinguant*. La pensée complexe nous apprend à relier. « Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le "re", c'est le retour de la boucle sur elle-même » (Morin, 1995, p. 10).

Apprendre à relier, c'est apprendre à vivre dans et avec mon environnement. C'est effectivement lorsque j'ai cessé de chercher le sens uniquement en termes d'absolu et d'Ailleurs que j'ai pris conscience de ma présence-au-monde. Cette qualité d'être présente à moi et à mon environnement n'est possible que si premièrement je me relie à mon cœur et à mon corps et, deuxièmement, que si je me perçois comme partie du monde et de l'autre et que le monde et l'autre font également partie de moi. C'est ce que j'ai appelé ma « participation au projet d'humanité ». Le paradigme de la complexité que j'ignorais totalement alors prend tout son sens et exprime parfaitement mon sentiment nouveau d'être en reliance et co-créatrice de ma vie. C'est un sentiment d'émergence de ma présence-au-monde ouverte vers mon advenir à créer.

5. MA VIE EN RELIANCE

Ma vie a bien changé. Tout ce travail de transformation et d'intégration de mes compétences nouvelles me fait vivre mieux et m'installe dans une présence-au-monde différente. Je ressens en moi un consentement à vivre qui résonne dans tout mon être. Je ne me sens plus en manque de quelque chose mais dans un « plein » de possibles. J'ai le goût de l'autre, ce qui me donne le sentiment nouveau d'appartenir au projet d'humanité, d'y avoir une place et de partager un espace commun dans la grande mosaïque de la vie. Mes alliances intérieures me permettent d'être plus vaste et de gagner en amplitude intérieure : ma vie est devenue un champ de possibles à rêver. Je ne peux que me réjouir de constater que la fragmentation qui assombrissait mon existence trouve enfin des solutions de guérison par mon chemin d'alliance et ma quête d'existence. J'ai également espoir de découvrir sur ma route d'apprenante de nouvelles résonnances au fur et à mesure que j'installerai de façon encore plus intégrée mes compétences nouvelles.

Ce nouvel état de me sentir vivante *dans et pour* ma vie transforme ma nostalgie de l'Ailleurs en une joie ontologique qui me propulse dans ma liberté de croissance. Toutes ces transformations et tous ces

apprentissages m'apportent en définitive le sentiment de ne plus être seule dans ma quête, mais d'être entièrement reliée au projet d'humanité. Ce sentiment nouveau de reliance au projet d'humanité me donne le goût du partage et m'inspire la responsabilité de raconter ici les tâtonnements très personnels et même intimes de mon *histoire intérieure de la vie* et de mon chemin de croissance comme une contribution singulière au grand puzzle de l'humanité.

BIBLIOGRAPHIE

- ALQUIÉ, F. (1973). *La nostalgie de l'Être*, Paris, Presses universitaires de France.
- BRUN, J. (1961). *Les conquêtes de l'homme et la séparation ontologique*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Bibliothèque de philosophie».
- BRUN, J. (1979). *À la recherche du paradis perdu*, Lausanne, PBU.
- GRONDIN, J. (2003). *Du sens de la vie*, Paris, Bellarmin.
- GRONDIN, J. (2006). *L'herméneutique*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?».
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur.
- MORIN, E. (1995). «La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité», *Revue internationale de systémique*, vol. 9, n° 2, p. 105-112.
- RICCEUR, P. (1996). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, coll. «Points Essais».

CHAPITRE

9

Témoignage d'un projet humain

Diane Auger

Avec la collaboration de France Bilodeau
et des autres membres du groupe
de Montréal 2006-2008¹

Je suis les liens que je tisse avec les autres.

Albert JACQUARD,
Petite philosophie à l'usage des non-philosophes

*Je juge donc que le sens de la vie
est la plus pressante des questions.*

Albert CAMUS,
Le Mythe de Sisyphe

1. La cohorte de Montréal 2006-2008 du programme *Sens et projet de vie* était composée des étudiants suivants : Diane Auger, France Bilodeau, Robert Champagne, Lise Chayer, Thérèse Côté, Édith Duterville, Geneviève Galouet, Diane Gangarossa, André Goulet, Huguette Guay, Francine Héneault, Françoise Laramée, Pierre Lefrançois, Manon Théroix et Louise Rosenberg.

Nous avons entrepris le projet de témoigner de ce que nous avons vécu en tant qu'étudiants dans le cadre du programme Sens et projet de vie avec l'idée d'écrire un texte en groupe. Toutefois, le risque de tomber dans la redite et de négocier les virgules nous a fait opter pour une approche de délégation. Nous avons donc procédé de la façon suivante : une personne s'est portée volontaire pour rédiger le texte et a fait parvenir deux questions aux membres du groupe. Dans le texte, la rédactrice nous relate son expérience personnelle, tout en se fondant sur une substance qui provient de tous. Elle présente d'abord les étapes parcourues dans le programme, puis les réponses obtenues aux questions suivantes :

1. Est-ce que ce programme a changé votre vie et dans quelle mesure?
2. Quel est votre sentiment par rapport au groupe?

Quatorze personnes sur seize, identifiées dans le texte par leur prénom, y ont répondu.

En second lieu, la narratrice décrit la naissance d'un groupe et de sa vision. Puis elle termine en disant quelques mots sur la pédagogie du programme. Ce chapitre se veut un témoignage humain sur ce programme qui nous a menés à la ligne de départ d'une vie nouvelle. Il nous offre une occasion inestimable de raconter cette expérience humaine. Les citations proviennent majoritairement de textes d'Albert Jacquard, ce grand philosophe de la condition humaine, et de Vincent de Gaulejac, dont les textes nous ont accompagnés tout au long du programme.

1. LE PROGRAMME COMME FORCE DE TRANSFORMATION ET TÉMOIGNAGES DES ÉTUDIANTS

1.1. Le programme, un événement qui vient bouleverser la vie

Lorsqu'on s'inscrit à l'université, par exemple à un cours d'algèbre linéaire, c'est qu'on a un but bien précis. Et tous les étudiants de ce cours suivent les mêmes étapes. Quand on s'inscrit à un programme universitaire intitulé *Accompagnement des aînés*, qui deviendra plus tard *Sens et projet de vie*, on ne sait pas trop à quoi s'attendre. Et quand on se rend compte que

chaque participant s'y est inscrit pour des raisons différentes et qu'il en attend une issue différente, que faut-il en penser? Comment le classer? Qui aurait dit que ce programme changerait nos vies?

Aucun d'entre nous ne se doutait alors que nous entamions un processus de réflexion profonde sur le sens de la vie, de notre vie. Aucun d'entre nous ne se doutait que nous en sortirions transformés et que nous terminerions ce programme, non seulement avec un diplôme en main, mais avec une force, une impulsion et une vitalité nouvelles.

Premier cours: chacun se présente et donne les raisons qui l'ont amené à s'inscrire à ce programme. Après quelques interventions, je me sens un peu sceptique, car personne ne semble savoir au juste ce qu'il vient faire là. Personne ne semble savoir exactement ce que sera le cours, encore moins le programme. Et surtout personne n'a les mêmes objectifs que moi.

Mais au fur et à mesure que les gens parlent, une atmosphère étonnante se crée. Il y a de l'émotion dans l'air. Où suis-je tombée? Moi qui m'attendais à un cours théorique, à des discussions plutôt philosophiques, voilà que je vois des gens pleurer! On exprime ses craintes, ses inquiétudes, ses souffrances. Je n'ai jamais rien vu de tel à l'université!

Devant la classe, une professeure nous dirige. Une professeure pas ordinaire. Aucun des professeurs de ce programme, d'ailleurs, n'est ordinaire. Il se dégage de cette femme un rayonnement tel que, dès le premier cours, il entraîne un effet de fusion dans ce groupe de personnes qui se voyaient pour la première fois. Ses paroles, souvent troublantes, nous captivent et nous séduisent.

1.2. De la méfiance à la confiance

Au départ, cinq hommes et quinze femmes provenant de diverses sphères participent à la démarche. Dois-je leur accorder ma confiance? Se sont-ils également inscrits à ce cours par pur plaisir d'apprendre quelques notions de philosophie, de sociologie, de psychologie? Car, moi, je ne suis pas là pour parler de moi, sûrement pas! Pourtant, je le fais, comme chaque membre du groupe.

Après ce premier cours sur les passages de la vie, la souffrance et la mort, la joie et le bonheur, ainsi que sur l'écoute de soi et des autres, je suis ébranlée! Tout le monde l'est. Nous savions déjà que le fait d'avoir traversé ce premier cours ensemble avait commencé à nous rapprocher.

Et nous savions que nous aurions à écrire nos histoires de vie et à les raconter dans le cours suivant. Nous avons donc établi entre nous la confiance nécessaire pour poursuivre.

Puis est venu le temps d'écrire et de nous raconter. En petits groupes, puis en grand groupe. Sur une période de deux ans et demi, graduellement, nous nous sommes dévoilés, nous nous sommes exposés au regard et à l'écoute des autres. Chacun à notre tour, nous sommes devenus des sujets. Des sujets importants, puisque nous étions l'objet même d'un discours et, on peut dire, l'objet du discours du programme: « Pour être objet de l'univers, il faut être objet du discours d'un observateur. [Celui qui parle] fait alors de sa personne l'objet de son discours. Du coup, non seulement il est, mais il se sait être » (Jacquard, 1997, p. 34).

Nous avons écrit nos histoires de vie, nous avons écouté l'histoire des autres, et nous avons appris le respect de soi et de l'autre. Nous avons partagé les peurs, les malheurs, les joies et les découvertes des autres. Nous avons vécu avec l'autre.

Un lien s'est ainsi créé entre nous. Nous étions en train de vivre ce que Gaulejac décrit ici: « Le fait, par exemple, de retrouver "sa" souffrance dans l'histoire des autres conduit à réaliser qu'elle "appartient" à la condition humaine et, en conséquence, que c'est en soulageant la leur que je (le sujet) peux soulager la mienne » (Gaulejac, 2008, p. 317-318).

Le troisième cours, « Trajectoires personnelles et sociales », nous a permis de comprendre les liens entre nos histoires, les liens entre notre « Je » et l'histoire de l'humanité.

Mon passé, c'est aussi l'ensemble de ce que j'ai reçu des générations précédentes. Sans bien le savoir, je suis le produit de toutes les angoisses, de tous les espoirs, de toutes les réflexions des humains qui ont vécu avant moi (Jacquard, 1997, p. 67).

Vincent de Gaulejac l'exprime en d'autres mots: « L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (Gaulejac, 1996, p. 27).

Le dernier cours du programme, sur la création d'un projet, a été l'occasion non pas d'exposer sa vie mais, en quelque sorte, de la remettre en question. Je me suis donc posé les questions suivantes: Qu'est-ce que je veux faire de mes dernières années? Quels sont les désirs que je cache au fond de moi-même ou que je me cache à moi-même? N'est-il pas temps de faire surgir mon être véritable? Maintenant que je me suis réconciliée avec mon « Je », pourquoi ne pas le faire voir? Je suis

devenue non pas un être nouveau, mais l'être que j'ai toujours été et que ce programme a permis de redécouvrir. Je me suis ainsi sentie transformée du fait que j'ai pu exprimer à haute voix les désirs que je cachais. Et j'ai vu mes camarades transformés à leur tour, chacun à sa façon, selon sa propre quête de sens. Que disait le prospectus annonçant le programme ? Annonçait-il une quête de sens ?

1.3. La quête

Je revois des visages autour de la table. Je revois des amitiés qui se sont créées en marge de notre amitié commune. Je les revois tous parlant de leur passé, de leurs expériences, de leurs proches, de leur lutte contre la souffrance, de leur recherche identitaire et de leur quête de sens. De ce qui a fait d'eux les personnes qui se trouvaient devant moi. Je les revois témoignant de compassion, de respect et d'amour.

Et d'un grand intérêt. S'intéresser à l'autre, c'est lui montrer qu'il existe, qu'il est un être important. Ces personnes font désormais partie de moi, et je fais partie d'elles, car nous sommes en relation les unes avec les autres. Je cherche en même temps qu'elles le *sens* de ma vie.

La personne que je deviens n'est pas le résultat d'un cheminement interne solitaire ; elle n'a pu se construire qu'en étant au foyer des regards des autres. Non seulement cette personne est alimentée par tous les apports de ceux qui l'entourent, mais sa réalité essentielle est constituée par les échanges avec eux. Je suis les liens que je tisse avec les autres (Jacquard, 1997, p. 16).

C'est avec plaisir que je vous présente ici le témoignage de mes compagnons de classe sur leur quête personnelle et sur l'aboutissement de cette quête.

1.4. Témoignages des étudiants

Manon

J'ai appris à désapprendre pour mieux me reconstruire. Aller vers moi différemment. Ma quête identitaire m'a été transmise par l'écoute de l'autre. Cet autre qui, au départ, me faisait peur, cet autre que je n'osais voir, de crainte qu'il ne me renvoie à ma propre image, au reflet de mes grandes noirceurs. Cet autre m'a permis de me réconcilier avec moi-même. Est-ce le fait de me raconter ? Je ne veux rien conclure, rien prouver, tout à parfaire. J'apprivoise le risque d'être moi.

Cette pratique du parler « humain » avec les autres, ce langage du cœur est une expérience qui demeure pour moi au-delà des mots.

Diane

Pour moi, ce cours était un lieu de recherche, un lieu où chercher le sens, le sens de ma vie. J'y ai trouvé un ciel pour ouvrir mes ailes, un espace pour y déposer ma révolte, un silence pour accrocher mes mots, mes cris et une écoute pour donner du sens à ma parole. Il y a eu des rencontres avec moi d'abord et avec vous tous ensuite. De mon récit est née la poésie, celle qui éclaire, qui émeut, qui révèle, qui affirme, celle qui crie haut et fort les mots (maux) du cœur. Mes mots (maux) n'en pouvaient plus de se taire, je les ai écoutés. J'ai bu à mes origines, à ce qu'elles ont de singulier et d'élogieux, de sensible et d'éternel. Je me suis assise devant moi et j'ai contemplé ma hauteur et ma profondeur.

Geneviève

Là où j'ai beaucoup appris, c'est dans les histoires de vie. Le fait de prendre une distanciation par rapport à sa vie remet en lumière certains aspects de notre vie. À certains moments, cette expérience m'a jetée par terre. On se rend compte de choses que l'on n'aurait jamais découvertes autrement sur son histoire personnelle. Un choc, ni bon ni mauvais, mais qui donne un autre éclairage sur la vie. Une auto-éducation.

France

J'étais dans une sorte de fuite inconsciente, animée par une certaine peur, cette peur d'aller au fond des choses, cette peur qui nous place inévitablement devant la mort. Aller de plus en plus profondément en nous-mêmes. Et puis, ensemble, dans ce programme, c'est comme si tout devenait plus simple, plus clair, comme si on apprivoisait le bonheur. Et c'est par les mots, donc par la communication que ça se passe. J'ai repris contact avec mon âme. Avec le groupe. Sans le groupe, cette démarche n'aurait pas été possible. Mon groupe m'a poussée à aller au bout de moi-même. Cette pression s'est faite dans la douceur, le respect et l'écoute d'une richesse incalculable.

Huguette et Thérèse

Au moyen de lectures, d'échanges, de l'écriture, nous remettons en perspective nos valeurs, nos croyances, les modèles mentaux de nos quotidiens bien en place depuis tant d'années, nous amenant ainsi à établir une nouvelle hiérarchie de ces valeurs.

L'altruisme appris depuis notre enfance prend un recul pour permettre au narcissisme de se placer au cœur de notre vie. Ce programme permet d'abord un mouvement vers soi et ensuite vers l'autre. Il permet de redonner la place au SOI, de se garder en équilibre avant d'amorcer un mouvement vers l'autre.

Autre moment majeur, l'écriture de notre histoire de vie qui permet une libération du passé, une relecture apaisante qui donne accès à qui on est vraiment, à ce qu'on est devenu et à ce qu'on veut devenir.

Ce regard « bienveillant » que nous nous sommes accordé nous permet aujourd'hui de bien « vieillir ». Nous voyons notre vie simplifiée, dans la sérénité, le bonheur du quotidien, le moment présent.

Nous avons créé des attitudes nouvelles : être capables de nous habiter dans toutes nos sphères, en harmonie avec toutes les facettes de notre être.

Nos projets de vie nous habitent : réalisation concrète, cheminement dans une amitié approfondie, continuité consciente de l'essentiel, place que nous nous donnons dans notre vie et recherche du sens profond du bonheur.

Louise

La chose la plus importante que j'ai apprise dans ce programme est que *le sens se construit avec les autres*. Dès le premier cours, j'ai pris conscience que je souffrais d'un manque de sens et que je n'étais pas seule à me sentir ainsi. À travers les discussions et le partage, je reprenais contact autant avec moi-même qu'avec mon groupe social.

J'ai fait la paix avec certains événements de mon passé. Le processus d'échange en petit groupe a été particulièrement bénéfique. En partageant nos histoires, on se retrouvait dans les histoires des autres. En tant que femmes, en tant que filles, en tant qu'êtres humains, faisant partie d'une génération et ayant notre place dans l'histoire.

J'ai compris que le sens ne se fait pas seul, mais toujours avec l'autre. Le groupe était devenu pour moi un lieu sacré, dans lequel il n'y avait rien qui ne pouvait pas se dire ou s'entendre. C'était à la fois surprenant, transformateur et profondément humanisant.

Cette quête de sens n'est jamais terminée et évolue dans mes échanges avec autrui. Ce n'est que dans mes interactions avec cet autre que je peux vraiment me saisir telle que je suis et me transcender, que je peux participer à une communauté d'humains qui créent le sens ensemble.

Pierre

J'ai subi une métamorphose, si j'ose dire, dans ma façon d'entrer en relation avec moi-même et avec les autres. C'est que j'ai posé un geste d'écriture pour être lu.

J'ai découvert de la compassion pour moi-même. J'ai compris que pour avoir de la compassion envers les autres, je devais en avoir pour moi d'abord.

Vous ne pouvez savoir à quel point je me félicite de m'être inscrit dans ce programme. Il m'a fourni une occasion magnifique de vivre dans un groupe, à mon avis, exceptionnel tant par sa qualité d'écoute, son ouverture, sa compassion et sa spontanéité. Enfin un miroir me reflétant avec justesse. Il m'a permis de tisser la trame personnelle et sociale de ma vie à partir de la générosité des autres membres à transmettre la leur. Mes très chers amis m'ont accompagné dans une randonnée existentielle qui m'aura permis de mieux saisir la dynamique de ma vie.

Mes sentiments sont très profonds par rapport au groupe. C'est un lieu de ressourcement où nos échanges ont nourri le processus de changement déjà amorcé, d'où chacun sort gagnant.

Cette aventure aura été mon chemin de Compostelle !

Édith

Les intervenants et les étudiants jouaient pour moi un rôle de mentors. J'ai pu me poser les questions suivantes : Qui suis-je ? Comment suis-je devenue ce que je suis ? Quelles sont les valeurs qui me propulsent ? Cette démarche se poursuit dans le temps et me donne le goût de découvrir d'autres choses.

J'ai retrouvé l'équilibre pour maintenir une vie saine. Aujourd'hui, grâce à cet apprentissage, je reprends les passages du poème de Juan Ramon Jimenez pour me décrire :

Je ne suis pas je
Je suis celui
qui marche à côté de moi et que je ne vois pas
que parfois je vais voir
et que parfois j'oublie.
Celui qui se tait serein quand je parle
Celui qui doucement pardonne quand je hais
Celui qui demeure silencieux quand je parle
Celui qui restera debout après ma mort.

Lise

J'avais envie, à 60 ans, de mesurer mes savoirs acquis à ceux que j'idéalisais : les savoirs universitaires. Sur ce plan, je dois avouer que j'ai été un peu déçue, entre autres parce que, dès après l'écriture de nos histoires de vie, nous nous sommes dirigés vers la découverte de soi, de son soi intime, de son soi relationnel, de son soi enfant, de son soi souffrant... Je dois avouer qu'à un certain moment j'ai failli abandonner. Non pas parce que la découverte de soi et des autres ne

m'intéresse pas, mais parce qu'au cours de ma vie j'avais beaucoup exploré ce terrain. Je ne m'étais pas inscrite à l'université pour cela. Si je suis restée, c'est à cause du groupe, à cause de la force et de l'amour qui émanaient de ce groupe. Et aussi, beaucoup, par esprit de solidarité.

Je ne regrette pas d'avoir tenu jusqu'au bout et d'être encore là, avec le groupe, pour tenter de donner suite à cette belle aventure que la vie a mise sur mon chemin, pour m'apprendre à me découvrir dans mes recoins les plus obscurs et pour avoir enrichi mes relations d'une vingtaine de personnes qui font, en quelque sorte, partie de ma famille élargie.

Françoise

L'origine de ma démarche est centrée en grande partie sur un changement de cap en 2005 qui m'a permis d'écouter mon *témoin intérieur* en tenant compte du *clignotant rouge* relié à mon retrait de 30 ans en entreprise. Au bout de cette route, ça n'avait plus de sens pour moi ; je travaillais et vivais à *contre-sens* de mes valeurs profondes ! Il me fallait vivre une sorte de passage vers une re-naissance personnelle pour devenir *moi comme sujet*. Tout un programme, au centre duquel on peut se sentir bien seule lorsqu'on a quitté son réseau habituel du travail.

J'ai alors eu la chance de m'inscrire à ce programme. Notre cohorte 2006-2008 s'est donné pour but de faire une *suite des choses* grâce aux savoirs expérientiels des participants. Le programme a été et demeure un *lieu de passage* par son côté innovateur, son approche et son mode de diffusion.

Mon projet est devenu *ce que je porte en moi*, comme une re-construction d'une partie de moi avec ce sentiment d'urgence du temps qu'il reste.

Francine

Dans ce cours, j'ai pu parler de moi. J'ai écouté ce qui faisait écho en moi. Ce programme a été important dans ma vie. Il y avait d'abord le groupe, composé de personnes ayant le goût de faire une recherche de sens ensemble. Dans ce groupe, on retrouvait l'écoute, le respect, le partage, l'ouverture et le soutien. Tout cela était essentiel et aidant, une « symbiose » était possible.

L'approche dialogique a été un bel outil : écouter l'autre et voir, partager ce qui fait écho en moi. Le programme et l'accompagnement par les professeurs nous permettent d'aller plus loin dans notre propre recherche de sens. Mon projet de départ qui était de *conscientiser, d'apporter ma contribution pour une société plus « humanisante »* où *l'on tient compte des « personnes »* est devenu, à la suite du décès de mon fils, *faire attention à moi, prendre soin de moi*. J'ai poursuivi ma démarche, j'ai fait partie intégrante du groupe qui a su être bien présent dans cette période de ma vie. Je me suis sentie vivante et appuyée par le groupe et les professeurs. Ils se sont adaptés à moi.

André

J'ai appris l'existence de ce cours au moment dans ma vie où je venais de prendre ma retraite et où je me questionnais sur le sens à y donner.

Plonger avec un groupe dont une partie des membres se questionne sur le « Que dois-je penser ? » et l'autre partie se demande « Qu'est-ce qui m'attend ? » a été une entreprise fascinante.

J'ai été impressionné par le niveau, le calibre d'analyse et d'échanges et le cheminement de la plupart des camarades. Quelle évolution sensible certains nous ont révélée ! Le partage des expériences nous a soudés dans une amitié qui nous pousse à continuer. C'est le travail de toute une vie, n'est-ce pas ? Pour ma part, je peux affirmer avoir cheminé, articulé et mis sur papier cette quête de sens que j'étais venu approfondir. Cette démarche a porté fruit.

Robert

Mon intention première en m'inscrivant au programme était de produire un récit autobiographique à l'intention de mes enfants et petits-enfants. À mon grand étonnement, l'environnement éducatif très particulier qu'on nous a offert dès le premier cours m'a non seulement permis d'amorcer ce bilan de vie, mais m'a aussi amené graduellement à réfléchir à une réalité que j'avais jusque-là eu tendance à ignorer : la nécessité d'ajuster ma vie aux valeurs et aux conditions de la vieillesse.

Comment humaniser cette dernière tranche de ma vie ? Une personne vieillissante peut-elle encore faire de sa vie un projet ?

Il y a sans doute peu de circonstances dans une vie qui puissent permettre de partager ce type de questionnement. C'est pourtant ce que ce programme m'a offert, en m'invitant à apprécier des valeurs et des moyens qui ont contribué à changer ma façon de voir la vie. Au sein de l'équipe Montréal 2006, j'ai trouvé la capacité d'écoute et l'amitié qui inspirent et appuient le changement.

Je suis donc ressorti de cette expérience d'apprentissage animé par une nouvelle jeunesse et un véritable désir de découvrir, de construire et d'influencer le déroulement de mon existence. Pouvais-je en espérer davantage ?

2. LE GROUPE : UN PROJET HUMAIN – LES LIENS QUI NOUS UNISSENT

Trois ans plus tard, nous sommes là, réunis de nouveau. Et curieusement, nous sommes une fois de plus entre les murs de l'université. Autour de la table, je vois des êtres transformés. Leurs yeux brillent de la joie de se

revoir, de s'aimer sans avoir à se le dire. Et de se le dire aussi, et de s'écouter. Une amitié était née, spontanément, phénomène d'humanité, témoignage de projet humain.

2.1. L'écoute, la communication, le respect

Pourquoi ce groupe est-il si spécial? Plusieurs raisons et circonstances peuvent être invoquées. Nous en avons parlé entre nous à plusieurs reprises. En premier lieu, l'apport des professeurs et celui de chacun d'entre nous ont permis d'instaurer un climat d'écoute exemplaire. Comme le dit Gaulejac, dans les cours portant sur les histoires de vie: « Il s'agit de développer la capacité des acteurs à se positionner comme sujets, de favoriser l'écoute mutuelle des différents partenaires » (Gaulejac, 1996, p. 34).

En deuxième lieu, en tant que groupe, nous avons réussi à établir entre nous une communion de nos intelligences, de nos esprits et de nos cœurs. Nous avons appris à communiquer. Communiquer, cet acte fondamental de l'homme. « Reste évidemment à surmonter les difficultés qui font de chaque communication un exploit » (Jacquard, 1997, p. 16).

Il faut dire que la communication entre nous a toujours eu lieu dans le plus grand respect. Chaque membre du groupe était bien conscient que les mots n'ont pas les mêmes connotations pour tous et que les gestes et les expressions peuvent être interprétés de bien des façons. Si nous avons réussi à être authentiques, c'est grâce au respect manifesté par chacun. « La condition première de toute communication est en effet le respect. Respecter autrui, c'est le considérer comme une partie de soi » (Jacquard, 1997, p. 17).

Une communication authentique était essentielle dans ce contexte. Car en communiquant avec les autres, je devenais un acteur, un objet du discours, je prenais de l'importance à leurs yeux. Je devenais un « Je ». Le regard des autres m'a permis d'exister. Seule, je pouvais réfléchir au sens de ma vie, à ce que je ferais du reste de ma vie, mais ensemble, on a concrétisé ce sens, on lui a donné une forme. Le sens de la vie a pris vie. Nous sommes devenus des objets de l'univers. « Certes seul, je pourrais exister, mais je ne pourrais pas le savoir. Je n'ai pu dire "je" que grâce aux "tu" entendus » (Jacquard, 1997, p. 16).

Outre nos projets individuels, nous avons créé, sans le savoir, sans nous en apercevoir, un projet collectif: un lieu de rencontre et d'échanges où la personne peut être elle-même, sans peur et sans pudeur, et dans la plus grande fraternité.

Et c'est cela qui fait de nous un groupe spécial. Ce sont les regards des uns sur les autres et l'écoute de l'autre qui nous ont permis de tisser des liens, des liens de respect et d'amour.

Pour Simone Weil, l'amour est le moteur de l'activité humaine, dépassement de soi et plénitude. Mais l'amour est aussi exigence, rigueur et attention.

La plénitude de l'amour du prochain, c'est simplement d'être capable de lui demander: Quel est ton tourment? [...] Pour cela il est suffisant, mais indispensable, de savoir poser sur lui un certain regard.

Ce regard est d'abord un regard attentif où l'âme se vide de tout contenu propre pour recevoir en elle-même l'être qu'elle regarde tel qu'il est, dans toute sa vérité. Seul en est capable celui qui est capable d'attention (Weil, citée dans Huisman et Malfray, 1989, p. 601-602).

Cette attention dont parle Simone Weil, nous l'avons tous manifestée les uns envers les autres, non pas parce que nous étions dotés d'un talent ou d'une sensibilité extraordinaires, mais parce que toutes les conditions réunies dans ce programme ont fait naître peu à peu l'attention nécessaire à l'écoute de l'autre, au respect de l'autre et à l'amour.

Un lien s'est ainsi créé, inaltérable et indéfectible. Et nous voilà tous repartis sur des bases nouvelles, renouvelées, enrichies, solidifiées.

J'ai fait de plus loin que moi un voyage abracadabrant
Il y a longtemps que je ne m'étais pas revu
Me voici en moi comme un homme dans une maison
Qui s'est faite en son absence

Je te salue, silence
Je ne suis pas revenu pour revenir
Je suis arrivé à ce qui commence
(Gaston Miron, 1970, p. 5)

2.2. Le groupe : un projet humain – pour la suite des choses

Quand on se sent mieux, quand on se sent bien, on désire en faire bénéficier les autres. On désire changer le monde. « Le bien-être collectif ne peut se construire sur la négation des conflits, l'évitement du réel, le refoulement du négatif. Il se construit sur la capacité du sujet, individuel et collectif, d'affronter les avatars de l'histoire pour tenter de construire un monde meilleur » (Gaulejac, 2008, p. 317-318). Nous ne voulions pas terminer ce programme sur un simple au revoir, ni laisser s'échapper toute cette énergie en nous. Il fallait faire profiter le monde entier de ce que nous avons bâti ! Nous étions, et nous le sommes toujours, convaincus que l'action doit suivre la réflexion. Nous nous sommes donc réunis pour discuter de la manière dont nous allions donner une suite à ce programme.

C'est ainsi qu'un beau dimanche matin, papier et crayon en main, je me suis dirigée à plus de 20 km de chez moi pour aller rencontrer les autres. Nous avons formé un petit comité qui avait pour mandat de soumettre un genre de plan pour la suite des choses. Comme première étape, nous avons établi un calendrier de six rencontres, échelonnées sur une année, avons proposé quelques thèmes de discussion et avons fixé les objectifs suivants : *travailler à l'humanisation dans un processus évolutif pour donner sens à sa vie ; chercher à humaniser nos rapports avec l'autre tout en contribuant à la société.*

Au cours de notre deuxième année de rencontres, nous nous sommes demandé pourquoi nous ressentions ce besoin si intense de poursuivre. Nous lui avons même donné un nom : *Pour la suite des choses.*

Il faut dire, comme nous venons de l'exposer, que la profondeur de notre démarche individuelle et collective nous a soudés les uns aux autres, si bien qu'au terme de notre programme il était évident, pour ne pas dire essentiel, pour nous de trouver une façon de ne pas briser ce lien.

Nous avons compris que la quête de sens ne se fait pas seul et qu'elle est nourrie par le milieu social. Le groupe est ainsi devenu le lieu qui brisait l'isolement de notre quête.

Nous avons continué à nous revoir. Chaque rencontre est une occasion de nous nourrir auprès des personnes qui forment ce groupe et qui nous ont accompagnés tout au long de la démarche. Le groupe est devenu notre *témoin.*

Nous y avons trouvé notre point d'ancrage.

Ce programme a donné naissance à un groupe désormais autonome, qui s'est donné une vision propre.

3. À PROPOS DU PROGRAMME

Dans nos discussions, nous nous sommes souvent demandé quel était le rôle des institutions dans tout cela. L'université était-elle consciente de ce qu'elle faisait en implantant ce type de programme? Est-ce le rôle de l'université que de soutenir les effets de ses enseignements? Les opinions étaient très partagées.

Nous sommes également d'avis qu'il faudrait porter ce programme ailleurs, le transporter dans d'autres milieux. Cette requête, qui a déjà été exprimée lors d'un colloque, nous l'appuyons pleinement.

Par ailleurs, il nous semble que la quête de sens est un signe des temps, très *tendance*, comme on pourrait dire. Si un regroupement d'universités québécoises a osé créer ce programme, c'est, pensons-nous, que notre société est rendue là. Nous sommes dans un courant, et il fallait que cela arrive.

4. À PROPOS DE LA PÉDAGOGIE DU PROGRAMME

Le besoin d'évoquer la pédagogie du programme s'est imposé à nous en même temps qu'une sorte de crainte. Après mûres réflexions et de nombreux échanges, nous estimons que quelle qu'ait été l'intention des concepteurs du programme, nous, les étudiants, sommes dans la posture de l'acteur et non de l'observateur. Nous avons cheminé dans ce programme selon les consignes établies et nous avons abouti à un nouvel état d'être. La manière de qualifier cette forme de pédagogie ne nous appartient pas. Nous pouvons dire cependant que nous avons profité de la compétence de professeurs d'un type nouveau et nous pensons que, sans eux, ce programme n'aurait pas toute sa profondeur. Nous souhaitons toutefois souligner qu'à notre avis ce programme n'est pas une vaste thérapie collective ni une dynamique de groupe. Comment le qualifier? Assistons-nous à une approche inédite?

CONCLUSION

Le bonheur, c'est de se sentir beau dans le regard des autres.

Albert JACQUARD

Aujourd'hui, ma vie a changé. Ma réticence du premier jour face au programme a vite fondu. Et comme je me réjouis d'avoir suivi ces cours, d'avoir été témoin du discours des professeurs et de celui des étudiants. Il m'arrive souvent de penser à la chance que j'ai eue, et c'est avec une nouvelle optique que je regarde le monde.

Pour en avoir discuté avec mes camarades, je sais qu'ils pensent de même. Chacun vit les effets du programme à sa façon, mais ce qui est certain, c'est que ce programme a des effets sur la vie de ceux qui le suivent.

Dans le cas de notre cohorte, nous avons formé un groupe où chaque membre se sent solidaire, mais libre d'y participer ou non. Et si chacun de nous, individuellement, a accompli quelque chose, ensemble, nous avons touché à un bout d'humanité. Nous avons, dans ce processus d'hominisation, concrétisé, au niveau du groupe, ce que Teilhard de Chardin appelle : « L'Humanité, l'Esprit de la Terre, la Synthèse des individus et des peuples, la Conciliation paradoxale de l'Élément et du Tout, de l'Unité et de la Multitude ».

Et il ajoute : « Seul l'amour, pour la bonne raison que seul il prend et joint les êtres par le fond d'eux-mêmes, est capable – c'est un fait d'expérience quotidienne – d'achever les êtres, en tant qu'êtres, en les réunissant » (Teilhard de Chardin, cité dans Huisman et Malfray, 1989, p. 503).

Nous sommes un exemple unique de rapprochement entre les êtres. Et si nous pouvons influencer ne serait-ce qu'une seule personne à suivre ce programme, nous aurons contribué à construire un monde meilleur.

BIBLIOGRAPHIE

- GAULEJAC, V. DE (2008). «Pour une clinique de l'historicité», dans V. de Gaulejac et M. Legrand, *Intervenir par le récit de vie: entre histoire collective et individuelle*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 317-318.
- GAULEJAC, V. DE (1996). *S'autoriser à penser*, présentation autobiographique explorant la trajectoire socio-idéologique de l'auteur, <<http://www.vincent-degaulejac.com/penser.pdf>>, consulté le 12 février 2013.
- JACQUARD, A. (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*, Paris, Calmann-Lévy.
- MIRON, G. (1970). *L'Homme rapaillé*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1989). «L'Amour-énergie», dans Denis Huisman et Marie-Agnès Malfray, *Les pages les plus célèbres de la philosophie occidentale*, Paris, Perrin, p. 503.
- WEIL, S. (1989). «L'Amour du prochain», dans Denis Huisman et Marie-Agnès Malfray, *Les pages les plus célèbres de la philosophie occidentale*, Paris, Perrin, p. 601-602.

CHAPITRE

10

Le journal d'itinérance ou enquête personnelle sur le sens

Marie-Christine Boulanger

Sens et projet de vie. Cinq mots qui m'ont hypnotisée dès que je les ai vus sur le Web. Il fallait que je m'inscrive à ce programme, tout de suite, il y avait urgence. C'était ce que je cherchais désespérément depuis plusieurs mois. J'ai consulté le site de la TÉLUQ, et ce que j'ai lu concernant le programme semblait répondre à un besoin vital qui m'habitait depuis longtemps et que j'avais tenté de combler par tous les moyens qui m'étaient tombés sous la main : lectures, thérapies, *ersatz* de toute sorte – bénéfiques, mais pas suffisants ; yoga, tai-chi, cours de dessin, d'aquarelle, de programmation neurolinguistique, théâtre amateur, atelier d'écriture, et ainsi de suite. Tout cela était fort utile, mais ne correspondait pas à la quête de cohérence que je tentais de trouver partout autour de moi et que je ne percevais plus.

Quand j'ai commencé ma première session, j'étais fébrile, impatiente de voir si cela pouvait répondre à mon besoin mais, en même temps, craintive que ce ne soit pas le cas. J'ai vite compris que « l'écriture sur soi » prend une grande importance dans la stratégie d'apprentissage

du programme. Dès le premier cours, « Partage de sens et dialogue », nous sommes invités à écrire une sorte de journal de bord nommé « journal d'itinérance ». Il s'agit en fait d'un outil pédagogique de base, indicateur de notre cheminement personnel dans le cours. « Faire le récit de soi dans notre itinérance de vie », peut-on lire dans le plan de cours.

Dès le retour, après la première fin de semaine de rencontre, je me suis mise à écrire. Le journal d'itinérance constitue, enfin pour moi, un élément clé de la démarche de quête de sens. Journal intime sans vraiment l'être, journal de bord sans l'être tout à fait non plus, synthèse de lectures et de rencontres de sous-groupe sans pourtant n'être que cela, compagnon des réflexions qui émergent à tout moment mais plus que cela aussi. Le journal d'itinérance me semble être le point de convergence d'un peu tout cela, de toutes ces pensées qui émergent, de tous ces souvenirs qui trouvent enfin la sortie et remontent à la surface.

Il est singulier puisque rédigé par chacun de nous qui constituons les participants à cette aventure unique. C'est un moment précieux qu'on peut s'offrir pour se donner la chance de redécouvrir les rêves, les espérances, enfouis volontairement pour pouvoir assumer nos responsabilités d'adulte. Tous les secrets qu'on savait intuitivement enfant, mais que la société, peu importe laquelle, s'empresse d'enterrer avant qu'ils ne prennent forme en nous façonnant à coups de normes, de règles, d'interdits, de traditions, d'urgence de se conformer à la loi de la moyenne, surtout ne pas sortir du rang.

Donc, écrire librement nos pensées, sans vraiment s'autocensurer, quoique tout de même un peu, toute vérité n'étant pas toujours bonne à dire ou à écrire selon moi, mais écrire... pour ne pas étouffer, pour renaître, pour se redécouvrir, pour revisiter notre passé. Nos pensées les plus profondément ensevelies nous reviennent doucement pour pouvoir retrouver ou trouver un sens à cette vie ou encore à ce mode de survie dans lequel on s'étourdit.

La peur de la page blanche... Je pense qu'en chacun de nous il y a plein de mots qui se bousculent et s'entrechoquent, de phrases qui n'attendent que le moment propice pour sortir. Pour certains, cela peut se faire lentement, comme des petites gouttes de rosée qui se déposent sur l'herbe au matin. Pour d'autres, ce peut être un jaillissement rapide comme la lave des volcans qui attendait l'éruption pour exploser et couler facilement. Ne pas avoir peur d'être assaillis par une « crampe » littéraire, aller au-delà de l'opinion des autres, mais surtout de notre propre opinion qui souvent constitue une entrave et nous empêche d'avancer.

Ce journal, c'est la mémoire du cheminement que j'ai entrepris. Et cette démarche est peut-être l'un des plus beaux cadeaux qu'on puisse se donner, puisque c'est l'occasion d'aller profondément en soi : seule, en petit groupe, en grand groupe avec, en prime, des guides qui nous offrent un soutien tout au long de ce grand voyage intérieur.

Lorsqu'on m'a demandé si je voulais que mon journal d'itinérance fasse partie de ce livre, j'ai d'abord été étonnée, ensuite un peu angoissée de livrer tout cela aux autres, à des personnes qui ne me connaissent pas. Mais une petite voix intérieure m'a chuchoté que cela pourrait éventuellement donner l'impulsion à d'autres pour se lancer dans l'exploration de l'écriture de soi : enfin, c'est ce que je souhaite à tous ceux et celles qui ont envie d'entreprendre cette traversée.

La division de mon texte reprend le tempo du cours « Partage de sens et dialogue », soit trois rencontres en grand groupe en fin de semaine (samedi et dimanche) et deux rencontres en sous-groupes. Aussi, par respect pour les personnes que j'ai côtoyées durant ce cours, tous les prénoms sont fictifs afin d'assurer leur anonymat et de continuer d'observer la grande discrétion qui a toujours été de rigueur au sein du groupe.

1. PREMIÈRE RENCONTRE

1.1. Le 26 janvier, 9 h à 12 h

Dix-huit inconnus rassemblés dans une salle sans fenêtres. Dix-huit personnes qui doivent bien avoir quelque chose en commun pour s'être retrouvées dans cet espace réduit et un peu étouffant, un samedi.

J'écoute, avec une touche d'espoir et un zeste d'appréhension, notre guide pour ce début de voyage brosser un tableau de ce qui m'attend pour les prochains mois. Les dix-huit boivent ses paroles comme s'ils avalaient de l'ambroisie, pas pour devenir immortels comme les dieux, loin de là, mais pour trouver des réponses à leur quête de sens, tout comme moi.

Je regarde mes futurs complices, le temps de cette quête, livrer en pâture les raisons qui les ont amenés ici. Tout au long du tour de table, je constate que les motifs se recourent, se ressemblent, même à travers leurs différences.

Je livre aussi mes pensées à ce sujet, en espérant ne pas détonner.

Je suis ici parce que je ne sens plus de cohérence entre ma façon de vivre, mes valeurs et la mosaïque de sociétés dans laquelle je suis bien obligée de vivre. Je sens en moi la révolte qui m'habitait quand j'étais adolescente. Cette impression de ne pas être à la bonne place, d'être gauche dans les gestes et les paroles, de ne pas habiter mon corps, d'avoir déserté, d'être sortie du rang. Mon angoisse est plus grande que le corps qu'elle habite, je manque d'air, je manque d'espace. Je sens que ce mal-être me dévaste et que je ne peux plus garder ces réflexions pour moi seule, je dois les confronter à celles des autres, de ceux qui, peut-être, me ressemblent un peu.

Cinq petites minutes pour livrer un message aussi déterminant. Tellement déterminant que c'est sur cette base que se formeront les sous-groupes.

Dès les premières activités, nous sommes invités à former des sous-groupes de trois à quatre personnes. Donc, vient ensuite l'anxiété de m'insérer dans une cellule. L'animal grégaire qui doit choisir sa meute. Je me laisse porter, je ne choisis pas. Je souhaite seulement que ce sous-groupe naissant puisse engendrer une synergie propice au développement des idées, au respect des différences, à l'écoute. Un terreau favorable pour que les graines puissent devenir des pousses fortes, propres à s'élever vers la lumière. Vers cette lueur qu'on cherche désespérément pour continuer d'évoluer, pour grandir enfin et s'épanouir.

1.2. Le 26 janvier, 13 h 30 à 17 h : atelier et plénière

Voilà, on se lance pour une première approche lors d'un atelier en sous-groupe. La question posée est la suivante : Que veut dire la quête de sens pour toi et en quoi est-elle différente de celle de tes parents ? J'écoute et j'essaie de recevoir ce qui se dit. Amélie exprime ses idées, Mary un peu moins. J'essaie à mon tour de livrer ce que je pense des valeurs et de la recherche de sens de mes parents, de la génération qui m'a précédée, de celle qui finalement m'a « engendrée ».

J'essaie de dire que cette génération avait le sens du devoir, que cette priorité revêtait une telle importance qu'elle étouffait les autres dimensions. Mes parents, mes grands-parents ont vécu à une époque difficile. Ils ont fourni beaucoup d'efforts pour assurer le bien-être de leur famille. Avaient-ils une dimension spirituelle ? Certainement, mais cette

époque ne laissait pas beaucoup de place aux états d'âme et aux crises existentielles, à l'expression des idées et à la rêverie éveillée. Chacun gardait ses réflexions pour soi. Cette génération a posé les fondations à partir desquelles ma génération a pu se permettre d'explorer ouvertement d'autres univers.

L'idée qui me vient en écrivant ces lignes renvoie à une théorie qui existe depuis les années 1940. La pyramide de Maslow, appliquée, bien sûr, au contexte nord-américain. Elle est dépassée aujourd'hui si on la regarde avec les yeux du multiculturalisme, de la mondialisation et de l'individualisme à outrance, mais elle illustre bien mes propos de cette époque passée.

Si chacun de nous est présent dans cette salle aujourd'hui, c'est que nous tendons vers un besoin d'actualisation. Ce que je veux dire par là, c'est que nous recherchons une dimension qui transcende le quotidien pour accéder à un lieu propice à la spiritualité. Nos parents, à cause de l'époque, à cause de l'oppression du clergé, à cause du contexte économique difficile qui leur a appris la valeur des choses et l'épargne et qui, plus tard, a favorisé l'élargissement de ce qui est devenu la classe moyenne, étaient davantage dans l'urgence, celle de combler les besoins de sécurité et d'appartenance à la famille et à la communauté dans laquelle ils vivaient. Leur besoin d'estime personnelle était davantage tourné vers la réussite de leurs enfants et le travail bien fait qui assuraient la reconnaissance et l'estime des autres. Ils avaient leurs projets, leurs rêves, mais ils les exprimaient différemment de ceux de ma génération. C'est pourtant cette génération qui a amorcé la Révolution tranquille. Révolution qui a bien servi ma génération de baby-boomers en ouvrant la voie des possibles, en montrant le potentiel de réaliser certains rêves, la capacité de franchir certaines limites.

Mais je n'ai pas su exprimer vraiment ce que j'en pensais, parce que les limites de la parole rendent difficile l'expression de pensées complexes, qui sont composées de nos expériences personnelles, des blessures, des joies, de nos acquis, de l'inné, des rencontres au fil du temps, des lectures, des bonheurs éphémères, des souffrances et des accidents de parcours. Mes paroles ont touché un point sensible chez un membre de mon sous-groupe. En disant que la génération de mes parents vivait au quotidien des difficultés économiques, je ne voulais pas amoindrir le fait que la vie est encore difficile à cet égard. On a parlé des mères monoparentales. Je comprends que c'est une situation qui exige de la détermination, du courage et des efforts constants, mais je sais aussi

qu'aujourd'hui une femme peut garder son enfant sans être mise au ban de la société. Moi, je paie le prix de l'époque dans laquelle je suis née. Enfant abandonnée, puis adoptée, je cherche encore mon identité et tente d'intégrer et d'accepter le sens de ce rejet fondamental.

Durant la deuxième partie de l'atelier, nous devons partager nos définitions personnelles des mots *sens* et *quête de sens*. Là encore, j'ai eu de la difficulté à exprimer mes idées. Dans ce cours, chacun ne se mesure qu'à lui-même, on n'est pas en compétition, personne n'a tort ou raison et tous les commentaires émis ont leur raison d'être et devraient être reçus. Je ne juge pas les convictions qu'une personne a mis des années à se forger. Je souhaite ardemment que notre sous-groupe, dont moi-même, puisse évoluer vers cette ouverture d'esprit.

Pour moi, le mot sens signifie cohérence et équilibre. Par conséquent, je définis la quête de sens comme la recherche quotidienne de cohérence entre mes valeurs et la façon dont je vis. Évidemment, tout cela est à recommencer lorsque survient une situation déséquilibrante ou un nouvel apprentissage. C'est épuisant, mais les changements font partie intégrante de la vie.

De retour en grand groupe, j'ai bien aimé entendre les réflexions des autres sous-groupes. Finalement, les conclusions convergent malgré les différences. J'ai beaucoup apprécié le tableau dressé par notre chargé d'encadrement entre la société traditionnelle et la société moderne. En regardant la synthèse de cette présentation au tableau, j'ai eu un flash, une sorte de révélation. Je me voyais en équilibre précaire, essayant de joindre ces deux mondes, mais restant suspendue entre les deux, paralysée, ne sachant plus quoi faire : reculer ou avancer, monter ou descendre, plonger ou me retenir. Plusieurs dessins de l'illustrateur Folon pourraient très bien rendre cette sensation. Pour m'aider à mieux exprimer ce que je vis, je les avais reproduits dans la copie originale de mon journal.

J'ai l'impression qu'en moi les valeurs traditionnelles et les valeurs modernes s'entrechoquent. Mes valeurs traditionnelles s'adaptent de plus en plus difficilement au monde réel, et certaines valeurs modernes ne trouvent pas leur place en moi. C'est une impression soudaine et très déstabilisante. J'ai hâte de voir où les lectures, le travail en sous-groupe, le partage en grand groupe et les présentations me mèneront.

Ce que j'imagine à ce propos, c'est que ce cheminement apportera son lot de lumière, mais aussi sa part de ténèbres. Le brouillard aussi, dans lequel les idées se mélangent, s'entrechoquent et finalement prennent forme. Du chaos, il ressort toujours quelque chose.

1.3. Le 4 mars : première rencontre en sous-groupe

Dans une salle de la Grande Bibliothèque, nous reprenons contact après plus d'un mois. Un « petit nouveau », Michel, s'est joint à nous. Nous partageons nos impressions à la suite de nos lectures en solitaire et des tests que nous avons remplis.

Commentaires très différents. Nous avons apprécié certains textes et d'autres moins. Pour moi, le texte sur les travaux d'Emmanuel Lévinas à propos du visage m'a interpellée davantage. La première fois, je n'avais presque rien saisi. Après plusieurs relectures, je pense avoir à peine commencé à en appréhender la complexité et l'originalité. Ce qui m'interpelle dans ce texte, c'est la responsabilité face à l'autre, la responsabilité étant une valeur fondamentale pour moi.

Le visage de l'Autre. Je ne peux m'empêcher de penser aux tortionnaires, toutes causes confondues, aussi absurdes les unes que les autres, qui souvent torturent ou exécutent l'otage ou le prisonnier en lui couvrant la tête ou en lui bandant les yeux. Ce n'est pas pour protéger la victime du moment de sa propre mort, mais plutôt, je pense, pour se distancier de l'Autre, de son regard. Pour le dépersonnaliser, pour lui enlever son humanité, ce qui le distingue comme être humain unique et qui en même temps le rapproche de son bourreau, soit le reflet inversé, comme dans un miroir, de l'appartenance à la même espèce. Pour évacuer le « Tu ne tueras point » dont parle Emmanuel Lévinas.

Il y a plusieurs années, j'ai été très intéressée par les expériences de Milgram sur l'obéissance à l'autorité. Comment un individu, comment un être supposément moral pouvait se transformer en tortionnaire, en exécuteur ? On n'a qu'à songer aux camps d'extermination de la Deuxième Guerre mondiale, au génocide orchestré envers une partie de la population par Idi Amin Dada en Ouganda dans les années 1970, aux massacres au Rwanda, à ceux d'Afrique du Sud, et même, d'une certaine façon, à ce qui se passe à Guantanamo aujourd'hui, en Israël, en Palestine, au 11 septembre 2001 et aux représailles qui s'en sont suivies.

Ce texte me ramène à une autre dimension de la même interrogation, une facette encore plus complexe : «le pouvoir de tuer». Psychopathes, sociopathes, militaires, vendeurs d'armes, fraudeurs, mercenaires ; la violence de l'homme envers l'homme, la femme ou l'enfant, envers l'animal. Cette violence, ce pouvoir d'enlever l'étincelle dans le visage de l'autre, n'est-ce pas là la responsabilité extrême, celle de vaincre la pulsion associée à ce pouvoir et de la transformer en infinie bonté pour l'autre ? C'est peut-être cela la manifestation du divin en nous. Peu de Gandhi sur cette planète, mais plein d'individus qui réussissent à aller au-delà de cette pulsion au quotidien.

L'enfant soldat à qui l'on apprend qu'il est un héros avec son AK-47, le meurtrier qui humilie sa victime avant de lui enlever sa personnalité et son âme, le militaire engagé dans une guerre qu'il n'a pas demandée, une guerre absurde, mais qui doit tuer pour survivre, tout cela est loin du «Tu ne tueras point».

Mais il y a aussi le pouvoir de tuer insidieusement. Un manipulateur qui s'amuse de l'autre, un gestionnaire, sociopathe à cravate, qui rabaisse sa victime en la minant jour après jour à coups de harcèlement psychologique, de destruction de l'estime de soi de sa proie jusqu'à ce que sa personnalité éclate en mille morceaux, les collègues qui voient, mais qui se taisent ou, pire, qui l'imitent. Sur le psychopathe à cravate, j'ai bien aimé la lecture de certains travaux du professeur Robert Hare, qui a consacré toutes ses années de recherche à l'étude de la sociopathie pour finalement se rendre compte que les sociopathes qu'il a étudiés en prison et ceux qui sévissent dans les institutions ont les mêmes traits de caractère : bien inquiétant tout cela...

L'homme ou la femme qui tue son conjoint à coups de violence verbale : le pouvoir de tuer n'est pas seulement celui d'enlever la vie physique, mais aussi de tuer l'âme de l'autre. Le refus, la fuite du passant qui détourne la tête pour ne pas voir l'itinérant qui lui demande des sous, le toxico affalé sur un banc de parc que personne ne veut voir, les personnes âgées qui semblent si transparentes et qui cherchent juste un sourire lorsqu'on les croise, pour leur confirmer qu'elles sont toujours là, même si elles sont seules et isolées. Ignorer l'autre, c'est un peu tuer son humanité. Donc la responsabilité de l'Autre, pour l'Autre, c'est aussi au quotidien, et non pas seulement face aux charniers de l'histoire, c'est le pouvoir de tuer l'ordinaire qui pourrait devenir quelque chose d'extraordinaire, pour soi et pour l'Autre.

Bref, c'est ce que je retiens de ce texte, ce qui élargit mon interprétation de la valeur « responsabilité ». Je vais y penser quand je serai tentée de me défiler face à l'Autre et face à moi-même.

Entre-temps, en regardant les nouvelles à Radio-Canada, j'ai entendu une journaliste égyptienne de la télévision d'État, qui venait de démissionner, dire à son supérieur qu'elle ne pouvait pas mentir en disant que tout allait bien alors qu'elle voyait ses compatriotes dans les rues et qu'elle aurait voulu être avec eux. Elle disait tout cela en interview, avant le départ de Moubarak. Je l'écoutais et je me disais : *quel courage ce geste de cohérence entre ses valeurs et son action !* Moi, j'ai fait des choix difficiles pour vivre en cohérence, mais jamais ces choix n'auraient pu avoir des répercussions aussi graves que ceux posés par cette femme, que ce soit pour elle ou pour sa famille. Ma vie physique n'était pas mise en jeu.

Quelques jours plus tard, le peuple égyptien a réussi à évincer Moubarak. En les observant, bien à l'abri, par média interposé, ensemble dans les rues, solidaires malgré les différences religieuses, j'ai pensé au livre *Le choc amoureux* d'Alberoni. Cette effervescence partagée, cette fusion, peut-être éphémère, mais présente à cet instant magique. Reste à souhaiter que cette liberté gagnée chèrement ne soit pas récupérée au profit de quelques-uns. Quand j'ai commencé mon bac en sciences politiques avant de migrer vers la psychosociologie, en couverture d'un livre de Cott et Mounier, il y avait cette citation d'Emerich Acton, philosophe et historien du XIX^e siècle, qui m'avait marquée et que je trouve encore profondément vraie : « Le pouvoir corrompt, le pouvoir absolu corrompt absolument. » Cette vérité, j'ai pu l'observer au fil des années, minant mes espoirs de changement, que ce soit en politique ou à travers les batailles ridicules de ceux qui veulent grimper les échelons rapidement. La valeur « réussite » fait perdre de vue à certains ce que Bouddha appelle le « chemin du cœur ».

2. DEUXIÈME RENCONTRE

2.1. Le 11 mars, 9 h à 17 h

Reprise de contact. Les dix-huit sont devenus dix-sept. Une personne s'est désistée, ne prévoyant pas avoir le temps de se consacrer à tous les travaux de réflexions personnelles. Un bref tour de table, au cours

duquel certains expriment quelques bribes de pensées formées pendant le mois qui s'est écoulé depuis la dernière rencontre. Quelques éléments théoriques exposés par notre chargé d'encadrement.

Je trouve intéressante la notion d'extériorité – antériorité. Y avait-il quelque chose avant notre propre existence ? Où étions-nous ? étions-nous déjà en apprentissage ? Ça me ramène à Hubert Reeves et à Fritjof Capra, deux physiciens, dont la pensée se rejoint selon moi. Dans l'observation rationnelle de la matière, ils ont tous les deux perçu, aperçu ou entraperçu une autre dimension. Une dimension spirituelle, plus grande que cette matière dont tout est composé dans la nature, y compris l'homme, ne le perdons pas de vue.

Sur la jaquette arrière d'un livre d'Hubert Reeves, *L'heure de s'enivrer – L'univers a-t-il un sens?*, voici ce qu'on peut lire :

Ainsi, toutes ces combinaisons infiniment fertiles de la matière, cette activité nucléaire des étoiles, ce bourdonnement électromagnétique des nébuleuses interstellaires, cette fièvre biochimique exubérante de l'océan primitif, tout n'aurait d'autre sens que de préparer l'holocauste nucléaire ? La conscience n'émergerait-elle – en quinze milliards d'années – que pour s'éliminer en quelques minutes ?

L'univers engendre la complexité. La complexité engendre l'efficacité. Mais l'efficacité n'engendre pas nécessairement le sens. Elle peut aussi conduire au non-sens. [...] Si nous avons un rôle à jouer dans l'univers, c'est d'aider la nature à accoucher d'elle-même. L'être le plus menaçant est aussi le seul qui puisse faire réussir l'accouchement.

Ensuite, on travaille en sous-groupe aléatoire. La valeur commune chez mes trois collègues, c'est la famille. Dans ce groupe, la famille revient régulièrement comme étant une valeur importante. Je ne me reconnais pas dans ce mot : pour moi, ce n'est pas une valeur, mais un sous-groupe social, parfois très aliénant, parfois rassurant. La dynamique, installée, ancrée, cristallisée depuis si longtemps entre chacun des maillons de cette cellule, m'a valu trop de rencontres chez les pys en tout genre, de paroles exprimées dans la souffrance. L'attachement envers ces êtres qui partagent les mêmes souvenirs, parfois les mêmes épreuves, traversées dans la solidarité, qui connaissent aussi les mêmes pertes d'êtres aimés communs, cela me parle davantage : la famille comme cocon dans l'adversité, comme refuge parfois. Mais aussi son pendant aliénant : les liens d'interdépendance et les travers de chacun qui finissent par devenir des pathologies complémentaires, les rôles et les

étiquettes impossibles à changer, les tensions issues de vieilles blessures, les rapports dominants-dominés, etc. Finalement, pour moi, la famille, c'est une cellule portant en elle tous ces antagonismes : amour/haine, complicité/compétitivité, besoin de se retrouver/besoin de s'éloigner.

Je suis en train de lire le roman *Les années* d'Annie Ernaux. Tellement de passages dans ce livre font écho à mes réflexions actuelles, mais aussi à beaucoup de commentaires émis par le groupe. Elle décrit ainsi une rencontre de famille exprimant, bien mieux que je ne pourrais le faire, quelques-unes de mes pensées sur la fameuse cellule familiale.

Dans l'odeur du café et des cigarettes [...], nous éprouvions la douceur d'un rite qui nous avait tant pesé, au point d'avoir voulu le fuir définitivement – dont, par-delà la rupture conjugale, les décès de grands-parents, l'éloignement général, on assurait la continuité avec une nappe blanche, l'argenterie et une pièce de viande, en ce dimanche de printemps 95. Et regardant, écoutant ces enfants devenus adultes, on se demandait ce qui nous liait, ni le sang ni les gènes, seulement le présent de milliers de jours ensemble, des paroles et des gestes, des nourritures, des trajets en voiture, des quantités d'expériences communes sans trace consciente (p. 127).

2.2. Le 12 mars, 9 h à 17 h

Deuxième jour de cette rencontre. Le chargé d'encadrement nous invite à dessiner sur de grandes feuilles (« *comme à la maternelle!* », précise-t-il). Le mandat : représenter visuellement la transcendance de notre enfance et celle d'aujourd'hui ou encore, si certains le préfèrent, tracer une représentation du sens de notre vie.

J'aime l'idée de cette activité, mais je me rends rapidement compte en dessinant que je n'ai pas envie de décrire cela aux autres. Je le fais quand même, mais maladroitement à mon avis. J'élude des éléments extrêmement dérangeants dans ma présentation, de peur de livrer la souffrance cachée sous ces traits de pastels dessinés gauchement sur une feuille de papier censée contenir toutes les choses non dites, que parfois je me cache à moi-même.

De retour en grand groupe, on dresse une exposition de nos dessins. J'écoute les autres dépeindre leur vision de la transcendance, de l'enfance et d'aujourd'hui. Je ne me retrouve pas en beaucoup d'entre eux,

mais c'est tout à fait dans l'ordre des choses, puisque chacun de nous est unique, avec la part de ses acquis, de ses histoires et de son patrimoine génétique.

Bien que j'apprécie presque chaque minute de ce cours, je me demande ce que je fais là, je ressens un grand vide puisque j'ai l'impression que je suis la seule à ne pas avoir trouvé de transcendance dans ma vie actuelle, dans ma vie d'adulte qui commence une autre étape. Où sont partis mes repères ? Où a disparu le sens que je donnais à mes actions ? Qui a détruit les murs autour de moi, ces murs qui ont fait de moi jusqu'à maintenant une personne avec une capacité de résilience élevée ? Où est partie ma capacité de retomber sur mes pattes et surtout qu'est-ce que ma transcendance aujourd'hui ?

Nous terminons l'après-midi avec quelques discussions sur la religion catholique. C'est un thème récurrent dans le groupe. D'aussi loin que je me souviens, cette religion ne m'a jamais marquée, sauf peut-être ses grands principes universels, mais qui sont communs à d'autres religions. Je pense que ce que j'ai toujours rejeté, c'est le clergé, les « bonnes » sœurs, les « punaises de sacristie » qui aussitôt sorties du lieu sacro-saint faisaient et défaisaient des réputations à coups de « mémérages » méchants, recouverts d'un vernis dégoulinant de pensées « chrétiennes ». Ce qui assombrissait, à mon avis, la beauté bucolique de mon village, c'était cette hypocrisie catholique qui voulait mettre tout le monde dans un moule identique, immuable et intolérant aux digressions individuelles. Ce moule ne convenait même pas à l'enfant que j'étais. Je ne pensais pas à l'œil de Dieu, seulement à celui de ma grand-mère qui était très pratiquante, j'inventais des péchés lorsque nous devions aller « à confesse » régulièrement pendant mon passage à l'école primaire. Comment un enfant de 8 ou 9 ans peut-il avoir des péchés à confesser puisqu'il est encore peu conscient du bien et du mal, du chaos du monde et de sa propre existence ?

Annie Ernaux écrit dans son livre *Les années* ce passage qui, bien que décrivant le contexte français, me semble décrire aussi très bien nos années 1960 et la disparition discrète et progressive de notre religion de la sphère publique québécoise :

La religion catholique s'était effacée sans tapage du cadre de la vie. Les familles n'en transmettaient plus la connaissance ni l'usage. En dehors de quelques rites, on n'avait plus besoin d'elle comme signe de respectabilité. Comme si elle avait trop servi, usée par des milliards de prières, de messes et de processions, durant deux millénaires.

Le péché véniel et mortel, les commandements de Dieu et de l'Église, la grâce et les vertus théologiques relevaient d'un vocabulaire inintelligible et d'un schéma de pensée révolu (p. 154).

J'ai trouvé récemment dans un marché aux puces une vieille édition du *Petit catéchisme* (1944). Intéressant de voir tout ce qui m'a été enseigné au début des années 1960 à l'école primaire. En feuilletant ce livre du « haut savoir », j'ai été ébranlée par un des actes, l'acte d'humilité (on peut bien avoir eu de la difficulté à se réveiller comme peuple!) : « Mon Dieu, je ne suis que cendre et poussière ; réprimez les mouvements d'orgueil qui s'élèvent dans mon âme, et apprenez-moi à me mépriser moi-même, vous qui résistez aux superbes et qui donnez votre grâce aux humbles. »

Après s'être fait dire de se mépriser soi-même quand on avait entre 6 et 11 ans, pas étonnant que plusieurs d'entre nous au Québec aient des problèmes de confiance en soi. Mais cette petite phrase assassine a dû donner du travail à quelques psychothérapeutes pendant de nombreuses années... Les programmations mentales sont difficiles à défaire.

Je pars avec beaucoup de questionnements à la suite de cette journée. On se dit au revoir en sentant un début de sentiment d'appartenance à la « meute ». Je conduis mon automobile pour le retour au bercail, je suis calme et je réfléchis. Mais je suis beaucoup plus ébranlée que je ne le pensais, comme j'allais le réaliser en allant me coucher ce soir-là.

2.3. Le 12 mars en pleine nuit : crise d'angoisse

Je suis malade tout à coup : nausées, tremblements, chaud-froid, respiration accélérée. Je pense que ce sont des effets secondaires de la médication que je teste avec mon médecin spécialiste depuis six semaines. Mais je suis tellement mal que je dois appeler une copine à 1 h 30 du matin. Elle arrive chez moi peu de temps après ; heureusement, elle possède les clés. Finalement, en parlant avec elle, je réalise que ma réaction n'est absolument pas due aux essais cliniques de médicaments, mais que je suis en pleine crise d'angoisse. Ouf!... Je n'ai pas fait cela souvent dans ma vie.

L'image de mon dessin me revenait sans cesse en tête. Des choses que je pensais avoir bien intégrées depuis longtemps ne semblent pas l'avoir été. Je pensais avoir réglé le vide engendré par l'abandon à la naissance ; je pensais avoir rationalisé la sensation de chute, de dépossession de mon intégrité, à la suite de harcèlement psychologique subi

au travail à quelques reprises, qui a été à l'origine de ma décision de retraite ; je pensais avoir absorbé les déchirures de tant d'abandons et de rejets qui ont ponctué ma vie, mes 23 déménagements... Eh bien, justement, je les avais rationalisées, je ne les avais pas traitées par le biais de l'inconscient. Les thérapies de type traditionnel (psychanalytique, behaviorale, cognitive) m'ont laissé beaucoup trop de place pour user de ma forme de fuite préférée : la rationalisation. J'avais bien aimé *L'éloge de la fuite et L'agressivité détournée* d'Henri Laborit, il y a déjà très longtemps. Si savoir intellectuellement le pourquoi des choses de la vie m'a permis de traverser la vie de façon fonctionnelle jusqu'ici, cela n'a traité qu'en surface des blessures tellement profondes qu'elles m'ont téléguidée jusqu'à maintenant. Un petit robot perdu à travers une masse d'autres petits robots.



Je transpose dans mon journal ce dessin qui représente ma perception de la transcendance, celle de l'enfance et l'actuelle pour ne pas l'oublier. Tracer automatiquement, sans trop y penser, ces traits de couleurs m'ont ramenée à la base, aux émotions, sans que je m'en aperçoive immédiatement. Je trouve cela très étrange et en même temps très difficile. Tout ce que ce dessin a déclenché était tellement oppressant et affolant que j'étais en pleine crise d'angoisse. Je n'étais plus capable de

respirer normalement et des larmes incontrôlables coulaient à flots, je savais que je ne mourrais pas, mais la douleur m'y faisait penser. Difficile de perdre le contrôle quand toute sa vie on a été responsable de soi-même à travers toutes les difficultés.

Mais aujourd'hui, en écrivant cela, je vois beaucoup de positif dans mon petit tremblement de terre personnel de la nuit dernière. En quelque sorte, même si tout cela est très bouleversant, je dois m'avouer que l'inconscient, si on le laisse prendre le dessus, peut nous montrer ce que le rationnel tente d'étouffer. Je peux nommer maintenant certains des éléments qui m'ont amenée à m'inscrire à ce cours : le besoin vital de trouver un sens à tout cela et le désir irrésistible de donner une nouvelle orientation au reste de ma vie. Les repères qui guidaient mon existence jusqu'à il y a deux ans ont été détruits. J'accordais beaucoup d'importance au travail. En fait, j'avais un gros penchant *workaholic*. Je menais mes mandats et mes projets comme une mission. Je n'étais plus moi, j'étais mon travail. En quittant le monde du travail après 35 ans, je réalise que je ne me retrouve plus, que j'ai abandonné pendant toutes ces années mes rêves, qu'en cours de route j'ai oublié quelle était ma destination – je n'ai pas de « GPS » pour guider ma quête de sens, ce serait trop facile. Quand le hasard, le karma ou peu importe son nom, a mis sur mon chemin des personnes ayant pour valeur prioritaire la réussite à n'importe quel prix et le culte narcissique, mes croyances sur l'importance de travailler à édifier des mandats porteurs pour la société, les missions que je m'étais données, ont été détournées de leurs objectifs premiers. Mais il y a aussi la reconnaissance au travail qui a disparu avec les nouvelles valeurs mondialistes de performance et le dieu Profit, qui fait oublier à ceux qui le vénèrent les effets collatéraux sur l'humain.

Lors de mon passage à l'université, je m'intéressais beaucoup aux philosophes sociaux, à Jürgen Habermas particulièrement, sur lequel j'ai réalisé quelques travaux. Axel Honneth, le successeur d'Habermas à l'Institut de recherche sociale de Francfort, lors d'un entretien dans la revue *Philosophie* de décembre 2006, traite de ce problème qui m'a fait quitter le monde du travail dans lequel mes valeurs étaient en conflit perpétuel avec les exigences, non du contenu comme tel, mais de la manière dont il était récupéré et détourné de son sens premier. Axel Honneth l'exprime ainsi (2007, p. 55) :

Ces paradoxes ou ces pathologies tiennent à mes yeux à ce que les idéaux d'émancipation, qui ont beaucoup progressé dans le monde occidental au cours des trois dernières décennies, semblent presque

entièrement récupérés par le néolibéralisme et de là retournés en leur contraire. Si les possibilités d'épanouissement individuel se sont élargies [...], elles se trouvent désormais détournées au profit de l'idéologie managériale et de la performance économique. On peut à cet égard parler de régression morale. Le principe de réalisation de soi ainsi instrumentalisé donne naissance à de nouvelles pathologies – sentiment de vide intérieur, d'inutilité, d'anxiété, etc. L'énorme pression néolibérale contraint les individus à se penser eux-mêmes comme des produits et à se vendre en permanence. Ce n'est donc plus l'aptitude au dialogue intérieur et à la solidarité qui se trouve privilégiée, mais ce qui contribue au contraire à ruiner cette aptitude. L'extension d'un rapport de plus en plus marchand et stratégique à soi-même et aux autres. En ce sens, la reconnaissance, qui conduit à reconnaître en autrui une commune appartenance à l'humanité, doit être prolongée par une auto reconnaissance, soit l'assomption par chacun de son unicité laquelle transcende tout traitement comme un objet.

Il termine l'entretien sur ces mots :

[...] Que l'autoréalisation de l'être humain exige des formes de relations intersubjectives, les individus ne se constituant en personnes que lorsqu'ils apprennent à s'envisager – à partir d'un autrui approuvateur ou encourageant comme des êtres dotés de qualités et de capacités positives.

C'est peut-être pour ces raisons que j'ai aimé le texte d'Emmanuel Lévinas, sur le rapport à l'Autre. Bien que des décennies séparent ces deux textes, moi, j'y vois plusieurs similitudes, en ce sens que les deux refusent la transformation de l'homme en être objet et sans valeurs.

Sans doute qu'à force de me replonger dans la lecture des philosophes, je vois les mots en les déstructurant et en les ré-agençant. Cette dé-marche que j'ai entreprise me porte à croire que je dois dés-apprendre pour finalement apprendre. La philosophie m'a toujours intéressée, mais le tourbillon engendré par le monde du travail, par le quotidien, me l'avait fait perdre de vue. Ce cours me permet de reprendre contact avec cette discipline tellement essentielle aux humains, mais si peu présente, si effacée, tellement discrète dans notre société nord-américaine. Peut-être volontairement d'ailleurs, puisqu'un être pensant, un être moral, apte à faire la part des choses et à réfléchir par lui-même avec en main les bons outils, ça peut être très dérangeant...

2.4. Le 16 mars : amorce du travail préparatoire en vue de la rencontre du sous-groupe

Michel, Amélie et moi nous sommes entendus pour faire notre atelier par conférence téléphonique. Nous aurions aimé la faire au moyen de Skype, avec caméra, pour nous rapprocher davantage d'une vraie rencontre virtuelle, mais... problème de notre génération techno-déficiente et « analphabets », nous n'avons pas encore trouvé le moyen d'installer tout cela sur nos ordinateurs. Donc, nous avons fixé une date et une méthode de travail. Nous décidons de faire une préparation préalable en écrivant un texte qui servira de déclencheur à nos discussions.

En réfléchissant pour écrire mon texte, j'ai dû replonger dans le passé, évidemment douloureux, puisque le sujet de la réflexion est la souffrance. Il était incontournable d'aller ouvrir quelques portes que j'avais volontairement fermées à clé, clé que j'avais, bien sûr, égarée depuis longtemps.

Pour moi, la souffrance dispose de trois réceptacles qui se rejoignent et fusionnent dans la douleur. Souffrance psychologique, physique, et spirituelle. Je connais les trois puisqu'il me semble qu'elles m'ont accompagnée tout au long de ma vie.

La souffrance physique. Les maladies qui se suivent, des tubes et des aiguilles dans les bras. Seule, dans une chambre verte qui sent l'alcool et le désinfectant. Des secondes interminables dans les vapes, des semaines loin de mon esprit et presque loin de mon corps. Celui-ci se souvient de la douleur des ponctions lombaires, et aussi de celles causées par l'aiguille creuse qui cherche sa veine comme un vampire qui mord dans son repas du mois, pour déverser le sérum dans un corps qui ne veut plus se nourrir. Aujourd'hui encore, la souffrance physique me rattrape, des douleurs sourdes qui irradient dans tout le corps, qui guettent un moment d'accalmie et de paix pour se manifester à nouveau. Mais la souffrance physique peut compter parfois sur les médicaments pour s'atténuer.

La souffrance psychologique, cette douleur incrustée dans la peau, marquée par l'empreinte des déceptions, vivre au quotidien avec ses cicatrices internes. Les blessures de l'enfance qui ne guériront jamais, les peines d'amour et d'amitié, les deuils de toutes sortes. Les stigmates laissés par la violence verbale, par les petites mesquineries, par le fait que chacun de nous est une île solitaire. La douleur psychologique est invisible, mais

elle détruit de l'intérieur, telles des métastases virtuelles. Et les pilules du bonheur n'y peuvent rien : elles ne font que masquer temporairement cette souffrance qui sera toujours partie intégrante de ce corps.

La souffrance physique et la souffrance psychologique engendrent, selon moi, la souffrance spirituelle. Celle-ci est une détresse sans nom. On n'a plus de repères, on réalise d'un coup qu'on a cru que si l'on faisait son possible pour vivre en harmonie avec ses valeurs, que si l'on essayait d'être responsable, que si l'on tentait de transcender l'animal en nous pour tendre vers un idéal divin, que si l'on s'efforçait de devenir un être humain meilleur, la vie aurait peut-être un sens. Mais tout cela n'a pas apporté de réponses, n'a pas amélioré les choses, les nombreuses quêtes de sens n'ont pas abouti. De crise existentielle en crise existentielle, on explose de tristesse, de désespoir. On voudrait ne plus souffrir autant. Pourquoi n'y a-t-il nulle part où aller ? Aucun endroit pour accueillir les humains qui fuient pour essayer de faire taire cette douleur qui consume tout, même l'oxygène. Même pas de salut dans la fuite...

Dans le texte « Le labyrinthe » d'André Comte-Sponville (2002, p. 18-19), j'ai été frappée par certaines de ses pensées sur la tristesse versus le désespoir :

La tristesse n'est jamais que la déception d'un espoir préalable. Et nul espoir qui ne soit déçu, qui n'ait son lot de tristesse et d'inquiétude. Alors que le vrai désespoir, s'il est possible, ne saurait être triste, sans quoi il ne pourrait qu'espérer la fin de sa tristesse, et s'annulerait dans cette contradiction. Si la tristesse est un état négatif, le désespoir est un état neutre. Il est le degré zéro de l'espérance.

Un autre passage m'interpelle particulièrement : Icare dans le labyrinthe de Dédale.

L'angoisse est là comme un grand miroir vide. Ainsi dans le labyrinthe, quand il eut longtemps couru, quand il eut traversé ces milliers de salles, de couloirs, quand il se fut tellement perdu dans tous ces tours et détours, dans tous ces coins et recoins, dans toutes ces sinuosités sans nombre, d'impasse en impasse, de faux-fuyant en faux-fuyant, et toujours les mêmes portes, toujours les mêmes murs, il y eut un moment sans doute où Icare, épuisé, à bout de forces et de courage, hors de souffle et d'espérance, comprit qu'il n'y avait pas d'issue, nulle part, que sa course était vaine et folle, tous ses efforts inutiles, et tout espoir illusoire. Alors il s'arrêta. Et je devine le bruit de son souffle, et ce silence en lui comme une mort. Ou peut-être il n'eut pas besoin de courir, connaissant d'avance le génie sans faille de son père...

Qu'importe. Je l'imagine assis par terre, le dos contre un mur, la tête sur les genoux. Et soudain la sérénité étrange qui le saisit. L'angoisse qui s'annule et l'extrême d'elle-même. Le désespoir.

Je pense qu'une part de chacun de nous est Icare, et que ce soit notre propre père ou une autre entité qui ait construit le labyrinthe dans lequel nous évoluons, le désespoir nous rattrapera et pour chacun de nous il revêtira une forme personnelle et unique.

H.G. Wells écrivait dans *La machine à explorer le temps* : « Le passé, ce sont nos souvenirs et le futur, ce sont nos rêves. » Donc, que je fuie vers l'arrière dans les souvenirs ou vers l'avant dans les rêves, je réalise que ni les uns ni les autres n'apporteront jamais de réponses ni de soulagement. Mais qu'est-ce que le présent ? qu'est-ce que la réalité ? Woody Allen dit que « la réalité est le seul endroit où l'on peut manger un steak ». Bon, hum... c'est une réponse qui en vaut une autre.

André Comte-Sponville dit que l'angoisse est là comme un grand miroir vide. Pour moi, l'angoisse est plutôt un miroir brisé en milliers de petits fragments, dans lesquels je m'observe, je plonge mon regard vers l'intérieur de tous les autres moi qui me composent, me regardent et me renvoient l'image du moi actuel qui ressent ce désespoir. Gaston Miron disait que « c'est au plus profond de soi que l'on rencontre les autres ». Est-ce au plus profond de moi que je peux rencontrer tous ces fragments qui me définissent et faire la paix avec chacun d'eux ? J'ai pourtant croisé tous ces autres moi au fil de mon existence, mais sans contacts véritables, sans profondeur, juste une surface lisse, impénétrable. Une surface dure qui cache la vulnérabilité. La mienne, celles des autres et celles de mes autres personnages. La fragilité bien enfouie de tous ces autres que j'ai croisés, que j'ai effleurés, qui m'ont enlacée en surface sans jamais toucher l'essentiel.

Si cette phrase de Comte-Sponville a un sens, « Et soudain la sérénité étrange qui le saisit. L'angoisse qui s'annule et l'extrême d'elle-même. Le désespoir », alors je n'ai peut-être pas atteint le désespoir, contrairement à ce que je pensais, puisque l'angoisse est toujours là et la tristesse m'étreint toujours ; ce qui voudrait dire que, même si je ne le vois pas, il me resterait un gramme d'espoir. Les souffrances physiques, psychologiques et spirituelles sont toujours bien présentes dans un état de tristesse, et je n'ai pas encore ressenti d'étrange sérénité face à cet état.

Voilà, je ne trouve pas d'autres mots pour expliquer le concept aussi réel qu'abstrait que constitue la souffrance. Peut-être, cependant, une toile d'Edvard Munch, *Le Cri*, représente-t-elle une version de la souffrance? Cette toile m'a fascinée dès la première fois que je l'ai vue, je ne sais pas exactement pourquoi, mais cette détresse sur le visage du personnage central me hante encore depuis ce temps.

Finalement, je pense que les périodes de souffrance constituent l'une des voies qui permettent d'apprendre. C'est le cas pour moi puisque, dans la souffrance, je m'isole, ce qui m'offre une période de silence. Avec le silence, cette absence du maelström quotidien me permet de réfléchir, d'entrevoir certaines réponses porteuses de sens sur ces périodes de douleur. C'est au plus profond du désespoir que je vis parfois une seconde de lucidité.

2.5. Le 10 avril : deuxième rencontre en sous-groupe

À 10 h pile, le dimanche 10 avril, Michel nous met en lien et nous commençons notre atelier de discussion sur la souffrance. Nous avons discuté ce sujet en nous inspirant beaucoup de la réflexion individuelle que nous avons réalisée chacun au préalable. Pour Amélie et moi, la souffrance nous semble révélatrice de sens. Pour Michel, c'est plutôt un contre-sens.

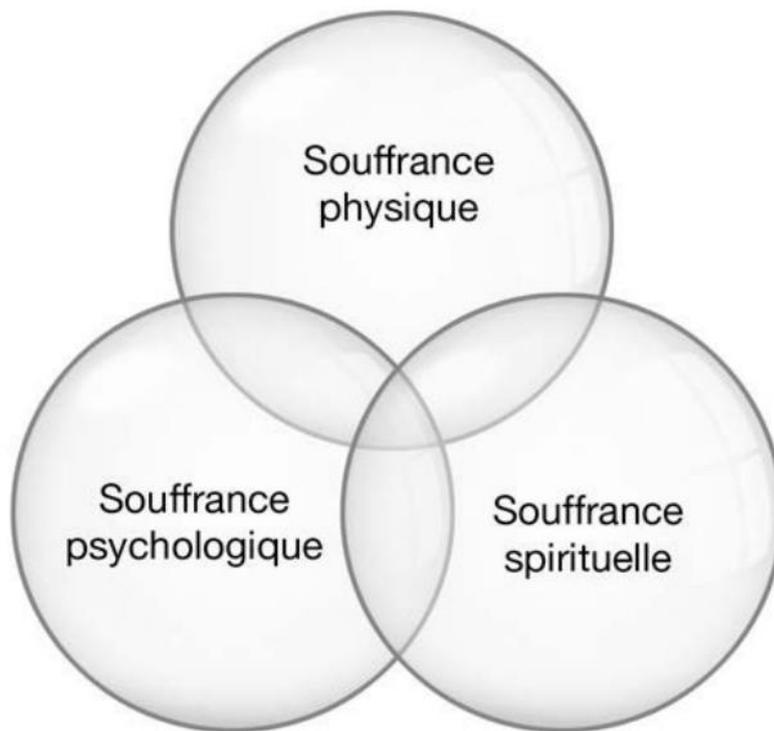
Amélie dit qu'elle éveille une certaine conscience, propose un temps d'arrêt pour nous permettre de réfléchir, de faire le point. La souffrance met en relief notre humanité, notre fragilité, notre finitude, nos excès (travail, sport, stress, alimentation...). Elle permet d'arrêter la machine, d'avancer autrement, de comprendre la souffrance des autres, de développer notre empathie. Elle suscite une réflexion sur notre façon de vivre.

Michel dit que la souffrance n'a pas de sens, pas plus que le reste d'ailleurs. Il n'y a pas de transcendance, que de l'immanence. Le cas «La maladie de Marianne», que nous devons lire pour cet atelier, nous montre d'ailleurs le spectre d'impressions et de réflexions à cet égard. Les aléas de la vie sont-ils vraiment si importants? Il faut suspendre son jugement par rapport à soi. Si on était capable de plus de détachement, de rationaliser, de prendre de la distance, ce serait plus efficace.

Moi, plus j'y réfléchis, plus je pense que les périodes de souffrance m'ont permis d'apprendre. La souffrance a donc un sens, elle me permet d'ouvrir des portes sur d'autres dimensions, sur des questionnements qui mènent au sens même de la vie, elle stimule ma créativité et mes réflexions.

Je pense que l'être humain est un animal dans lequel les trois types de souffrances s'imbriquent et fusionnent. L'humain est un être global, un système ouvert. Tout est lié selon moi, et l'une ou l'autre des souffrances agit sur les autres tout naturellement. Quand on est malade, on va voir le médecin, quand on est en détresse psychologique, on va voir un thérapeute, quand on souffre spirituellement, si l'on est croyant, on peut se réfugier dans sa religion pour tenter de trouver des réponses et du réconfort. Si l'on n'est pas croyant, comme moi – enfin je n'ai pas trouvé encore, on peut lire des philosophes. Je trouve que la philosophie contemporaine est très ancrée dans la réalité. La revue *Philosophie* en est un bon exemple puisque les philosophes qui y écrivent ou qui sont interviewés projettent leur pensée dans la réalité et dans l'actualité, tant dans le politique que dans les autres réalités actuelles, comme la violence, la guerre, le racisme, le terrorisme, la quête du bonheur, l'économie... J'aimerais que la philosophie soit enseignée dès le plus jeune âge au primaire et au secondaire pour nous aider à apprendre à vivre, pour nous accompagner dans notre recherche de sens, dès le début. Si cela avait été, peut-être que je ne serais pas, à 56 ans, dans cet état de désarroi.

À la suite de cette réflexion sur la souffrance, je pense que c'est à la jonction des divers types de souffrance que les réflexions les plus pertinentes sur ma vie sont apparues. Mais je peux aussi être complètement dans le champ avec cette idée. Parce que cela signifierait que, sans la douleur, je n'évoluerais pas, ce qui me semble bien triste. Si l'être humain doit souffrir pour apprendre, alors... c'est un cercle sans fin. Et là peut-être que Michel voit juste en disant que la souffrance n'a pas de sens. Je vais continuer d'y penser.



3. TROISIÈME RENCONTRE

3.1. Le 14 avril, 9 h à 17 h

Reprise de contact un peu timide, je suis en retard d'environ 20 minutes. Des dix-sept qui avaient survécu à la deuxième rencontre, il en reste seize. Même si j'avais hâte de poursuivre le cours, en même temps, j'avais de la difficulté à décoller ce matin-là. Je suis entrée dans la salle et des discussions avaient déjà cours dans le cercle. Cela m'a pris un peu de temps à repérer le fil d'Ariane pour sortir du labyrinthe de mes propres pensées et à m'insérer dans le cercle.

Des cartes à jouer sont distribuées pour constituer au hasard la formation des ateliers. Je suis un 10 de trèfle, heureusement qu'il n'y avait pas de 2 de pique, je l'aurais probablement tiré... Ève et Charles ont aussi tiré un 10. J'ai déjà travaillé avec Charles en atelier. Nous partageons une souffrance, soit d'avoir été pris pour cible, dans nos milieux de travail respectifs, par des harceleurs. Pour lui, une femme, pour moi, surtout des hommes, schéma inversé du yin et du yang, mais même douleur. Cette destruction du moi profond, cet éclatement de la personnalité qu'on vit à ce moment-là, est difficile à expliquer à quelqu'un qui ne l'a pas subi. C'est

pourquoi nous ressentons une certaine parenté parfois dans l'expression de nos pensées. J'étais contente de travailler avec Ève puisque je n'avais pas encore eu l'occasion de partager et d'échanger avec elle.

Finalement, encore une fois, il est ressorti une similitude d'expériences dans la description de notre altérité de proximité (nos proches, familles et amis), mais des différences dans notre altérité de société (les autres), ce qui me semble aller de soi.

Nous avons tous les trois parlé de nos grands-pères. Et, bien entendu, de nos pères et mères. Dans nos trois cas, le sens du devoir et la relation avec la communauté dans laquelle vivaient nos parents se ressemblent, nous avons grandi tous les trois dans un petit village. Bien que celui d'Ève ne soit pas situé en Amérique du Nord, la culture de l'époque fait écho. Elle précise le sens du devoir de ses parents par opposition au plaisir et le rapport aux autres, soit l'importance de faire partie de la communauté, par opposition à l'importance accordée au Soi.

Cela me fait réfléchir maintenant en l'écrivant, cela ne m'avait pas frappée sur le coup. Dans ma famille, ce sens du devoir et des responsabilités et l'importance de l'image dans la communauté ont teinté mon enfance et mon adolescence. En opposant sens du devoir et plaisir, et les autres versus soi, Ève a allumé une étincelle qui m'a fait réaliser que j'ai de la difficulté à avoir du plaisir. Je ne compte plus les fois où l'on m'a dit que j'étais trop sérieuse, pas assez joyeuse, trop austère, pas assez amusante, etc. De l'adolescence à aujourd'hui, pour les autres, je suis toujours trop ou pas assez à cet égard et à bien d'autres aussi. Je dois reconnaître que je ne connais pas la recette pour avoir du plaisir. Malheureusement, je ressens une pression descendante qui me pousse vers la lourdeur et non pas une pression ascendante qui m'élèverait vers la légèreté.

J'aime bien le titre d'un livre de Milan Kundera, *L'insoutenable légèreté de l'être* : j'espère qu'un jour je ressentirai cet état de grâce. La relation entre cette réflexion que je fais seulement maintenant et la phrase que j'ai écrite pour décrire le bonheur dans l'exercice que nous avons à préparer pour le lendemain m'apparaît comme une étrange coïncidence. J'y reviendrai plus tard dans le journal, mais j'ai fait référence à mon souhait de pouvoir vivre le moment présent. Kundera écrit dans ce livre : « Pour échapper à la souffrance, le plus souvent on se réfugie dans l'avenir. Sur la piste du temps, on imagine une ligne au-delà de laquelle la souffrance présente cessera d'exister » et « Le temps humain ne tourne

pas en cercle mais en ligne droite. C'est pourquoi l'homme ne peut être heureux puisque le bonheur est désir de répétition » (p.118). Échos à mes pensées actuelles.

Est-ce que ma difficulté à vivre le moment présent peut avoir un lien avec ma difficulté à avoir du plaisir ou à m'amuser? Si je ne saisis pas l'instant au moment où il passe, comment puis-je en profiter? Quelques secondes plus tard, c'est déjà du passé, donc il relève déjà du souvenir. *Carpe diem*: saisir l'instant. Pourtant lorsque j'avais vu ce beau film, *La Société des poètes disparus*, il y a déjà longtemps, j'avais compris le message. Mais, encore une fois, je l'avais compris avec ma raison, avec ma logique et non pas avec mon cœur et ma passion.

Bref, je vais réfléchir à la question de savoir s'il y a une relation entre la capacité de vivre l'instant présent et l'aptitude à avoir du plaisir ainsi qu'à l'antagonisme entre l'importance du lien d'appartenance à un groupe, une communauté, une organisation et la « miniaturisation » du Soi pour être accepté. Si, comme l'a cité notre chargé d'encadrement, « l'éternité, c'est l'intensité du présent », alors, je suis bien éphémère.

3.2. Le 15 avril : mon cadeau de fin de session

Lors de la présentation de l'exercice du dimanche, soit notre définition du bonheur et l'identification de certaines œuvres qui ont été marquantes dans notre vie, j'avais commencé à prendre des notes parce que je trouvais intéressant, pour en connaître plus sur mes partenaires de quête de sens, de comprendre leur idée du bonheur et, surtout, leur coup de cœur pour une œuvre. Je trouve qu'un livre, un film, une peinture, une sculpture, une aquarelle, etc., qui s'imprègnent en nous sont très révélateurs de vérités enfouies. Donc, j'avais noté, pour moi, ces précieux renseignements. Après le dîner, notre chargé d'encadrement m'a demandé si je voulais partager ces notes avec le groupe. Bien sûr. Mais j'aurais noté plus systématiquement si j'avais su que je livrerais mes notes...

Lors du tour de table, nous devons lire la fiche remise de façon aléatoire. Je suis la seule qui a hérité de sa propre fiche, alors je suis passée la dernière, puisque celui dont la fiche était lue enchaînait après avoir expliqué sa définition et ses coups de cœur.

Certaines définitions du bonheur m'ont interpellée plus que d'autres, bien que je les aie toutes trouvées intéressantes. Entre autres : « Un état de présence à soi, à l'autre, au monde, en communion avec la

nature qui m'entoure» et «Vivre pleinement l'instant présent». Quant aux coups de cœur, j'ai bien aimé me faire rappeler *Le quatuor d'Alexandrie* de Lawrence Durrell, qui m'avait beaucoup marquée dans la vingtaine, et le film *Clair de femme* de Costa-Gavras, qui avait aussi laissé une empreinte en moi.

Ma définition du bonheur était plus longue – j'ai de la difficulté à faire court avec un sujet aussi dense que celui-là :

Vivre dans un monde libre, égalitaire et fraternel, débarrassé des vanités qui causent le malheur du plus grand nombre pour doter quelques-uns d'un bonheur éphémère et illusoire. Mais plus prosaïquement, ce serait aussi de pouvoir savourer le moment qui passe et d'être comblée par l'odeur d'un gâteau qui cuit lentement dans le four, d'apprécier la sensation du sable dans lequel mes pieds laissent leur empreinte en étant consciente du son thérapeutique des vagues et de l'odeur iodée, de profiter des petits instants passés avec des gens que j'aime, de contempler les magnifiques étoiles en oubliant tous les tracas, etc.

Et je n'ai pas été capable non plus de sélectionner seulement une œuvre marquante, il y en a tellement qui nous interpellent au cours de notre vie, selon les étapes qu'on franchit. Alors j'en ai livré quelques-unes et, même celles-là, j'ai eu de la difficulté à les choisir puisqu'il y en a tant d'autres tout aussi importantes :

- ▶ *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry
- ▶ *L'œuvre au noir* de Marguerite Yourcenar
- ▶ *Le capitaine et les rêves* de Björn Larsson
- ▶ *Mafalda, l'intégrale* de Quino
- ▶ *L'attentat* de Yasmina Khadra
- ▶ *Une forme de vie* d'Amélie Nothomb
- ▶ *Le sumo qui ne pouvait pas grossir* d'Éric-Emmanuel Schmitt
- ▶ *Les années* d'Annie Ernaux
- ▶ *L'élégance du hérisson* de Muriel Barbery
- ▶ *Petits suicides entre amis* d'Arto Paasilinna
- ▶ *Soleil Noir, dépression et mélancolie* de Julia Kristeva
- ▶ *Le drame de l'enfant doué, à la recherche du vrai Soi* d'Alice Miller

- ▶ La série *Star Wars*, particulièrement pour le personnage de Yoda
- ▶ Le film *Rangoon* tiré d'une histoire survenue lors des événements de 1988 en Birmanie
- ▶ Le film *Contact* (1997) adapté du roman de Carl Sagan

Ensuite, nous nous sommes laissés avec difficulté sur nos meilleurs vœux pour l'été. Nous sentions un peu de tristesse d'avoir déjà terminé cette première étape. Nous pouvions aussi palper un début d'attachement les uns envers les autres.

3.3. Le 3 mai : l'après-cours

Après ce premier cours, où j'en suis ? Difficile de répondre à cette question, parce que les rencontres, les discussions en grand groupe et en sous-groupes, les échanges avec les autres participants, les réflexions entamées à la suite des lectures, tout cela fait lentement son chemin et continue d'agir. Je dirais que je suis plus avancée dans ma quête de sens qu'en début d'année, mais que j'en suis aussi plus éloignée. Étrange paradoxe que j'espère commencer à résoudre d'ici deux ans, enfin, idéalement...

Je suis plus avancée parce que ce cours m'a forcée à arrêter de me défiler puisque je me devais et que je devais aux autres d'être prête pour les discussions en sous-groupe. Les lectures m'ont contrainte à adopter une certaine discipline que je n'avais pas à endosser lorsque je réfléchissais en vase clos. Je pouvais temporiser à mon gré, ce qui, je dois l'avouer, me procure un certain plaisir depuis que j'ai quitté le travail après 35 années d'obligations, d'horaires, d'échéances, de rencontres de toutes sortes. J'avais besoin de cette discipline pour avancer et franchir cette étape de la retraite, qui, selon ma perception, représente un peu un vacuum social.

Quand on est habituée à se définir par le travail, il est difficile de retrouver son identité, ses rêves, ses vrais désirs, la quête de sens qu'on a mis en sommeil pendant toutes ces années, pour pouvoir continuer au quotidien. Je suis plus avancée dans ma recherche de sens parce que je m'y consacre davantage et qu'on m'a fourni, avec ce cours, des outils bien adaptés.

Je suis loin du but. Je ne sens pas plus de cohérence qu'en janvier dernier. Je me sens même plus angoissée parce que le travail de quête de sens est plus intense, donc plus déstabilisant. Mais je trouve ça

normal, après avoir mis en suspens pendant tant d'années des éléments fondamentaux et vitaux; cela ne se rattrape pas en trois mois. Et remettre à jour ses rêves, ses valeurs, se débarrasser des croyances néfastes pour éliminer des obstacles à la quête de sens, cela aussi prend du temps.

Ce cours m'a permis de découvrir des textes intéressants, d'entendre des bouts de vie et de réflexions de la part des autres, qui me forcent à aborder des réflexions sous un autre angle, m'apportent un éclairage nouveau sur mon histoire personnelle en me permettant de revisiter certaines étapes de ma vie avec un œil différent. C'est très enrichissant.

Mais j'en suis plus éloignée aussi, parce que plus je lis, plus je réfléchis, plus j'écris, plus je me rends compte que je ne sais pas grand-chose. Alors, c'est en même temps stimulant et préoccupant.

CONCLUSION

Voilà, c'était mon journal d'itinérance dans sa forme rédigée pendant le premier cours du programme *Sens et projet de vie*. Comme c'est un document évolutif, je le poursuivrai en y ajoutant tout ce qui me semble significatif et dont je veux me souvenir. Pour l'instant, j'arrête cette écriture. Je m'y remettrai dans quelques semaines, mais pour l'heure, j'ai des centaines de mots et de phrases à inscrire dans mon brouillon de « Récit de vie » que j'aurai à écrire dans le cadre de mon prochain cours : « Histoire de vie et construction de sens ».

Et concernant mon problème de racines, cause de ma crise d'angoisse du 12 mars dernier, j'espère un jour pouvoir dire cette phrase inscrite sous l'image de mon oiseau préféré, la corneille, trouvée sur un site Web, et que j'entends crier par ma fenêtre ouverte en ce moment même :

Là où sont mes pieds, je suis à ma place.

BIBLIOGRAPHIE

COMTE-SPONVILLE, A. (2002). *Traité du désespoir et de la béatitude*, Paris, Presses universitaires de France (c1984).

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

HONNETH, A. (2007). « Entretien », *Philosophie Magazine*, n° 5, décembre-janvier, p. 52-56.

- KUNDERA, M. (1990). *L'insoutenable légèreté de l'être*, Paris, Gallimard.
- LABORIT, H. (1970). *L'agressivité détournée*, Paris Plon.
- LABORIT, H. (1976). *L'éloge de la fuite*, Paris, Gallimard.
- REEVES, H. (1986). *L'heure de s'enivrer. L'univers a-t-il un sens?*, Paris, Seuil.
- RICŒUR, P. et al. (1989). *Répondre d'autrui (autour d'un entretien avec Emmanuel Lévinas)*, Boudry – Neuchâtel, Éditions de la Bacconière.
- WELLS, H.G. (2007). *Les chefs-d'œuvre de H.G. Wells*, Paris, Omnibus.

CHAPITRE

11

Pour le dernier bout de ma vie

Maurice Gendron

Ce titre dit l'ampleur de mon questionnement et la fébrilité passionnée qui me faisait prendre à pied le chemin de l'université à travers les rues de Québec, sac au dos, pour aller joyeusement à mes sessions de fin de semaine du programme *Sens et projet de vie*. Dès le premier après-midi de la première session, le 9 février 2008, je m'étonne de m'entendre dire à tout le groupe cette phrase que je noterai aussitôt, tellement elle semble porter toute ma quête de sens et son défi :

*À ce moment-ci de ma vie et de mes 67 ans,
Je me vois forcé de me porter par moi-même
Pour le dernier bout de vie que, maintenant,
Je vois venir et m'appartenir.*

Et j'ajoutais que cette émotion accompagnait en moi les paroles de la chanson de Sylvain Lelièvre :

*On rêvait de changer le monde...
Qu'est-ce qu'on a fait de nos rêves?*

C'est donc une certaine urgence qui m'a fait cogner à la porte du programme *Sens et projet de vie*. Le dilemme était devant moi : que vais-je faire maintenant qu'il ne me reste plus de temps pour beaucoup

de projets... et que j'ai touché les limites des projets de ma vie d'homme d'action? Finir ma vie deviendra-t-il mon grand projet? J'étais fasciné à la pensée que le programme *Sens et projet de vie* allait m'offrir un accompagnement rigoureux et pertinent pour soutenir la démarche de quête de sens qui s'imposait à moi.

Dans le présent article, je veux témoigner de la richesse de ma démarche tout au long des quatre sessions du programme. C'est ce chemin de sens que j'aimerais refaire avec vous en relevant quelques moments fulgurants, soit que ces moments m'aient fait entrer comme dans un vertige, soit qu'ils m'aient ouvert à une luminosité rare, soit qu'ils aient touché une émotion enfouie, soit qu'ils m'aient accueilli dans une tendresse et une sérénité douces. Moments de dévoilement. Moments de présence. Moments durables en ce qu'ils ont inscrit des sillons profonds et vivants autant dans mon cœur, dans ma tête que dans mon corps. Je fais donc une écriture chronologique de mon parcours en tentant d'y joindre l'émotion qui m'habitait à chacun de ces moments clés. Les références à mon journal d'itinérance m'aideront à rester proche de mes émotions.

1. À CE MOMENT-CI DE MA VIE ET DE MES 67 ANS...

Au premier jour de la première session, il y a un étonnement et un contentement de me retrouver dans les beaux locaux de la TÉLUQ, un bocal de verre tout ouvert sur le quartier «Nouvo St-Roch». Ce n'est pas rien que d'être à l'université. J'en ai fréquenté quelques-unes à 20 ans, à 30 ans, à 45 ans pour me donner des outils de travail. Mais cette fois, c'est tout à fait différent. J'y viens juste pour moi. Un cadeau que je m'offre. «*Gratis*»! Aucun diplôme à récolter. Aucune compétition en vue. Aucun nouvel emploi à postuler. Être à l'université dans ce qu'elle peut offrir de meilleur: un accompagnement précis, organisé, réfléchi, pour me permettre de créer le sens nouveau de ma vie. Et je n'y suis pas seul. Vingt hommes et femmes, la cinquantaine avancée, prennent place dans les fauteuils de cette lumineuse salle de conférence. Nous y verrons deux hivers, deux printemps, un automne. Des professeurs sont nos guides. Des veilleurs. Des éveilleurs. Des accompagnants solidaires de nos démarches. Eux-mêmes partageant leur démarche de sens. L'université à son meilleur. Pour la «formation» de femmes et d'hommes. Rien de moins!

En ouverture de cet article, j'ai nommé le «*premier moment fulgurant*», celui où je m'étonne de me dire à moi-même, en le disant au groupe, le défi que représente mon entrée dans la quête de sens : «À ce moment-ci de ma vie et de mes 67 ans, je me vois forcé de me porter par moi-même pour le dernier bout de vie que, maintenant, je vois venir et m'appartenir.» Encore aujourd'hui, je ressens la lourdeur et la fragilité de ce que j'entrevois alors comme itinéraire. Oui, *je vois venir* ce dernier bout de ma vie. Oui, je vois que je me le remets *dans mes mains*. Personne ne peut le faire à ma place. *Il m'appartient entièrement de jouer la partie, la dernière période*. Cette prise de conscience a été ma première sueur! Une émotion forte. À vif!

Le *deuxième moment fulgurant* me surprend tout autant. Notre professeur nous invite à dessiner le personnage imaginaire que nous croyons porter comme une représentation de nous-mêmes. Dans l'intensité du long silence, seul devant ma grande feuille, je commence à tracer ce qui deviendra un Don Quichotte un peu «tout croche».

Ce personnage exprime quelque chose de ma vie, de mes rêves, de mes actions, de mes folies. Je l'invite à entrer en moi. Il va m'accompagner, être dans ma pensée, m'habiter vraiment tout au long des deux prochaines sessions.

Un autre jour, notre professeur m'ébranle fortement quand il nous invite à écrire sur le thème «mes expériences de la souffrance» et à en faire un lieu de dialogue à l'intérieur des petites équipes que nous formerons. Quelle audace de nous demander un tel travail, si tôt, notre itinéraire dans le programme étant à peine commencé! Mais *quel moment* que celui d'écrire comment la souffrance avait fait son chemin dans ma vie, comment elle s'était infiltrée dans ma peau, dans mes choix, dans mes engagements, une révélation pour moi, alors que je la ressentais, ma vie, comme ayant été une belle vie, une joyeuse vie! Je ressens encore fortement ce *moment* qui m'ouvre à reconnaître plein de blessures et d'écorchures, qu'il me faut bien appeler des souffrances. Des souffrances d'homme!

Notre dernière journée de la première session a été un *moment* que je qualifierai d'«explosif», un mélange d'éclairs et de tonnerre! Nous étions invités à reconnaître la disparition des rituels sociaux ayant forgé la société québécoise. Que sommes-nous en train de vivre, nous, Québécois en perte d'identité, de projets, de repères religieux, culturels, sociaux, politiques? L'échange est vif. La Révolution tranquille est terminée depuis longtemps. Mais que construisons-nous, maintenant, dans nos amours,

nos familles, nos quartiers, nos villes? L'origine latino de notre professeur et sa forte intégration québécoise lui permettent d'avoir une distance critique qui nous aide à formuler des questions neuves sur notre présent et sur notre avenir collectif. Quelle richesse dans ce questionnement collectif!



L'hiver de la première session atteint son but : chacun et chacune est en mesure de reconnaître plus consciemment ses motivations et ses buts pour entreprendre de défricher les sentiers de sa quête de sens

personnelle et collective. Nous ne sommes plus des individus assis les uns à côté des autres. Nous devenons une « cohorte », un groupe déjà capable de se dire et de s'accueillir avec beaucoup d'audace, de respect et de vérité.

2. JE ME VOIS « FORCÉ » DE ME PORTER PAR MOI-MÊME

Le geste d'écrire m'emballe. Cette session sera celle qui nous place, chacun et chacune, en face de notre vie pour en tracer le récit. Écriture en deux temps, celle du *récit narratif*. Ensuite, celle du *récit d'analyse*. Les rencontres du groupe sur le site de l'université sont réduites à trois journées, espacées. C'est le temps d'être seul, de s'approcher au bord de soi-même, délicatement, fiévreusement, amoureuxment, crûment, lucidement.

J'ai choisi d'écrire mon récit narratif à la maison de campagne. De bonnes matinées. Au clavier de l'ordinateur. D'une journée à l'autre, j'ouvre des « morceaux » de ma vie. Comme des photos que je place, bout à bout, tentant de lier ces morceaux par le souffle de vie qui m'animait en chacune de ces périodes, au rythme des choix, des joies, des souffrances, des ruptures, des croyances, des influences, des engagements, des projets, des amitiés, des solidarités, du quotidien, des rêves... Don Quichotte chevauche en moi ! Portant ses rêves de changer le monde ! « Pour atteindre l'inaccessible étoile ! » Un ami me fait cadeau du CD de *L'homme de la Mancha*. Je m'y reconnais. Je pleure. Une longue peine. Une profonde joie. J'accueille ma vie. Je m'accueille. Voilà ! C'est moi ! Que c'est beau ! Que j'aime ma vie ! J'offre à ma conjointe d'être la première lectrice de mon récit narratif. Ne mérite-t-elle pas ce cadeau, elle qui consent à me voir « partir » si souvent dans la solitude obligée de ma démarche de ce programme universitaire ?

Entrer dans le processus d'écriture de l'autre récit, le *récit d'analyse*, exige une intensité que j'oserais nommer « dramatique ». À la manière du metteur en scène qui doit dégager le sens profond des « actes » de sa pièce de théâtre-vie. J'affronte en effet la question suivante : Qu'est-ce que je veux *analyser* de ma vie pour pouvoir en tirer un sens neuf ? Oser aller dans des profondeurs inhabituelles pour bâtir une nouvelle création ! Le recueil de textes, reçu en début de session, m'aide à clarifier ma

démarche. Après plusieurs semaines de recherche sur différentes pistes, je prends la décision de nommer les chapitres de mon récit d'analyse. Voici les titres et quelques notes décrivant l'allure de chaque chapitre.

Pour le premier chapitre de mon récit d'analyse, je choisis le titre : *Du Dieu d'en haut, au Dieu d'en bas, à pas de Dieu!* Né en 1940, j'avais baigné dans un environnement totalement religieux. Mon récit d'analyse ne pouvait passer à côté de cette présence de Dieu qui avait accompagné ma vie si bellement, jusqu'à me faire choisir d'être prêtre, à la manière des prêtres ouvriers et des prêtres artistes, Antonin Lamarche et Alonzo Leblanc, qui m'avaient profondément marqué au Collège classique des Clercs de Saint-Viateur à Matane. Je serai clerc de Saint-Viateur à mon tour. Et comme premier travail professionnel, je serai nommé animateur de pastorale scolaire au collège de Lauzon. Quelle chance de participer à laisser une trace neuve de la présence de l'Église auprès des jeunes! Les projets d'engagement avec les jeunes sont audacieux, allant de l'organisation des marches du Rallye Tiers-Monde aux lieux de réflexion dans les camps et aux célébrations où Dieu se fait voir sous les traits d'un Christ invitant les jeunes à prendre leur vie en main pour la faire belle, amoureuse, vibrante. Dix ans plus tard, je sauterai sur l'occasion d'aller collaborer, comme « curé de campagne », à la lutte contre la fermeture des villages du Bas-du-Fleuve dans la suite des Opérations Dignité. Je vivrai dix années d'engagement à tenter de bâtir au JAL¹ une société nouvelle, autogérée, à partir du modèle de développement intégré des ressources agroforestières au Témiscouata. Pendant cette période, je vis des solidarités fortes avec des groupes populaires du Québec, avec des centres de pastorale en milieu ouvrier. J'oserai les gestes audacieux pour que nos rituels chrétiens nomment et célèbrent la vie... dans l'utopie du Royaume. Avec mes compagnons clercs de Saint-Viateur au JAL, et avec des confrères missionnaires engagés dans les bidonvilles en Amérique latine, nous nous engageons dans la théologie de la libération, poussant à la marge notre présence dans la communauté et dans l'Église. Vingt-cinq ans plus tard, je m'étonnerai de m'entendre dire au sein de ma petite équipe de notre programme *Sens et projet de vie* que « je crois que je ne crois plus en Dieu. Je crois que je suis athée ». Je note dans mon journal d'itinérance :

1. JAL: Regroupement de trois villages du Témiscouata (Saint-Juste, Auclair et Lejeune) afin de résister à la fermeture des villages.

Je reconnais qu'il y a quelque chose de beau, de profond, de créateur, dans l'appartenance à une communauté de foi. Les rassemblements des croyants pour la messe « vraie », pour la prière, pour le baptême, pour les funérailles sont des événements qui font vivre, qui donnent sens, qui créent des relations, qui structurent et organisent une communauté. Au JAL, nous vivions cette communauté de foi et cette communauté de projets sociaux coopératifs, à n'en faire plus qu'un. Ma vie au JAL a été d'une grande intensité spirituelle. L'homme d'action était habité par une âme spirituelle vivifiante et « unifiante ».

Pour le deuxième chapitre de mon récit, je choisis de tenter de comprendre le sens des *ruptures* qui ont été des « points de bascule » dans ma vie : quitter ma famille, quitter ma communauté, quitter mes projets, quitter mon Dieu, etc. Le texte même de mon récit de vie en traduit bien l'importance :

Pour faire rupture, il faut aimer, il faut être en amour, il faut être en démarche d'amour. Ainsi ai-je tout quitté par amour de Dieu pour entrer au noviciat. Ainsi ai-je tout quitté par amour d'une femme pour entrer dans la vie d'intimité du couple, en même temps que dans la vie familiale et civile. J'analyse que les ruptures permettent « l'irruption brutale de l'ailleurs » (Michel Legrand, cité dans notre recueil de textes). « HEUREUSES RUPTURES », écrivais-je en titre. Je le crois. Je ne les ai pas toutes choisies. J'ai cependant choisi d'en suivre le chemin, comme des CHEMINS DE TRAVERS incontournables qui mènent à des renouvellements. Ruptures pour la fidélité. Ruptures pour l'authenticité. Ruptures pour la continuité de la source qui coule en moi. FAIRE TOUTES CHOSES, NOUVELLES, à commencer par MOI-MÊME. J'entrevois mon entrée en vieillissement comme une rupture avec l'image que j'en avais : « vieillir est un naufrage », cité par Serge Bouchard.

Au troisième chapitre de mon récit d'analyse, j'ai voulu questionner mon expérience des relations humaines. Comment suis-je passé des *amitiés d'hommes* aux *amours de femmes*? Mes vingt-cinq années de vie en communauté m'ont donné une longue habitude des relations d'hommes. Des relations d'amitié fortes, riches, stimulantes. Et je comprends que les relations d'hommes se caractérisent comme étant celles où il n'est pas nécessaire d'entrer continuellement dans le dévoilement de soi. Celles où il n'est pas nécessaire de franchir le pas de l'intimité. De sortir de sa solitude, de sa *zone de confort*. Dans l'amour d'une femme, je comprends que c'est tout l'autre que l'on donne et que l'on reçoit. Je n'ai pas le choix de sortir de ma zone de confort, de m'ouvrir à l'intimité. L'autre devient

mon moment de vérité. Amoureusement. Tendrement. Cruellement. Je reconnais la partie féminine de ma personnalité. Elle m'accompagne bien. Le sentier que j'ai parcouru allant des relations de gars aux amours de femmes s'est débroussaillé aux rythmes des tâtonnements que vivait la société québécoise et mondiale dans l'évolution des rapports homme-femme. J'avançais consciemment et audacieusement sur ce chemin.

Au quatrième chapitre de mon récit, j'ai donné le titre de *Militant humaniste*. Le geste de l'homme d'action est celui qui me décrit le mieux. Ma volonté de changer le monde, de faire du neuf dans nos vies, dans nos régions, dans le monde, m'habite depuis mes engagements d'étudiant au Collège de Matane. Toute ma vie, j'ai été en projets : projets avec les jeunes, projets de survie dans les villages, projets d'éducation interculturelle à mon retour comme professeur de morale au secondaire, projet d'être hôte au gîte La Maison Bourlamaque, « ce moment de ma cinquième vie », comme je le disais en plaisantant à mes visiteurs ! J'ai tout appris de moi et du monde dans les projets d'engagement et de lutte. *Faire toutes choses, nouvelles !* J'y écris, entre autres :

Ma vie d'homme d'action a-t-elle pu me placer sur une voie d'évitement de mon évolution intime, personnelle, de mes amitiés, de mes amours ? Une fuite de moi dans l'étourdissement des enjeux des autres ? Je crois avoir mêlé les éléments personnels et collectifs de ma vie, comme on mélange les ingrédients dans un robot culinaire, pour devenir un TOUT EST UN !

Au cinquième chapitre du récit, je ne pouvais pas ne pas poursuivre la réflexion sur la souffrance commencée lors de notre première session. L'expérience de la souffrance, je le découvre maintenant, me met en face des *limites* de ma vie. Elle est le balbutiement des prochaines limites, celles de la vieillesse et de la mort. Dans mon récit de vie, je termine ainsi mon analyse sur la souffrance dans ma vie :

La souffrance prend le visage de l'apparition de la vieillesse... comme sur la pointe des pieds... toute sournoise. Les bobos du corps disent sa venue. Je n'ai plus le même corps. Le temps est en train d'en tracer un « neuf », avec moins de force, avec moins de vivacité, avec moins de cheveux, avec des hésitations à dire, avec des oublis, avec des sommeils dérangés, etc. Et c'est sur le corps des autres, croisés dans la rue, chez mon frère et mes amis, que je vois ces transformations... que je n'aime pas. Je ressens une peine de cette arrivée de ma vieillesse. J'ai de la mélancolie. Je découvre quasiment comme un autre moi-même. Les mots cités par Serge Bouchard m'habitent : « Vieillir est un naufrage »... « On dérive comme l'algue », chante Félix.

Mon Don Quichotte n'a pas quitté ma part d'imagination dans l'écriture de mon récit d'analyse. Pas surprenant que je titre pour ce sixième chapitre: *Don Quichotte zen*. L'homme d'action que j'ai été se voit confronté au grand projet de son vieillissement. Je deviens le sujet de mon action. Don Quichotte n'a plus d'armure, plus de monture, plus d'épée, il ne voit plus les moulins à vent: il se voit tout nu, marchant au pas de sa vieille monture.



Se peut-il que mon Don Quichotte devienne zen? En quel pays entre-t-il pour son vieillissement? Avec qui? Comment? Comme dans un bon téléroman, je m'envoie «au prochain épisode»!!! Voici les dernières lignes de mon récit d'analyse:

Me voici au terme de mon Récit d'analyse. Je me sens épuisé. J'ai mis toute mon énergie à cet effort de lucidité. J'en ai sué un bon coup. J'interromps ici mon écriture du Récit de vie. Trop de choses montent en moi à la fin de cette écriture. Je sens le besoin d'un arrêt, d'une distance, d'un repos de la réflexion, pour faire les choix de projet pour mon dernier bout de vie. J'ai laissé traîner au gré des pages quelques intuitions sur mon à-venir. À bientôt!

Au terme de cet automne, de ces mois d'écriture de mon récit de vie, je me surprendrai à dire à mon groupe que je porte désormais sur moi un *regard bienveillant*. J'ai tellement aimé vivre ma vie! J'aime maintenant ce regard chaud, lucide, serein que je peux porter sur moi. Je l'accueille. Je m'accueille. Je me cueille! Voici un petit extrait de l'évaluation de la session d'automne 2008 que je transmettais à mon professeur:

Cette session est tout entière personnelle. La première session ne pouvait être que par la présence d'un groupe en train de se tisser. La seconde session est entre les mains de chacun. Toute tournée vers l'intériorité. Je me vois comme le mineur, «spot» rivé à son casque, qui fouille dans les couloirs de sa mine à chercher ce qu'il sait qu'il trouvera, mais sans trop le savoir! Au tout premier cours, je souhaitais me surprendre par ce travail d'écriture. Ai-je construit un nouveau sens de ma vie et à ma vie? Ma première réponse est «qu'importe», car ce que je sais, c'est que je ne m'en aime que plus! Que ma vie est un beau vase à porter! À m'offrir! Que je reçois avec gratitude et sérénité! Un indice, je ne sens plus se camoufler en moi l'espèce de mélancolie qui s'y faufilait au cours des dernières années. Même vieillir devient un projet à bâtir!

Ai-je construit un sens nouveau? J'ai mis à jour, j'ai repéré, j'ai dégagé des sens à des bouts de ma vie, comme je fais en dégageant une souche, une racine, une parcelle de boisé, qui était bien là, mais que je n'avais pas bien reconnue dans tous ses contours et permis de sortir bellement dans son environnement. J'ai eu la chance de puiser dans du matériel déjà ébauché. Quelle chance ont été tous ces temps d'arrêt qui ont jalonné mon parcours: université, retraites, petites équipes, grands groupes, mouvements, documents, etc.!

Ai-je construit un sens nouveau? Oui, mon regard est nouveau. Un regard qui voit mieux. Qui devine mieux. Qui explique mieux. Un regard plus centré. Un regard plus global. Un regard plus chaud. Voilà sans doute un peu cet AUTRE que je souhaitais rencontrer et aimer.

3. ME PORTER... AVEC D'AUTRES

Le programme *Sens et projet de vie* nous entraîne au début de cette troisième session dans les *trajectoires personnelles et sociales*. Pas question de nous raconter nos récits de vie les uns aux autres. Le processus est beaucoup plus créateur et imaginatif. Par tranches de dizaines d'années (par exemple de 0 à 10 ans, de 20 à 30 ans, etc.), nous étions invités

à identifier un événement marquant que nous souhaitions dévoiler aux groupes. Les six journées de cet hiver ont été un *moment* de révélation de la puissance de la *communauté d'apprentissage* que nous formions. J'ai vécu ces journées dans la certitude d'un cadeau puissant, unique, celui de se dire, de s'accueillir, profondément, patiemment, gratuitement, amoureuxment. Le plus beau des humains n'est-il pas dans ces relations d'audace, de confiance et de respect ? Un grand geste de création de sens où *l'écho de l'autre*, de sa parole, de son histoire, réveille et révèle des sens neufs dans ma propre vie. Les mêmes enjeux, les mêmes questions, les mêmes défis se posent aux hommes comme aux femmes, aux gens des régions comme aux gens des villes, à chaque dizaine d'années !

Les qualités de pédagogue et de psychologue de notre professeur ont permis des dévoilements maintenus à juste distance de ce qui aurait pu devenir une thérapie ou une dynamique de groupe. Il a gardé le cap sur l'objectif de la session : les trajectoires personnelles et sociales. Je relis une note de mon journal d'itinérance pour retrouver l'émotion de cette session :

Les deux jours de la session ont été intenses, bouleversants et apaisants pour moi. L'effet de la communauté d'apprentissage atteint une qualité rare d'enrichissement. Je tente en méditation de me laisser prendre par mon regard bienveillant sur moi. Il y a quand même eu comme une tourmente en allant chercher ces pans de moments marquants de mes périodes de vie de dizaine en dizaine. C'est devenu comme jouer avec des images, des événements, des émotions, qui bougeaient partout en moi. Oui, c'est la bonne expression. Tellement de choses de ma vie ont bougé en moi, se sont percutées, cognées, renvoyées au cours de ces deux jours. Une grande bousculade. Durant l'écriture de mon récit de vie, je n'ai pas senti une telle bousculade. J'avancerais pas à pas, lentement, comme à tâtons parmi des souvenirs qui montaient, éclairaient, venaient se placer, prendre position. Me faisaient de grandes surprises. Oui, les morceaux prenaient chacun sa place. Durant l'écriture de la partie d'analyse de mon histoire de vie, je mettais toute mon attention à creuser une dimension, une trame de ma vie, à mesure que des liens et des clefs de compréhension m'invitaient à dégager du sens. Mais au cours de ces deux jours de session, ça a été la grande bousculade. Des moments de ma vie m'arrivaient en pleine face sans que je les aie sollicités. M'amenant par ici, puis par là, d'une manière discontinue. Des irrptions. Douces ou fortes. Étaient-ce des caresses ? Ou des déchirures ? Des petits coucous ? Comme dans des rêves. Décousus (23 février 2009).

4. POUR MON DERNIER BOUT DE VIE

L'automne 2009 voit les gens de ma cohorte revenir à l'université, comme à reculons, du moins avec hésitation et appréhension, pour notre dernière session qui s'étendra sur une année entière. N'avons-nous pas fait le tour de notre vie, suffisamment? Ne sommes-nous pas heureux, chacune et chacun, d'avoir créé un sens nouveau à notre vie? Pourquoi prendre tout ce temps, si long... une année... pour élaborer un projet de vie? Pourquoi bâtir un projet de vie? Mais... finalement... pourquoi ne pas faire confiance aux objectifs du programme et à son équipe de direction qui a si bien guidé notre barque jusqu'à maintenant?

Rapidement, nous découvrons que la dernière étape est capitale pour aller au bout de nous-mêmes. Au cours des échanges, il deviendra clair que chacune et chacun se retrouve dans la position d'avoir dans les mains les morceaux de sa vie à mettre ensemble pour bâtir quelque chose d'autre. Pour aller plus loin. Dans la continuité, bien évidemment. Bâtir un projet de vie, c'est passer à l'action. Dessiner un nouvel horizon. Choisir. Avoir une vision pour maintenant et plus tard.

Au bout de quelques rencontres, quelle joie de constater que chacune et chacun en arrive à nommer un point essentiel de sa vie à réorganiser: par exemple, une attitude de nouvelles audaces dans la relation avec ses enfants; l'audace de faire du ménage dans ses encombrements; l'audace de s'engager autrement dans un nouvel emploi; l'audace d'une manière neuve de plonger à l'intérieur de soi; l'audace de nouer de nouvelles relations amicales et amoureuses. Chacune et chacun est en mesure de travailler à se donner une posture claire et neuve pour le trajet de sa vie. Il est émouvant de voir chacune et chacun mettre toute son énergie et sa fierté à préciser les contours de son *projet de vie*.

Qu'en est-il de mon cheminement personnel en cette dernière session? Les trois premières sessions m'amènent à porter un regard global sur ma vie. Je me suis donné des clés d'interprétation, j'ai identifié des repères significatifs. Le temps est venu de devenir projet de vie: faire mon entrée dans le vieillissement en pleine lucidité. Le moment fulgurant de cette session sera la découverte de la philosophie. Les questions étaient devenues brûlantes au-dedans de moi: y a-t-il une spiritualité laïque capable d'animer mon âme? La pratique *zazen* que je balbutie depuis quelques années est-elle une voie à suivre pour moi? Comment

mon Don Quichotte peut-il entrer dans son vieillissement, y découvrir et y vivre une certaine sagesse, à fréquenter même sa mort? Comment nourrir la tendresse avec mon amoureuse?

Les commentaires de mon professeur tranchent dans le vif. «Es-tu certain que la voie orientale corresponde à ton héritage culturel et à tes pratiques de vie? Es-tu certain que la recherche d'une transcendance n'est plus dans l'horizon de ton avenir?» J'accueille ses questions et ses suggestions de lectures. Mes journées de cet hiver seront nourries et habitées par des auteurs qui m'aident à définir *ma posture* de maintenant. Je lis fébrilement. J'élabore des fiches de lecture. J'y mets toute mon énergie pour creuser la signification de toutes ces données dans ma vie, pour moi. Je lis pour moi. Entre autres, quelques titres qui disent un peu mon chemin: *La construction de soi, Raconter et mourir, Apprendre à vivre, La philosophie de la religion, Le religieux après la religion, La tentation du christianisme, Socrate, Jésus, Bouddha, Dieu n'est pas grand, L'esprit de l'athéisme, Il y a quelqu'un?, La présence pure, Au bout de l'humain, Le jardin intérieur, Le goût de vivre...* (Voir les références bibliographiques complètes à la fin de ce texte.)

Parallèlement, je trouve important de m'inventer une routine, un rituel, qui me permette de garder le contact avec moi-même, chaque jour. Le moyen de la méditation s'impose. J'en fais un projet de vie. Je me crée un moment que j'appelle: *la douce heure*, de préférence matinale. Méditation. Musique. Écriture. Silence. Lecture. Je choisis ce qui me permet de demeurer dans la meilleure conscience de moi. Au vif de mon âme. Poursuite du *regard bienveillant* sur moi et sur la vie. L'homme d'action est toujours en veille cependant. Des engagements dans un mouvement citoyen dans Charlevoix sont un riche terrain d'interventions. Et pourquoi ne pas proposer à ma cohorte de prolonger par une journée d'*après-programme* notre réflexion sur la spiritualité existentielle? J'en fais un projet!

Écrire mon journal d'itinérance est un bonheur que je me donne quasi quotidiennement. Un lieu de rencontre avec moi-même. Un lieu témoin de mes passages à l'action. Témoin de mes évolutions. De mes tâtonnements. De mes réjouissances. Tout au long de mon parcours, quelques parents et proches amis ont pu suivre mon évolution dans ce programme. Ils ont lu mon récit de vie. Ils ont partagé et parfois validé mes découvertes.

J'ai le sentiment que le programme fut pour moi une lente méditation sur près de trois ans. À la fin de mon parcours, j'écrivais précisément dans mon journal d'itinérance :

Hier, me sautait aux yeux que TOUTE MA DÉMARCHE DANS LE PROGRAMME *SENS ET PROJET DE VIE* EST UNE MÉDITATION. Notre professeur a utilisé ce mot pour dire le travail de projet que nous abordons. Il parlait également d'un travail spirituel. SPIRITUALITÉ. Je suis très content de faire cette prise de conscience. Ce que j'éprouvais, régulièrement, dans les sessions précédentes, par exemple ce sentiment de plénitude, de paix, que je ressentais à la fin de mon écriture du récit et que je nommais le REGARD BIENVEILLANT ET CHAUD, est une manifestation du travail de méditation, de la pratique d'une spiritualité. Cette réflexion sur nos vies, sur le sens, sur l'autre, sur la souffrance, sur la mort, ne peut être qu'un travail spirituel. Je reconnais maintenant que je CONTEMPLAIS.

CONCLUSION

Le programme *Sens et projet de vie* est le plus beau cadeau que je pouvais me faire à ce moment-ci de ma vie. Quelle invitation unique que celle d'en arriver à pouvoir tenir ma vie dans mes mains comme la *rose* de Saint-Exupéry : unique, que je crois avoir apprivoisée. ***Je puis me porter par moi-même pour le dernier bout que je vois venir et m'appartenir*** comme jamais je n'aurais pu le faire sans ma démarche dans le programme. J'ai la conviction que mon travail énergique dans ce programme a tracé des sillons si profonds dans mes pensées et mes émotions que je ne pourrai que les fréquenter avec reconnaissance. Les chemins fréquentés pendant ces quatre sessions deviennent les chemins que j'aimerai fréquenter, dont je ne pourrai me passer. Les derniers mots de mon journal d'itinérance :

Le programme *Sens et projet de vie* prend fin pour moi et pour mon groupe, ce deux (2) mai 2010. Mais notre cohorte se donne déjà deux rendez-vous. L'un à la fin d'août à la maison de campagne d'un participant. L'autre à la fin novembre : j'invite les membres de la cohorte à une journée d'échange sur LA SPIRITUALITÉ EXISTENTIELLE. Nos professeurs seront nos invités à titre d'éclaireurs de pistes. Tenter de discerner la recherche spirituelle que nous faisons et qui se fait au Québec pour vivre AU BOUT DE L'HUMAIN. Notre cohorte se donnera-t-elle d'autres rendez-vous ? De quels types ? Avec d'autres cohortes du programme ?

Je ne peux terminer sans vous laisser cette phrase de Spinoza qui me fait tellement d'« effet »!

On ne saurait bien vivre qu'en ayant vaincu toute peur,
Et le moyen d'y parvenir, c'est d'avoir rendu sa vie si sage,
Si éloignée de la folie,
Que l'on parvienne à MOURIR LE MOINS POSSIBLE.

BIBLIOGRAPHIE

- BÉLANGER, G. (2009). *Il y a quelqu'un?*, Montréal, Fides.
- BERGERON, R. (2009). *Et pourquoi pas Jésus?*, Montréal, Novalis.
- BERTRAND, Y. (2004). *Le jardin intérieur*, Montréal, Liber.
- BOBIN, C. (2008). *La présence pure*, Paris, Gallimard.
- CANTO-SPERBER, M. et al. (2008). *Comment je suis devenu philosophe*, Paris, Le Cavalier bleu.
- CESPEDES, V. (2010). *Magique étude du bonheur*, Paris, Larousse.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2006). *L'esprit de l'athéisme. Introduction à une spiritualité sans Dieu*, Paris, Albin Michel.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2010). *Le goût de vivre. Et cent autres propos*, Paris, Albin Michel.
- DEVROEDE, G. (2009). *Chacun peut guérir*, Paris, Payot.
- DIONNE, H. (2005). *Au bout de l'humain. Essai autobiographique sur le chemin de Compostelle*, Montréal, Médiaspaul.
- FERRY, L. (2006). *Apprendre à vivre. Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*, Paris, Plon.
- FERRY, L. (2008). *La sagesse des mythes. Apprendre à vivre – 2*, Paris, Plon.
- FERRY, L. et M. GAUCHET (2004). *Le religieux après la religion*, Paris, Grasset.
- FERRY, L. et L. JERPHAGNON (2009). *La tentation du christianisme*, Paris, Grasset.
- GIROUX, L. (2006). *Jalons historiques pour une éthique de la finitude*, Montréal, Liber.
- GRONDIN, J. (2009). *La philosophie de la religion*, Paris, Presses universitaires de France.
- GUILLEBAUD, J.-C. (2008). *Le commencement d'un monde*, Paris, Seuil.
- HENTSCH, T. (2005). *Raconter et mourir. Aux sources narratives de l'imaginaire occidental*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- HENTSCH, T. (2006). *La mer, la limite*, Montréal, Hélotrope, Conjonctures.
- HITCHENS, C. (2009, 2007). *Dieu n'est pas grand. Comment la religion empoisonne tout*, Paris, Belfond.

- JOLLIEN, A. (2006). *La construction de soi. Un usage de la philosophie*, Paris, Seuil.
- LENOIR, F. (2009). *Socrate, Jésus, Bouddha. Trois maîtres de vie*, Paris, Fayard.
- LE ROY, M. (2010). *Nietzsche. Se créer liberté*, bandes dessinées d'après *L'innocence du devenir, la vie de Frédéric Nietzsche* de Michel Onfray, Bruxelles, Le Lombard.
- MATTÉI, J.-F. (2009). *Le sens de la démesure*, Cabris, Sulliver.
- ZIEGLER, J. (2008). *La haine de l'Occident*, Paris, Albin Michel.

CONCLUSION

Un sens errant

Serge Cantin

Les textes qui précèdent et auxquels on m'a fait l'honneur de m'associer en m'invitant à y ajouter le mien en guise de conclusion sont tous les fruits de cette expérience à la fois pédagogique, intellectuelle, spirituelle et, par-dessus tout, humaine que constitue le programme *Sens et projet de vie*. Comme ma participation à ce programme ne remonte qu'à 2010, je ne pourrai en parler ici avec la même perspicacité que mes collègues qui y sont engagés depuis de nombreuses années – je pense en premier lieu à Louise Bourdages, la « mère porteuse » du programme, mais aussi à Luis Adolfo Gómez González, à Hugues Dionne et à Nicole Bouchard, qui m'ont si chaleureusement accueilli dans leur équipe. Je m'en tiendrai donc à faire ressortir certains aspects qui m'ont particulièrement frappé à la lecture des différents chapitres de ce livre, sauf à risquer quelques réflexions plus personnelles sur la problématique du sens.

1. UN DÉFI AU BON SENS UNIVERSITAIRE

«J'étais étonnée qu'il pût exister un tel programme qui questionne le sens de la vie et qui, de plus, fût soit relié à une institution universitaire», écrit Claude V. Lacasse. Lui fait écho Diane Auger : «On exprime ses craintes, ses inquiétudes, ses souffrances. Je n'ai jamais rien vu de tel à l'université [...] L'université était-elle consciente de ce qu'elle faisait en implantant ce type de programme? Est-ce le rôle de l'université de soutenir les effets de ses enseignements?»

J'avoue m'être moi-même posé de telles questions face à un programme qui, comme le souligne Nicole Bouchard, «va bien au-delà d'une formation universitaire traditionnelle». «Pour plusieurs, remarque de son côté Louise Bourdages, cela ne faisait pas sérieux... un programme pour les aînés et en plus sur la quête de sens!»

Posons donc franchement la question : Cette quête de sens a-t-elle sa place à l'université, ce lieu réputé être celui du haut savoir, où, en principe, on ne devrait pas faire n'importe quoi et ne devrait pas entrer qui veut? À quoi et à qui l'université sert-elle ou devrait-elle servir aujourd'hui?

Longtemps, l'université fut une sorte de club privé accessible à une infime minorité appelée à former l'élite intellectuelle, scientifique et politique de demain. Ce qu'elle n'est plus, du moins au premier chef. En effet, au cours des dernières décennies, au Québec comme un peu partout en Occident, l'université s'est passablement démocratisée, pour le meilleur comme pour le pire. Car la plus grande accessibilité aux études universitaires s'est traduite – inévitablement sans doute – par ce que l'on a coutume de qualifier de nivellement par le bas, un phénomène auquel les professeurs ont fini peu à peu par s'habituer quand ils n'y ont pas eux-mêmes contribué. Ce processus de démocratisation venait répondre aux besoins nouveaux d'un marché du travail en pleine mutation et qui requérait une main-d'œuvre qualifiée, des techniciens et des spécialistes de toutes sortes. Ainsi l'université s'est-elle vue soumise à une demande socioéconomique de plus en plus pressante et qui devait l'amener à se redéfinir fondamentalement en tant qu'institution. Contaminée peu à peu par la logique marchande et utilitaire à l'œuvre dans tous les secteurs de la vie collective¹, elle en est venue à se concevoir elle-même comme l'un des

1. Lire à ce sujet l'ouvrage de Michel Freitag, *Nauffrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec, Nuit blanche éditeur; Paris, La Découverte, 1995.

rouages d'une immense machinerie sociétale censée travailler au bien-être de tous les individus, tout en les laissant en même temps dramatiquement seuls face à la question du sens de leur existence. D'où, en contrepartie, cette nouvelle demande adressée à l'université : une demande non plus socioéconomique mais culturelle (au sens anthropologique du terme), une demande ne relevant plus de l'adaptation à la société mais du sens à y vivre. «*Nous vivons dans une société dépourvue de sens*», lancent spontanément certains participants. «Du coup, poursuit Hugues Dionne, le caractère tout intime de vouloir donner du sens à sa vie acquiert une portée plus sociale.»

C'est, me semble-t-il, dans cette «socialisation» de la quête intime du sens que prend racine le programme *Sens et projet de vie*. Alors que la plupart des jeunes gens qui entrent aujourd'hui à l'université n'ont d'autre ambition que d'y apprendre un métier, un savoir-faire qui devrait leur permettre de gagner convenablement leur vie (tel est, de nos jours, le bon sens universitaire), voilà que, en s'inscrivant à ce programme «inusité», leurs parents ou leurs grands-parents viennent plutôt y chercher «un lieu de dialogue avec soi-même et de partage de sens avec autrui» (Louise Bourdages), un tel partage de sens dût-il s'exprimer d'abord négativement, sur le mode de «l'ab-sens». Évoquant l'expérience qu'ils ont connue en tant qu'enseignants du premier cours du programme, *Partage de sens et dialogue*, Thérèse Côté, Hugues Dionne et Huguette Guay écrivent :

Les expressions premières du vécu de chacune [des personnes] se formulent principalement en termes d'éparpillement, de manque, de vide, voire de solitude. À chaque fois – note de son côté Nicole Bouchard –, je m'étonne de l'ampleur des doutes, voire de la détresse, de ces hommes et de ces femmes qui, aux abords de la cinquantaine ou de la soixantaine, éprouvent un sentiment de vide [...]

2. RACONTER SES CHAGRINS

Ce sentiment de vide ou de désarroi affleure dans plusieurs des témoignages ici réunis, par exemple dans celui de Maurice Gendron : «*Que sommes-nous en train de vivre, nous Québécois en perte d'identité, de projets, de repères religieux, culturels, sociaux, politiques ? [...] La Révolution tranquille est terminée depuis longtemps. Mais que construisons-nous, maintenant, dans nos amours, nos familles, nos quartiers, nos villes ?*»

Que signifie ce « Nous », sinon que « le sens ne se fait pas seul, mais toujours avec l'autre », que « l'altérité est au cœur de notre quête de sens » (Côté, Dionne, Guay)? Cette idée selon laquelle le sens ne saurait être qu'un *sens commun* revient comme un leitmotiv tout au long de ce livre :

Je cherche en même temps que cet autre le sens de ma vie. Je ne peux le trouver sans lui [...] Je venais de prendre conscience que j'avais vécu ma quête de sens de façon totalement isolée, sans repères, modèles ou lieux de discussion. Je pensais à tort qu'il s'agissait d'une question strictement personnelle et que l'effort d'en parler relevait d'une tension presque surhumaine devenue intolérable [...] Seul, je pouvais réfléchir au sens de ma vie, à ce que je ferais du reste de ma vie, mais ensemble, on a concrétisé ce sens, on lui a donné une forme.

Mais comment, une fois ensemble, les personnes s'y prennent-elles au juste pour concrétiser le sens, pour lui donner forme? À lire les divers témoignages, la réponse ne fait guère de doute : c'est en se racontant à l'autre, ou aux autres, que le sens apparaît. « Quel soulagement, confie une étudiante du programme, de ne plus être seule avec mon histoire » (Côté, Dionne, Guay).

Cela me rappelle une phrase que j'ai lue il y a presque trente ans, lorsque, doctorant en philosophie à Montpellier, je travaillais, dans « la détresse et l'enchantement », sur ma thèse. Je venais alors de découvrir une œuvre magistrale que je n'ai cessé depuis de relire et de méditer : *Condition de l'homme moderne* de Hannah Arendt. Or, au tout début du cinquième chapitre, celle-ci citait en exergue cette formule d'Isak Dinesen, alias Karen Blixen : « Tous les chagrins sont supportables si on en fait un conte ou si on les raconte. » Ces mots me sont revenus à la mémoire lorsque, donnant pour la première fois l'hiver dernier (2011) le cours « Partage de sens et dialogue », je m'évertuais à convaincre les étudiantes et les étudiants des bienfaits du journal d'itinérance qu'ils étaient appelés à écrire. Frappé par la justesse de la formule de Karen Blixen, dont je n'avais pas vraiment saisi jusque-là toute la profondeur, je me permis de l'écrire au tableau. Et alors je revis, l'espace d'un instant, tous ces cahiers que j'avais noircis dans ma jeunesse afin de conjurer mes tourments, tous ces cahiers qui m'ont aidé à vivre, ou du moins à ne pas mourir. Je les ai conservés au fond d'un tiroir parmi d'autres souvenirs ; ils n'ont aucune valeur littéraire, mais j'y tiens, car je leur dois beaucoup, je leur dois d'avoir rendu mes chagrins supportables... Toutes proportions gardées, ils jouèrent un peu pour moi le même rôle que ces récits qui composent

ce que l'on appelle la « littérature de l'Holocauste », celle qui permit à tant de rescapés de l'horreur de continuer à vivre après les jours de leur mort (Rousset, 1947), de ne pas sombrer dans l'abîme du remords d'avoir survécu alors que la presque totalité de leurs camarades sont partis en fumée. Cela dit, l'écriture n'est pas une panacée : après avoir tant (trop ?) écrit sur son expérience de la Shoah, Primo Levi s'est finalement donné la mort². Aussi faudrait-il peut-être corriger quelque peu la formule de Blixen, car s'il est vrai que raconter ses chagrins aide sans aucun doute à les supporter, certains chagrins n'en finissent pas moins par avoir le dernier mot. Oui, il y a des chagrins sans doute trop déchirants pour être supportables ; mais certains seulement, pas beaucoup, si grande étant la force des mots, si forte étant la « résilience » qu'ils rendent possible, quand bien même les mots ne seraient qu'une échappatoire, qu'une stratégie pour échapper à ce que Freud appelait la « dure réalité ». Après tout, qu'est-ce que l'histoire humaine avec ses mythes, ses religions, ses idéologies, sa littérature, etc., sinon le cadre de cette fuite millénaire de l'homme, de sa longue et interminable errance ?

L'homme est fondamentalement dans l'errance, il n'y tombe pas par accident [...] : l'errance appartient à la constitution intime du Dasein, où l'homme historique se trouve engagé [...] L'errance domine l'homme en tant qu'elle le pousse à s'égarer. Mais par l'égarement, l'errance continue aussi à faire naître cette possibilité que l'homme a le moyen de tirer de son existence et qui consiste à ne pas succomber à l'égarement. Il n'y succombe pas s'il est susceptible d'éprouver l'errance comme telle et de ne pas méconnaître le mystère (*das Geheimnis*) du Dasein (Heidegger, 1968, p. 186-187).

3. PENSER L'ERRANCE DU SENS

Éprouver l'errance *comme telle*, n'est-ce pas au fond ce qui est arrivé à plusieurs étudiants du programme *Sens et projet de vie* ? Expérience certes déstabilisante, voire angoissante, mais que d'aucuns ont pu vivre aussi comme une libération. « *Enfin le droit à l'errance* », laisse ainsi tomber l'un des participants. Le droit à l'errance ? Celui de sortir de l'ornière tracée par les thuriféraires de l'optimisme libéral pour qui le sens de l'existence

2. Juif italien déporté à Auschwitz en 1944 et auteur, entre autres, de *Si c'est un homme* (*Se questo è un uomo*), reconnu comme l'une des œuvres les plus importantes, sinon la plus importante, jamais écrites sur l'Holocauste, Primo Levi s'est suicidé en 1987.

n'est qu'affaire de niveau de vie et de confort individuel. Droit de voir les choses telles qu'elles sont, sans ce voile d'indifférence jeté sur le monde pour nous en protéger, pour nous rendre insensibles à sa détresse. Droit à la lucidité.

Sans doute les femmes et les hommes qui ont participé au fil des ans au programme n'en sont pas sortis avec le sentiment d'avoir enfin trouvé *le* sens de leur vie. Mais qui donc aujourd'hui oserait prétendre l'avoir trouvé? Nous vivons, pour le meilleur et pour le pire, dans un monde sorti de la religion (Gauchet, 1985), dans un monde où le sens n'est plus donné, ni dans le passé ni dans l'avenir. «Dégrisé de son optimisme, écrit Jean-Claude Guillebaud, l'homme occidental avance vers l'avenir de façon étrange; il titube à contrecœur comme s'il était promis non point à la "fin de l'Histoire" mais à la déportation vers l'inconnu. L'avenir? Sa représentation elle-même est hors de portée» (Guillebaud, 1995, p. 11-12).

Aujourd'hui, remarquant de son côté Emmanuel Levinas, nous avons vu disparaître l'horizon qui apparaissait derrière le communisme, d'une espérance, d'une promesse de délivrance. Le temps promettait quelque chose. Avec la disparition du communisme, le trouble atteint des catégories très profondes de la conscience européenne (Guillebaud, 1999, p. 115).

Dans un style plus métaphorique, Maurice Gendron ne veut-il pas dire au fond la même chose dans son texte quand il écrit que: «Don Quichotte n'a plus d'armure, plus de monture, plus d'épée, il ne voit plus les moulins à vent, il se voit tout nu, marchant au pas de sa vieille monture»?

Que reste-t-il dès lors à ce Don Quichotte *magané*, à ce Don Quichotte banni de sa légende? Peut-être à penser son errance, à la réfléchir en profondeur.

Penser l'errance du sens, c'est un peu ce à quoi je me suis moi-même attaché dans *Nous voilà rendus au sol*, un petit livre que j'ai fait paraître en 2003 et dont le titre s'inspire d'un passage d'*Une saison en enfer*, cette œuvre géniale d'Arthur Rimbaud que j'ai découverte dans la vingtaine et que je tiens toujours pour l'un des plus hauts témoignages sur la condition de l'homme moderne. Je cite les mots de Rimbaud que j'ai placés en épigraphe à mon livre: «Moi! moi qui me suis dit mage ou ange, dispensé de toute morale, je suis rendu au sol, avec un devoir à chercher et la réalité rugueuse à éteindre! Paysan!»

Un paysan, m'objectera-t-on, c'est loin d'être un errant, c'en est même tout le contraire. Un paysan, c'est littéralement l'homme d'un pays, un sédentaire, un enraciné. Ce que n'était décidément pas Arthur Rimbaud, *l'homme aux semelles de vent*, le *voyageur toqué*, comme l'avait surnommé son ami Verlaine. Dès l'âge de 16 ans et jusqu'à sa mort à 37 ans, Rimbaud n'a pour ainsi dire jamais cessé d'errer, de voyager, de marcher. Selon l'un de ses biographes, « la carte des voyages de Rimbaud montrerait un graphique continu de l'ordre de soixante mille kilomètres » (Borer, 1991, p. 72). Soixante mille kilomètres à pied ! Un bien drôle de paysan, qui avait des fourmis dans les jambes...

Après *Une saison en enfer*, où il fait ses adieux à la Poésie qu'il avait pourtant, deux années plus tôt, magnifiée, la vie de Rimbaud ne sera plus qu'une longue fuite en avant, qu'une pérégrination sans fin et marquée au sceau de l'ennui. Dans une lettre à sa famille datée de 1881, il écrit : « Heureusement que cette vie est la seule, et que cela est évident, puisqu'on ne peut pas s'imaginer une autre vie avec un ennui plus grand que celle-ci. » Puis dans une autre lettre écrite trois ans avant sa mort : « Je m'ennuie beaucoup, toujours ; je n'ai même jamais connu personne qui s'ennuyât autant que moi. Et puis, n'est-ce pas misérable, cette existence sans famille, sans occupation intellectuelle³ ? »

Un paysan, Rimbaud ? Oui, mais un paysan sans feu ni lieu, un paysan sans terre, à la recherche d'une nouvelle terre, toujours en route vers une terre promise qu'il a peut-être aperçue dans une ultime vision mais qu'il ne pouvait atteindre en tant qu'homme moderne. Car Rimbaud fut un homme moderne ; c'est même ce qu'il a voulu être par-dessus tout. Il l'a écrit en toutes lettres dans *Une saison en enfer* :

Il faut être absolument moderne.
Point de cantiques : tenir le pas gagné. Dure nuit !

Tenir le pas gagné. Marcher dans la dure nuit. Y courir même. Mais après quoi ? Après tout et après rien. Dans *La Cité de l'homme*, le philosophe Pierre Manent définit l'homme moderne comme « celui qui court, et qui courra jusqu'à la fin du monde ». Et si l'homme moderne court ainsi, précise-t-il, c'est qu'il :

3. Cité par Enid Starkie, *Arthur Rimbaud*, traduit de l'anglais et présenté par Alain Borer, Paris, Flammarion, 1982, p. 458.

Fuit la loi et la poursuit. Il fuit la loi qui lui est donnée par la nature, par Dieu, ou qu'il s'est donnée à lui-même hier, et qui aujourd'hui lui pèse comme la loi d'un autre. Il cherche la loi qu'il se donne à lui-même, et sans laquelle il serait le jouet précisément de la nature, de Dieu ou de son propre passé. La loi qu'il cherche ne cesse de devenir, elle devient continûment la loi qu'il fuit. En fuite et en recherche, ne cessant de poser la différence des deux lois, l'homme moderne procède ainsi à la création continuée de ce qu'il appelle l'Histoire (Manent, 1994, p. 70 et 292).

Cette description de l'homme moderne comme celui qui cherche et fuit en même temps la loi colle parfaitement au personnage d'Arthur Rimbaud, *le voyageur toqué*. Toqué mais lucide, terriblement lucide. Une lucidité qu'il a portée comme une croix dans les déserts d'Abyssinie où il marche toujours, où il nous devance encore sur ce chemin sans fin où nous hésitons à le suivre, et pour cause.

Non, la fin de l'histoire n'a pas eu lieu ; ce à quoi nous avons assisté plutôt, c'est à la fin du *happy ending*, à la fin de cette fin radieuse de l'histoire que nous promettaient naguère les « grands récits », celui du marxisme en particulier. J'appartiens à une génération qui a cru au Grand Soir, à cette génération lyrique (Ricard, 1992) qui prétendait connaître le Sens, le fin mot de l'Histoire, savoir où cela allait, l'Histoire avec un grand H. Le Progrès, le Développement, la Science, la Raison, la Lutte des classes, les Forces productives, tout cela conduisait bien quelque part. Tout ne va-t-il pas quelque part ? On y croyait au temps de « notre jeunesse », avant que, pour paraphraser Péguy, notre lyrisme ne fût dévoré par la politique. Depuis, on a pas mal déchanté, tant et si bien que certains ont résolu de quitter une fois pour toutes le terrain miné de l'Histoire pour aller chercher confort et indifférence dans la vie professionnelle ou privée. Arthur Rimbaud, lui, n'a pas connu ni cherché le confort qu'aurait pu lui assurer une glorieuse carrière dans les lettres. Sa vie brille plutôt d'un éclat sacrificiel. Il faut imaginer Sisyphe heureux, disait Camus. J'avoue que j'ai peine à imaginer Rimbaud heureux. Le contemporain capital de Rimbaud, le philosophe au marteau Nietzsche, prenant acte de la mort de Dieu, « cet événement formidable » qui jette l'homme dans une infinie errance, crut trouver une forme de salut dans le *Gai savoir* et dans la création de nouveaux mythes. Rien de tel chez Rimbaud. À vingt ans, celui qui avait tant travaillé à se rendre *voyant* ne croit plus en ses visions. Chassé du Parnasse, du jardin d'Éden de la Poésie, Rimbaud tombe de très haut, et de sa chute en enfer jamais il ne se relèvera : *rendu au sol*, il ne lui restera que la *réalité rugueuse à étreindre*.

4. L'ERRANCE COMME DROIT DE L'HOMME

Reste que ce n'est pas Rimbaud qui a inventé la Modernité, pas plus qu'il ne fut le premier à comprendre que l'Histoire n'allait nulle part. Une quarantaine d'années avant lui, Alexis de Tocqueville (peut-on imaginer personnage plus différent de Rimbaud?), à l'occasion de son séjour dans le Nouveau Monde, a compris avec une extraordinaire perspicacité ce que veut dire être moderne. Cela veut dire que « le passé n'éclairant plus l'avenir, l'esprit marche dans les ténèbres » (de Tocqueville, 1981, p. 399).

Mais que s'est-il donc passé pour qu'on en arrive là, pour que le passé devienne aussi opaque et le futur avec lui? D'où tombent ces ténèbres où nous marchons, où nous errons tels des SDF, des « sans domicile fixe » de l'histoire? Serait-ce que nous aurions perdu le *monde* lui-même? Tel est précisément le sens qu'Alexandre Koyré confère à la révolution scientifique moderne dans son maître livre *Du monde clos à l'univers infini*. Après avoir évoqué les diverses interprétations qu'on a pu donner de la révolution scientifique – *découverte par l'homme de sa subjectivité, sécularisation de la conscience, passage de la science contemplative à la science active...* –, Koyré écrit ceci :

Je crois, toutefois, qu'il s'agit là d'expressions et de concomitants d'un processus plus profond et plus grave, en vertu duquel l'homme, ainsi qu'on le dit parfois, a perdu sa place dans le monde ou, plus exactement peut-être, a perdu le monde même qui formait le cadre de son existence et l'objet de son savoir, et a dû transformer et remplacer non seulement ses conceptions fondamentales mais jusqu'aux structures mêmes de sa pensée (1973, p. 11).

Autrement dit, dès le XVI^e siècle, le monde a cessé d'être un « cosmos » au sens d'un ordre visible dans son ensemble, directement accessible à l'intuition. Dans le système religieux du Moyen Âge tel que la scolastique l'avait fixé, toute réalité et toute pensée recevait sa place immuable et indiscutable – son sens – au sein d'un Ordre que l'homme n'avait pas à créer mais à percevoir et à recevoir. Alors que dans un tel système il ne pouvait y avoir de place pour le moindre doute, voilà qu'avec la découverte du télescope, ce système s'écoule, obligeant du même coup l'homme, comme le dit Koyré, à *transformer et remplacer les structures mêmes de sa pensée*.

Cette transformation consistera, pour l'essentiel, à rendre l'homme, selon la célèbre formule du *Discours de la méthode*, *comme maître et possesseur de la nature*; ce qui est sans doute une façon pour

l'homme de remettre de l'ordre dans le monde, mais en se l'aliénant, en mettant son propre monde terrestre et humain – sa nature et sa culture – à distance pour mieux en étudier les lois et intervenir sur lui, pour transformer la nature, le monde et l'homme à la mesure de l'esprit humain. C'est ce que Hannah Arendt nomme, de son côté, *la triomphale aliénation des temps modernes* (1983, p. 297). Triomphale en effet, puisque, grâce à cette aliénation du monde et de la culture reçue⁴, la science moderne a rendu effectivement l'homme *comme maître et possesseur de la nature*. Mais à quel prix? Quel est le prix de cette aliénation triomphale? Quel est le prix de cette radicale remise en question du monde donné par les sens, de la culture reçue et de toute la tradition que Descartes thématise dans sa philosophie, remise en question dont il est d'ailleurs moins le responsable que le témoin?

À cette question, on ne doit pas attendre de la science en général et de la science de l'homme en particulier qu'elle fournisse une réponse. Car cette question, elle ne se la pose pas et n'a aucun intérêt à se la poser, dans la mesure où c'est précisément à l'aliénation du monde que la science moderne doit son triomphe. Ce qui faisait dire à Heidegger que *la science ne pense pas*. Et l'on pourrait ajouter que c'est là sa chance. Car elle peut ainsi se développer, produire des résultats, sans avoir à s'interroger sur des fondements qu'elle peut se permettre de laisser impensés. Mais la philosophie, elle, pense, ou du moins s'y essaie-t-elle et y parvient-elle parfois. Aussi lui arrive-t-il de s'inquiéter des dangers auxquels nous expose la rupture du fil de la tradition. En effet, sans l'éclairage du passé, sans une mémoire, l'esprit qui marche dans les ténèbres ne risque-t-il pas de s'y perdre à jamais, d'y laisser sa profondeur⁵?

4. Aliénation dont Descartes, là encore, témoigne exemplairement quand il invite les hommes à faire comme lui et à «se défaire de toutes les opinions qu'ils ont reçues jusques alors en [leur] créance, et [à] commencer tout de nouveau dès les fondements» (*Première méditation métaphysique*).

5. «Avec la tradition, écrivait Arendt, nous avons perdu notre solide fil conducteur dans les vastes domaines du passé, mais ce fil était aussi la chaîne qui liait chacune des générations successives à un aspect prédéterminé du passé.» Il se pourrait qu'aujourd'hui seulement le passé s'ouvrît à nous avec une fraîcheur inattendue et nous dît des choses pour lesquelles personne encore n'a eu d'oreilles. Mais on ne peut nier que la disparition d'une tradition solidement ancrée (survenue, quant à sa solidité, il y a plusieurs siècles) ait mis en péril toute la dimension du passé. Nous sommes en danger d'oubli et un tel oubli – abstraction faite des richesses qu'il pourrait nous faire perdre – signifierait humainement que nous nous priverions d'une dimension, la dimension de la profondeur de l'existence humaine. Car la mémoire et la profondeur sont la même chose, ou plutôt la profondeur ne peut être atteinte par l'homme autrement que par le souvenir (*La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1972, p. 124-125).

Devant ce danger, que peut-on attendre aujourd'hui de la philosophie? Peut-être par-dessus tout qu'elle prenne acte de l'errance du sens et de la parole et qu'elle se risque à la penser, à regarder en face cet abîme qui s'est ouvert, ou rouvert, au XX^e siècle, siècle des deux grandes guerres mondiales, de la bombe atomique, des totalitarismes et de l'Holocauste. Cette réouverture de l'abîme force l'homme à s'interroger fondamentalement sur lui-même, sur le sens de sa présence sur Terre, comme le fit Socrate il y a vingt-cinq siècles, au commencement de la philosophie, avant que celle-ci ne s'institutionnalise, qu'elle ne devienne une discipline d'école.

Ainsi l'errance du sens, bien loin d'être une simple métaphore qui décrirait un moment de la philosophie: le doute cartésien, ou l'effroi pascalien, constitue plutôt la matrice même de l'activité philosophique, sinon le destin auquel l'homme est voué en son être même. Un destin qui en appelle, aujourd'hui comme hier, à «une foi partagée» en l'homme, à des «raisons communes⁶».

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. «Idées».
- ARENDE, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.
- BORER, A. (1991). *Rimbaud. L'heure de la fuite*, Paris, Gallimard, coll. «Découvertes».
- CÔTÉ, T., H. DIONNE et H. GUAY (s.d.). *Partage de sens et dialogue*, notes de cours.
- DE TOCQUEVILLE, A. (1981). *De la démocratie en Amérique*, II, Paris, Garnier-Flammarion.
- DUMONT, F. (1995). *Raisons communes*, Montréal, Boréal.
- DUMONT, F. (1996). *Une foi partagée*, Montréal, Bellarmin.
- FREITAG, M. (1995). *Naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec, Nuit blanche éditeur; Paris, La Découverte.
- GAUCHET, M. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard.
- GUILLEBAUD, J.-C. (1995). *La trahison des lumières*, Paris, Seuil, coll. «Points».
- GUILLEBAUD, J.-C. (1999). *La refondation du monde*, Paris, Seuil, coll. «Points».

6. Il faut lire, de Fernand Dumont, *Une foi partagée* (Montréal, Bellarmin, 1996) et *Raisons communes* (Montréal, Boréal, 1995).

- HEIDEGGER, M. (1968). *De l'essence de la vérité*, traduit de l'allemand par Alain Boutot, Paris, Gallimard.
- KOYRÉ, A. (1973). *Du monde clos à l'univers infini*, Paris, Gallimard, coll. «Idées».
- MANENT, P. (1994). *La cité de l'homme*, Paris, Fayard.
- RICARD, F. (1992). *La génération lyrique. Essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*, Montréal, Boréal.
- ROUSSET, D. (1947). *Les jours de notre mort*, Paris, Éditions du Pavois. Réédité en trois volumes dans la collection «10/18», Union générale d'éditions, 1974, et aux Éditions Ramsay en 1988.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Diane Auger

Diane Auger a obtenu une maîtrise ès arts (langue et littérature françaises) de l'Université d'Ottawa et un diplôme d'études approfondies de l'Université Paris-Sorbonne (France). En outre, elle est diplômée du programme *Sens et projet de vie*, qu'elle a suivi de 2006 à 2008 avec la TÉLUQ, à Montréal. Pendant plus de vingt ans, M^{me} Auger a été chargée de cours à l'Université du Québec en Outaouais et à l'Université d'Ottawa, tout en faisant de la traduction et de la révision pour divers ministères, dont celui des Affaires étrangères et Commerce international Canada et Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.

Nicole Bouchard

Nicole Bouchard est doyenne des études de cycles supérieurs et de la recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détient un doctorat en théologie pratique de l'Université de Montréal. Elle a été professeure titulaire à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 1990, puis doyenne des études de cycles supérieurs et de la recherche de 2006 à 2011. Membre de l'équipe « fondatrice » du programme *Sens et projet de vie*, elle a été titulaire du cours « Partage de sens et dialogue » pendant plusieurs années. Ses champs de recherche privilégiés concernent la recomposition des rituels au sein de notre culture séculière et la quête de sens au sein des modernités avancées.

Marie-Christine Boulanger

Étudiante au programme de deuxième cycle *Sens et projet de vie* depuis janvier 2011. Diplômée en psychosociologie de la communication de l'Université du Québec à Montréal, Marie-Christine Boulanger est actuellement consultante en planification et en communication, après avoir travaillé plusieurs années au gouvernement du Québec. Le chapitre 10 du présent livre qui porte sur le journal d'itinérance présente une étape vers sa quête de sens et de cohérence.

Louise Bourdages

Professeure à la retraite de la TÉLUQ (Université du Québec) où elle a œuvré durant 31 ans, elle est l'une des fondatrices et la « mère porteuse » du programme *Sens et projet de vie*. En recherche, elle s'est d'abord intéressée au sens des projets de formation à travers les histoires de vie en lien avec la persistance dans ces projets de formation. Sur ce thème, elle a publié *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat* (PUQ, 2001). Puis, la question du sens des projets de vie l'a menée à la création, à la diffusion et à la gestion du programme mentionné ci-dessus. La question du sens demeure au cœur de ses préoccupations. Elle est également membre du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) depuis sa fondation en 1994, et secrétaire de son conseil d'administration depuis 2009.

Serge Cantin

Professeur de philosophie à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheur au Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ), Serge Cantin fut titulaire de la Chaire d'études du Québec contemporain à la Sorbonne Nouvelle. Outre de nombreux articles, il a publié quatre ouvrages : *Nous voilà rendus au sol. Essais sur le désenchantement du monde* (Bellarmin, 2003), *Fernand Dumont, un témoin de l'homme* (Hexagone, 2000), *Ce pays comme un enfant* (Hexagone, 1997) et *Le philosophe et le déni du politique. Marx, Henry, Platon* (PUL, 1992 ; prix Raymond-Klibansky).

Thérèse Côté

Retraitée depuis 2009 après une carrière de consultante en formation et de chef d'entreprise, Thérèse Côté continue à œuvrer dans le domaine des communications. À l'Université Laval, au programme de préparation à la retraite, elle guide les futurs retraités dans leur réflexion sur le sens à donner à leur projet de retraite, à leur nouvelle vie. Elle est diplômée du programme *Sens et projet de vie*.

Hugues Dionne

Sociologue à la retraite depuis 1999, Hugues Dionne a enseigné pendant 25 ans à l'Université du Québec à Rimouski. Il s'est intéressé aux questions de développement régional et aux dynamismes des mouvements populaires ainsi qu'à la psychosociologie et aux récits de vie. Il a publié en 2005 un livre autobiographique, *Au bout de l'humain* (Médiaspaul). Chargé d'encadrement au sein du programme *Sens et projet de vie*, il enseigne à des groupes de Québec et de Montréal depuis plus de cinq ans.

Jean-Philippe Gauthier

Jean-Philippe Gauthier est doctorant en psychopédagogie perceptive à la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université Fernando Pessoa de Porto. Détenteur d'une maîtrise en étude des pratiques psychosociales, il est chargé de cours au Département de psychosociologie et travail social à l'Université du Québec à Rimouski. Il est également formateur dans le programme *Sens et projet de vie*.

Maurice Gendron

Né à Matane en 1940, Maurice Gendron a été dans les «8 ans finissants», faisant partie de la première cohorte au collège classique de Matane de 1952 à 1960. Sa carrière a épousé les contours du militant éducateur dans les milieux populaires du Québec. Il est également diplômé du programme *Sens et projet de vie*.

Jeanne-Marie Gingras

Jeanne-Marie Gingras, Ph. D., est chargée d'encadrement à la TÉLUQ depuis 2008 pour le cours ACA 6300 «Histoire de vie et construction de sens» dans le programme *Sens et projet de vie*. Auparavant, elle a été professeure à l'Université de Montréal (1972-2004). Son enseignement portait sur la créativité et l'histoire de vie. Elle poursuit ses travaux de recherche sur le fonctionnement créateur de l'esprit humain dans un projet sur Paul Valéry et la création.

Luis Adolfo Gómez González

Détenteur d'un doctorat en sciences de l'éducation du programme Réseau des Universités du Québec, il est professeur régulier au Département de psychosociologie et travail social de l'Université du Québec à Rimouski et directeur des programmes des études supérieures en psychosociologie. Son champ d'expertise disciplinaire regroupe des thématiques telles que la pédagogie, l'approche culturelle de l'enseignement, l'autobiographie et les histoires de vie, le métissage culturel, l'éthique, l'herméneutique, la phénoménologie, la praxéologie et la philosophie. Il est membre du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie depuis 1999 et en assume la présidence depuis 2009. Impliqué depuis sa création en 2004 dans le programme court de deuxième cycle du Réseau des Universités du Québec *Sens et projet de vie*, il en est le directeur depuis 2010. Il a fait des histoires de vie et de l'approche autobiographique son axe privilégié de formation et de recherche.

Huguette Guay

Après un passage comme étudiante dans le programme *Sens et projet de vie* de TÉLUQ-UQAM, Huguette Guay est devenue chargée d'encadrement du cours « Histoire de vie et construction de sens ». Travailleuse sociale à la retraite, sa carrière s'est principalement déroulée dans l'enseignement des Techniques de travail social au Cégep Marie-Victorin. En parallèle, elle a participé à une recherche-action portant sur les relations amoureuses chez les jeunes et s'est longtemps impliquée dans le domaine de la préparation à la retraite.

Claude V. Lacasse

Professeure de philosophie au collégial, Claude V. Lacasse détient une maîtrise en étude des pratiques psychosociales (Université du Québec à Rimouski) et est diplômée du programme court *Sens et projet de vie* (TÉLUQ). Elle a également fait le programme court en *Art-thérapie* (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue). Son parcours professionnel et ses intérêts de recherche ont toujours été inspirés par la question du sens et par sa passion pour les apprentissages et l'acquisition de connaissances.

Serge Lapointe

Serge Lapointe est professeur retraité de l'Université du Québec à Rimouski. Il continue d'enseigner en psychosociologie, notamment dans le programme *Sens et projet de vie*. Il poursuit des activités d'accompagnement comme consultant dans les organisations auprès de personnes et de groupes préoccupés par leur vie au sein de leurs pratiques professionnelles dans leur milieu de travail. Sa recherche libre intègre des questionnements sur la guérison psychique et la quête spirituelle dans des perspectives qui tiennent compte des liens corps-esprit et de la reliance interpersonnelle.

Diane Léger

Diane Léger est titulaire d'un doctorat en éducation et professeure en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski. Ses activités de recherche et d'enseignement sont centrées sur la question éthique dans le champ de la formation et de l'intervention en relations humaines et sur l'étude des pratiques psychosociales à partir d'approches perceptives, réflexives, biographiques et dialogiques. Elle intervient dans le programme *Sens et projet de vie* depuis 2007, plus précisément dans le cours « Trajectoires personnelles et sociales ».

Lucie Mercier

Lucie Mercier est sociologue, consultante et chargée d'encadrement à la TÉLUQ pour le programme *Sens et projet de vie*. Depuis plusieurs années, elle réalise des recherches et des interventions avec des récits biographiques. Elle s'intéresse aux transformations du cycle de vie, du travail et de la retraite. Elle est l'auteure de *À la retraite, re-traiter sa vie* (Éditions de l'Homme, 2000), a dirigé avec Jacques Rhéaume l'ouvrage *Récits de vie et sociologie clinique* (PUL/IQRC, 2007) et dirigé avec Céline Yelle, Jeanne-Marie Gingras et Salim Beghdadi *Les histoires de vie, un carrefour de pratiques* (PUQ, 2011).

Jeanne-Marie Rugira

Jeanne-Marie Rugira est psychopédagogue de formation initiale et détient un doctorat en sciences de l'éducation. Elle est professeure en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski. Ses domaines de recherche et de formation sont centrés sur la question de l'accompagnement du changement humain et sur la formation à la résilience dans une perspective d'apprentissage transformateur. Les approches perceptives, réflexives, biographiques et dialogiques sont au cœur de tous ses travaux de recherche-formation et d'intervention psychosociologique. Elle intervient dans le programme *Sens et projet de vie* depuis 2006, plus précisément dans le cours «Trajectoires personnelles et sociales».

Céline Yelle

Chargée d'encadrement à la TÉLUQ pour le programme *Sens et projet de vie*, Céline Yelle poursuit une pratique éducative et une réflexion sur cette pratique qui l'ont conduite vers les histoires de vie. Elle a codirigé avec J.-M. Gingras, L. Mercier et S. Beghdadi *Les histoires de vie, un carrefour de pratiques* (PUQ, 2011) et avec J. Leahey, *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier* (L'Harmattan, 2003). Elle a rédigé avec D. Laroche « Histoire de vie et trajectoire spirituelle, réflexion sur une pratique », dans L. Mercier et J. Rhéaume (dir.), *Récits de vie et sociologie clinique* (PUL/IQRC, 2007).



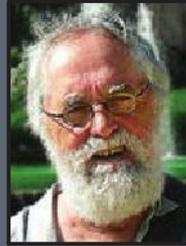
Luis Adolfo Gómez González, professeur au Département de psychosociologie et travail social de l'Université du Québec à Rimouski, formateur et directeur du programme *Sens et projet de vie*.



Louise Bourdages, professeure retraitée de la TÉLUQ, cofondatrice et première directrice du programme *Sens et projet de vie*.



Diane Léger, professeure au Département de psychosociologie et travail social de l'Université du Québec à Rimouski et formatrice dans le programme *Sens et projet de vie*.



Hugues Dionne, professeur retraité de l'Université du Québec à Rimouski et formateur (TÉLUQ) dans le programme *Sens et projet de vie*.

DONNER UN SENS À SA VIE !

Il semble bien que ce soit là un désir humain fondamental nous poussant à vouloir rendre notre vie intelligible et passionnée, porteuse de goûts de vivre pertinents et de choix de vie cohérents. Même si cette démarche nous semble toute individuelle et intime, elle fait appel à des conceptions que nous cherchons à partager quant à notre place dans le monde et à nos liens aux autres. Le programme *Sens et projet de vie* a ainsi été développé, grâce à un partenariat entre la TÉLUQ, l'Université du Québec à Rimouski et l'Université du Québec à Chicoutimi, pour accompagner les personnes dans leur passage au mitan de leur vie.

Ce livre traite de ce programme universitaire novateur, dont le nombre grandissant d'inscriptions témoigne de son actualité et de sa pertinence sociale. C'est à partir des récits et des réflexions des formateurs et des étudiants impliqués dans ce projet qu'est construit cet ouvrage axé sur l'émergence, la coconstruction et la mise en œuvre du sens personnel et commun de la vie. Il aborde différentes dimensions de cette démarche – l'histoire et l'approche globale du programme, la quête de sens comme expérience culturelle et existentielle, le parcours pédagogique du programme et ses différentes étapes – et présente des témoignages d'étudiants à propos de leur cheminement de sens et de leur expérience pédagogique. Il intéressera particulièrement les formateurs et les intervenants qui œuvrent auprès des personnes à la recherche d'un sens à leur vie, mais également toute personne qui s'interroge sur ses aspirations et ses objectifs.

ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE

Diane Auger
Nicole Bouchard
Marie-Christine Boulanger
Louise Bourdages
Serge Cantin
Thérèse Côté
Hugues Dionne
Jean-Philippe Gauthier
Maurice Gendron
Jeanne-Marie Gingras
Luis Adolfo Gómez González
Huguette Guay
Claude V. Lacasse
Serge Lapointe
Diane Léger
Lucie Mercier
Jeanne-Marie Rugira
Céline Yelle

ISBN 978-2-7605-3695-1



9 782760 536951

PUQ.CA