

**QUELLE PERTINENCE DES "RÉCITS D'ENFANTS"
POUR UNE RECHERCHE "AVEC" EUX ?**

**QUAL A RELEVÂNCIA DA "NARRATIVA INFANTIL"
PARA UMA PESQUISA "COM" AS CRIANÇAS?**

**WHAT RELEVANCE OF "CHILDREN'S NARRATION"
FOR A RESEARCH "WITH" THEM?**

**QUÉ LA RELEVANCIA DE LA "NARRATIVA INFANTIL"
PARA UNA INVESTIGACIÓN "CON" ELLOS?**

Martine Lani-Bayle¹
martine.lani-bayle@dartybox.com

RÉSUMÉ

Que font, que nous font les démarches de récit de vie et d'expérience ? Pourquoi nous intéressent-ils ? Autour de telles interrogations, j'ai questionné la voie narrative ouverte par la perspective clinique² que j'ai qualifiée de "dialogique"³ et qui s'inscrit dans la lignée du courant des histoires de vie. Constatant alors qu'elle était surtout proposée ou pratiquée par des adultes, j'ai impulsé une recherche recueillant des récits d'enfants à propos de leur scolarité, recherche qui s'est développée au Brésil et en Colombie notamment sous l'égide de Maria PASSEGGI. Ces travaux montrent ce dont les enfants sont capables et ce qu'ils peuvent attendre de leurs propres capacités narratives ; et, en écho, ce que nous pouvons en attendre, tant en recherche qu'en éducation. C'est ce que je propose de présenter ici⁴.

MOTS-CLÉS: FORMATION, INSU; INTERDITS DE SAVOIR; NON-DIT; PAS-ENCORE-DIT; SCORDATURA; TALKCHILD.

1 Université de Nantes, França

2 PIAGET 1947. Démarche co-constructive, à parité entre sujet enseignant et sujet apprenant, ou entre sujet effectuant une recherche et sujet avec qui elle est effectuée.

3 MORIN 2000, 2003... : "Dialogue" entre instances à la fois complémentaires et antagonistes, qui ne peuvent ni se nier l'une l'autre ni fusionner et s'alimentent l'une de l'autre dans le respect de leurs différences.

4 Ce texte reprend en la remaniant une présentation faite lors du II CINPAC – Colóquio internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica com Crianças e Jovens "Infâncias e juventudes em espaços escolares e não escolares", UFRN, Natal, 5, 6,7 de dezembro de 2018 – sur laquelle il s'appuie, la croisant avec quelques éléments d'un article récent complémentaire (LANI-BAYLE Vantagens do procedimento clínico-dialógico para a pesquisa com crianças. In *Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação: Afetos e (Trans)Formações*, BRAGA DE OLINDA, EM ; et GOLDBERG, L., (Brésil) edUECE, 2017:189-209).

RESUMO

O que fazemos, o que nós fazemos com as narrativas de vida e de experiência? Por que elas nos interessam? Em torno dessas questões, questionei a via narrativa aberta pela perspectiva clínica que qualifiquei de "dialógica" e que está alinhada com a corrente das histórias de vida. Percebendo que ela era proposta ou praticada principalmente por adultos, lancei uma pesquisa reunindo narrativas de crianças sobre sua escolaridade, pesquisas que se desenvolveram no Brasil e na Colômbia, especialmente sob os auspícios de Maria PASSEGGI. Esses trabalhos mostram do que as crianças são capazes e o que elas podem esperar de suas próprias habilidades narrativas; e ecoando o que podemos esperar, tanto em pesquisa quanto em educação. É isso que proponho apresentar aqui⁴.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO; "NÃO SABIDO"; PROIBIDO DE SABER; NÃO-DITO; AINDA NÃO DITO; *SCORDATURA*, *TALKCHILD*.

ABSTRACT

What do, what do we do the story telling of life and experience? Why are they interested? Around such questions, I questioned the narrative path opened by the clinical perspective that I called "dialogic" and which is in line with the current of life stories. Noting that it was mostly offered or practiced by adults, I launched a research gathering stories of children about their schooling, research that has developed in Brazil and Colombia especially under the auspices of Maria PASSEGGI. These works show what children are capable of and what they can expect from their own narrative abilities; and echoing what we can expect, both in research and education. This is what I propose to present here⁴.

KEYWORDS: TRAINING; UNKNOWING; FORBIDDEN TO KNOW; UNSPOKEN; NOT-YET-TOLD; *SCORDATURA*; *TALKCHILD*.

RESUMEN

¿Qué hacemos, qué hacemos la historia que cuenta la vida y la experiencia? ¿Por qué están interesados? En torno a estas preguntas, cuestioné el camino narrativo abierto por la perspectiva clínica que llamé "dialógico" y que está en línea con la corriente de las historias de vida. Observando que los adultos lo ofrecían o practicaban en su mayoría, inicié una investigación que recopilaba historias de niños sobre su educación, investigación que se ha desarrollado en Brasil y Colombia, especialmente bajo los auspicios de María Passeggi. Estas obras muestran de qué son capaces los niños y qué pueden esperar de sus propias habilidades narrativas; y haciéndonos eco de lo que podemos esperar, tanto en investigación como en educación. Esto es lo que me propongo presentar aquí.

PALABRAS CLAVE: ENTRENAMIENTO; DESCONOCIMIENTO; PROHIBIDO SABER; TÁCITO; TODAVÍA NO DICHO; SCORDATURA; TALKCHILD.

INTRODUCTION

-----" [...] l'analyse comparative des politiques des 20 pays de l'OCDE (2006) [qui] invite à davantage de démocratie participative en matière de politique d'accueil et d'éducation. Donner davantage la parole aux parents, enfants et professionnels de la petite enfance, les entendre et faire entendre leurs voix, les uns aux autres : une perspective de recherche et de pratique à développer plus avant. " (BROUGÈRE, 2007, p. 283).

Quand j'ai commencé à parler de "clinique narrative", c'était dans les années 90, en lien avec une déjà longue expérience en tant que psychologue *clinicienne* auprès d'enfants (1974-1994). Le mot "clinique" faisait ainsi déjà partie de mon premier titre professionnel et sonnait dès lors comme une évidence, je n'y avais donc guère prêté garde pour en mesurer toute l'importance. Puis, conformément à sa signification première, ce sont les enfants qui me l'ont, au fil du temps et malgré eux, fait remarquer, par les apports constructifs d'une relation dialoguée avec eux – d'où l'adjonction du qualificatif de "dialogique".

Quand, deux décennies plus tard, Maria PASSEGGI et Sandra VASCONCELOS m'ont rappelé l'ouvrage, publié en 1999, dans lequel je présentais et formalisais cette démarche et afin de le traduire en vue d'une publication au Brésil⁵, j'ai été fort étonnée. Car je l'avais sinon quasi oublié, du moins mis de côté dans mon esprit car il n'avait guère recueilli d'échos en France, en tout cas dans le sens où je l'entendais.

Relancée sur ces voies par cette demande inattendue après tant d'années, j'ai relu l'ouvrage et ai constaté qu'il restait d'actualité. En effet c'est dans cette lignée que, dans la suite de ma carrière professionnelle à l'université en sciences de l'éducation, il a servi de base aux travaux que j'ai poursuivis notamment avec des enfants, en stimulant de leur part des récits d'expérience que je n'estimais pas à réserver à une population d'adultes, et augurant d'effets équivalents.

Or en sciences humaines comme dans la vie, les enfants restent majoritairement parlés et pensés par les adultes. Et rarement entendus en tant que personnes dignes d'écoute. Fidèles en français à l'étymologie d'*infans* (celui qui ne parle pas encore), ils seraient de toute façon incapables de s'exprimer correctement, ou alors leurs propos seraient inintéressants voire mensongers. Même en histoires de vie, très peu de travaux sont réalisés *avec eux*.

5 L'Enfant et son histoire. Vers une clinique narrative, Erès 1999. Parution au Brésil en 2018 en version traduite par Maria PASSEGGI et Sandra MAIA-VASCONCELOS, A criança e sua história. Por uma clinica narrativa, Natal:edufn, série "Clássicos das Histórias de vida".

Comment dès lors les "considérer", comment tenir compte de leurs ressentis dans les décisions prises à leur encontre, comment les inciter à la réflexion et non simplement les assujettir à l'apprentissage-répétition des "bonnes" et justes paroles des "grandes personnes", leur fournissant un *prêt-à-penser* à leur mesure d'adultes ?

Et c'est la mise au jour de cette potentialité du narratif, non seulement auprès des adultes mais dès les plus jeunes âges auprès d'enfants, et version clinique-dialogique", que je vais ici présenter.

UNE DÉMARCHE D'EMBLÉE "CLINIQUE"

En écoutant les enfants on s'aperçoit que l'éducation n'est pas seulement un rapport aux savoirs, à l'héritage du passé, c'est aussi un rapport à ce qui se passe au jour le jour et un rapport à l'avenir. C'est à travers cette triple réalité qu'ils donnent un sens à leur éducation et construisent leur identité. (MONTANDON, 1997, p. 228).

J'ai débuté en 1974 une pratique professionnelle comme psychologue "clinicienne" auprès d'enfants de l'Aide sociale à l'enfance, l'administration qui s'occupait de placer et suivre, en famille d'accueil ou institution, les enfants séparés de leur milieu de naissance par une mesure judiciaire suite à de mauvais traitements, un délaissement ou un abandon.

Nous étions donc au milieu des années 70 en France, et cette institution avait été créée sous l'appellation DASS, Direction des affaires sanitaires et sociales, en 1964 – soit à peine 10 ans plus tôt –, en remplacement de l'AP, l'Assistance publique qui, au début du XIX^e siècle, gérait les placements avec les conceptions et pratiques de l'époque... coutumes qui ont persisté bien après ce changement d'appellation et étaient encore largement en vigueur quand j'ai commencé à y travailler.

Alors, les enfants placés l'étaient dans des conditions financières précaires – les familles accueillantes étaient encore peu rémunérées –, et se trouvaient stigmatisés par cette situation familiale qu'ils subissaient : peu de suivi par les travailleurs sociaux et un état d'esprit imposant qu'ils n'aient aucune connaissance de leur famille d'origine, surtout si la séparation et le placement étaient intervenus trop tôt pour qu'ils s'en souviennent. Mieux, on pouvait aller jusqu'à ne pas leur dire que la famille dans laquelle ils vivaient n'était pas leur famille de naissance. Car selon les croyances de l'époque, il ne fallait alors pas qu'ils le sachent, au risque de reproduire : c'était "on efface tout et on recommence". Ne pas savoir d'où on venait était ainsi considéré comme un gage de meilleur développement ultérieur – car évitant de répéter ce qui n'était pas su. L'intention de masquer les épisodes vécus était donc bonne, pour les travailleurs et acteurs sociaux. Parfois, ils pouvaient aller jusqu'à leur mentir, inventant une fausse

histoire pour que les enfants ne se doutent de rien et ne posent pas de question, ou ne recherchent pas leurs parents de naissance – en tout cas pas avant leur majorité.

Mais pour les enfants concernés, qui se préoccupaient de comment ils pouvaient vivre cette situation imposée sans le savoir ? Que pouvaient-ils ressentir, en penser ? À ce moment-là, en France, la majorité était encore à 21 ans : pour un enfant qui se questionne, cela fait long à attendre et semble inaccessible dans ses projections ! Et que peut-il imaginer, entre-temps, pour boucher une interrogation si fondamentale le concernant ?... Quel récit " possible " sans authenticité, sur quelles bases alors le construire ?

Sentant un profond malaise chez les enfants concernés du fait de ce décalage insu, j'ai alors débordé de mes fonctions habituelles de psychologue clinicienne et me suis mise en porte-à-faux avec les usages de l'époque et de cette administration, de non-dits institués à l'encontre des enfants : considérant que j'avais la possibilité, moi étrangère à leur histoire, d'en prendre connaissance en consultant leur dossier, et pas eux, je me suis autorisée à leur transmettre ces éléments de vie fondamentaux qui les concernaient et qu'on leur interdisait⁶, mais auxquels j'avais accès.

Et j'ai alors repéré rapidement des réactions étonnantes de leur part, que je n'avais pas anticipées : non seulement ces découvertes, quoique difficiles, ne semblaient pas les perturber ou les peiner plus que ça, mais elles semblaient au contraire, et contre toute attente, les " rassurer ", autant sur leur parents naturels (ils avaient souvent imaginé bien pire, du plus profond de leur ignorance), que sur ce que *savoir* ou *apprendre* voulait dire. Et curieusement, leur échec scolaire voire leur refus de l'école diminuait. J'en ai induit les hypothèses suivantes : comprenant qu'on leur cachait des éléments de leur vie pour éviter qu'ils n'en souffrent, ils transféraient le côté dangereux de la vie sur les savoirs. En effet, les dangers étaient projetés sur ces derniers, puisque c'est d'eux dont on les en protégeait. Les savoirs seraient donc plus dangereux que ce qu'ils avaient pu vivre et dont ils avaient réchappé. Mais voilà qu'ils apprenaient ce qui leur avait été interdit et que cela ne faisait pas plus mal que ça ! Ça n'était donc pas apprendre, ou savoir quelque chose, qui pouvait se révéler risqué : les risques étaient contenus dans les conditions de vie et ils les remettaient dès lors à leur véritable place. Pas besoin, donc, de se fermer à l'école.

Car ce qui était alors agissant concernant leur rapport au savoir, ce n'était donc pas directement ce qu'ils apprenaient sur leur famille d'origine ou sur leur raisons de placement. C'était, je l'ai compris peu à peu en affinant mes hypothèses de travail,

6 Quelques années plus tard (1978 pour une première version, suivie de nombreux amendements durant les années suivantes), une loi est passée en France accordant le droit de consulter ses dossiers administratifs. Ça n'est pas qu'auparavant une loi n'aurait pas autorisé cet accès, mais des habitudes culturelles plus fortes que tout interdisaient ce qui ne l'était pas.

la " possibilité " que cela leur donnait d'entrer en voie narrative sur eux, bien au-delà, voire indépendamment, des contenus eux-mêmes. Ils pouvaient ainsi faire de leur vie un récit, (se) la raconter en s'appuyant, pour les débuts antérieurs à la mémoire verbalisable, sur les dires des adultes autour d'eux, maintenant rendus confiants sur le fait que leur récit était véridique : ni caché abusivement ni transformé. Par-là, revenir sur leur vécu avec des mots qui ne faisaient plus peur prenait sens, en correspondant au ressenti du corps. La vie, leur vie pouvait se dire et donc se penser, ils pouvaient dès lors contribuer à apprendre, sans suspicion et du proximal au plus lointain, au contact apaisé des autres et du monde.

Ces intuitions se sont trouvées indirectement confirmées par l'observation que ceux qui s'en sortaient le moins mal à l'école, et dont on pouvait penser alors qu'ils étaient moins fâchés, moins craintifs face aux savoirs à acquérir, n'étaient pas ceux ayant été placés très jeunes et sans vécus traumatiques identifiés ni changements ultérieurs de placement qui aurait pu les perturber gravement dans leurs apprentissages ; mais plutôt des enfants ayant subi des chocs graves ayant entraîné leur placement, à un âge plus tardif. Cette observation ayant été validée statistiquement auprès du millier d'enfants placés sur le département (LANI, 1983, 1990) n'a pas manqué de me surprendre – tout en m'entraînant vers ce qui a été ensuite appelé " résilience " (CYRULNIK, 1999). Et en affinant la réflexion, je me suis demandé si cela n'était pas en lien avec leur âge (au-delà de 3-4 ans) au moment des traumatismes subis : s'ils ne les avaient pas déniés ou refoulés ils pouvaient s'en souvenir, les raconter, les intégrer dans leur histoire. Pour eux, ça n'était donc pas ou plus le savoir qui était dangereux, au contraire, ils pouvaient s'y appuyer pour prendre de la distance d'avec les événements (fonction émancipatrice, HABERMAS 1987).

De ces différentes observations réalisées auprès d'enfants vivant des conditions extrêmes est née l'idée de proposer, à ceux se trouvant empêchés ou en panne dans leur rapport au savoir, une " clinique narrative " pour les réappivoiser et enrayer leurs peurs face aux savoirs⁷ : partir du processus pour produire des contenus, inciter à raconter/écouter des histoires (CYRULNIK & CONRATH, 2014) pour que la sienne s'exprime et amorce la possibilité de construire des savoirs d'une façon plus générale et distanciée (BRUNER, 2002). Cette pratique se démarquait ainsi radicalement des formes d'écoute suscitée par les psychologues dans l'exercice habituel de leurs fonctions, avec des attentes thérapeutiques. Là, l'enfant n'était pas directement atteint psychiquement, mais touché secondairement dans son rapport au savoir pour des motifs lui étant extérieurs. Il avait alors besoin d'être réintégré dans

⁷ À la même période environ, BOIMARE, que je n'ai découvert que quelques années plus tard, a travaillé, avec des hypothèses et modalités proches, sur l'amont du processus, à savoir les peurs d'apprendre : L'Enfant et la peur d'apprendre, Dunod 1999.

une histoire devenant la sienne et pour cela, de réhabiliter pour lui la fonction narrative entravée. Parfois, de simples " déclencheurs narratifs " grammaticaux (MEIRIEU 1993) pouvaient même suffire à réamorcer la pompe tarie, faisant remonter des savoirs insus (LANI-BAYLE, 1996), incarnés, enactés (VARELA, 1989) en lui.

UNE ENTRÉE VERS UNE "CLINIQUE NARRATIVE" DIALOGIQUE

Ils donnaient l'impression de ne pouvoir penser et éprouver que ce que leur langue mettait tant de promptitude et de complaisance à leur offrir. (TAWADA, 2001, p. 9).

Ces avancées réflexives permises par la recherche ont été enrichies et confortées par la découverte, à la fin de ma carrière de psychologue, du réseau des histoires de vie. J'ai alors rencontré Gaston Pineau en 1989 pour m'informer plus directement de ce champ qu'en tant que psychologue, j'ignorais. Pourtant, je repérai de suite des différences majeures entre mes pratiques et celles du réseau des histoires de vie de l'époque : en effet, ils l'exerçaient quasi exclusivement avec des adultes, et des adultes dits tout-venants, à savoir pris dans des circonstances de vie difficiles, sans doute, mais pour la plupart ordinaires. Pour eux, la démarche semblait aller de soi à partir du moment où se mettait en place une relation narrative, qui questionne/ écoute, vers un narrateur qui raconte. Cela semblait d'une telle évidence mais alors, où placer les interdits de savoir (*versus* interdits d'oublier, aussi pernicieux) ligotant la parole des enfants, cette *scordatura* imposée et subie sans le savoir, distordant leur rapport au réel, créant de l'indicible non maîtrisable leur faisant perdre le rapport aux mots (LANI-BAYLE 1999, 2006, 2007...) ? J'avais l'impression, auprès de ces chercheurs, comme d'un autre monde. Et pourtant, c'était aussi le même !

– J'ai alors tenté, une fois en poste à l'université (à partir de 1994) d'établir des connexions, et de travailler en recherche aussi avec des populations d'adultes tout-venants (notamment à l'Université permanente (LANI-BAYLE 2000 et 2001 a et b) et en Formation continue⁸). Mais j'ai pu, également, entamer d'autres recherches **avec** des enfants également tout-venants cette fois ce qui, à l'université (en tout cas en France), reste rare, pour ne pas dire inexistant. Tout comme cela reste rare aussi dans le domaine des histoires de vie : comme je l'ai indiqué en exerçant, les enfants sont toujours, plus largement dans notre société, parlés et pensés par les adultes (qui plus est quand ce sont des scientifiques), certes *sur* eux mais *sans* eux quoique *pour* eux – mais rarement *avec* eux ; et ils ne sont guère reconnus capables d'entrer déjà en récit de leur histoire, d'ailleurs leur vie est-elle assez longue pour cela, y aurait-il

⁸ Où j'ai créé en 2001, à l'Université de Nantes, le DUHIVIF, Diplôme d'université " histoires de vie en formation ", accueilli depuis 2017 par l'Université de Tours.

donc un seuil de durée vers son historicisation, un seuil de développement pour en être cognitivement autant que grammaticalement capable (LANI-BAYLE, 2019b) ?

Or, le processus narratif se montre d'autant plus fondateur, pour nous tous, que la narration serait le "propre de l'homme" (VICTORRI, 2002) et qu'en lien avec cette caractéristique anthropologique, l'enfant viendrait au monde déjà baigné d'une "enveloppe pré-narrative" (STERN, in GOLSE 2005) qui permettrait ce développement. D'où l'importance fondamentale de la narration pour tout être humain, dès le début et au-delà de son âge ou de ses particularités développementales voire culturelles ; d'où la véritable catastrophe, pour tous, si, pour des motifs contextuels ou contingents, celle-ci se trouve entravée, bloquée, détournée (*scordatura*, LANI-BAYLE 1999) voire impossible à exercer. Nous ne serions donc pas seulement des êtres de langage (DOLTO, 1987), mais des êtres narratifs, ce qui nous a conduits de la période pré-historique à l'histoire, composée de la résultante de l'expression de toutes nos histoires. Les deux, le langage comme le récit menant à l'historicisation pouvant avoir, parmi leurs objectifs, non seulement de penser sa vie sans se contenter de la vivre/ subir mais, par-là, de la voir autrement, tenter d'éradiquer certains passages à l'acte, lui donner relief et cohérence dans un contexte donné. Ainsi, les hypothèses que j'avais travaillées et qui m'accompagnaient toujours prenaient une belle ampleur. Et je pouvais mettre à l'épreuve d'une population ordinaire tous âges ce que j'avais repéré auprès d'une population d'enfants en situation extrême.

– J'ai ainsi tenté de poursuivre ces explorations auprès d'enfants tout-venants, et ce fut possible dans le cadre de 2 chantiers.

- Le premier⁹, dans les années 90, répondait à un appel d'offre du Ministère. Cette recherche exploratoire sur la fonction de la narration au regard des apprentissages scolaires a permis de mettre en évidence un certain nombre d'avancées sur la possibilité, autant que l'intérêt, de stimuler des démarches narratives avec des enfants à l'école en s'appuyant sur une démarche clinique. Autant que de faire comprendre celle-ci, et ses enjeux, tant à des chercheurs que des enseignants, ces derniers ayant évidemment été partie prenante de l'aventure réalisée avec des enfants de leur classe et tous ont témoigné que cela avait changé leur regard sur ceux-ci, autant que sur les apprentissages et sur la relation entre eux-mêmes et les enfants.

Et si ces perspectives d'ouvertures narratives ont été qualifiées de " cliniques ", c'est au sens piagétien (PIAGET 1947, introduction). En effet, si ce mot a acquis une connotation médicale par son usage fréquent en ce milieu, sa signification étymologique indique, à la base, une relation d'écoute entre 2 personnes, indépendamment de tout milieu ou contexte de soin ou de pathologie:

⁹ "Le langage narratif à l'école primaire", Ministère de l'Education nationale Bureau DE-B1, juin 1997.

- . *kline* = penché vers la personne, à proximité
- . À son écoute, à parité, sans positionnement hiérarchique
- . En co-construction, "avec" lui

C'est pour ces significations que PIAGET avait choisi de qualifier de *cliniques* les entretiens qu'il a pratiqués avec ses enfants à visée de recherche. Mais déjà, le mot ne le satisfaisait pas totalement à cause de ce rattachement quasi automatique au monde médical et donc, de la maladie voire de la thérapie. Alors que son origine, sur laquelle nous nous appuyons, renvoie ce terme en amont à la science du diagnostic, à savoir contribuer à faire venir des mots sur ce que vit une personne en dialoguant avec elle, pour qu'ensemble, ils élaborent un savoir sur la situation qu'aucun n'aurait pu construire seul. Dans la relation clinique, chacun en effet a besoin de l'autre pour mettre des mots sur une expérience vécue mais non encore dite.

Alors et pour éviter tout malentendu contextuel, j'ai choisi d'adjoindre à l'adjectif "clinique" celui de "dialogique" au sens d'Edgar MORIN (2005:99 ; 2014:80), ce qui permet d'insister sur la caractéristique *dialoguée* de l'entretien, se déroulant à parité et de façon non contradictoire, c'est-à-dire respectant les points de vue pouvant être opposés sans chercher à les réduire dans une synthèse dialectique:

- . Étymologiquement, *dia-logos* vient de : *dia* (contraire de *syn*), qui indique la séparation et le passage à travers, entre... . *logos* qui signifie le discours sur..., la mise en mots.

- . Et les points de vue narrateur-narrataire sont considérés comme complémentaires, même s'ils peuvent s'avérer antagonistes. Ils sont dès lors en tension irréductible (ne peuvent se nier l'une l'autre ni fusionner) :

- . Ils s'alimentent l'un de l'autre.
- . Sans dominance.

Nous voyons ici comment ces deux vocables, clinique et dialogique, se complètent pour évoquer la relation d'écoute discursive dite de " co-construction " qui se met en place entre narrateur et narrataire à l'occasion d'un recueil de récit d'expérience, ceci dans le cadre d'une recherche comme en formation et quel que soit l'âge des protagonistes impliqués. Cette association " clinique-dialogique " a ainsi permis de lever l'ambiguïté régnant autour du terme de "clinique" utilisé seul.

UNE PRATIQUE INTERACTIVE DE FORMATION ET DE RECHERCHE

Peut-être est-ce l'oreille, et non la bouche, l'organe du récit. (TAWADA, 2001, p. 23)

Dans cette perspective, les principales avancées de notre première recherche en école primaire avaient déjà montré qu'il y a bien des liens entre la capacité narrative et les apprentissages. On apprend mieux, voire plus, en racontant à quelqu'un ce que l'on découvre, ce qui fait que les mieux placés pour apprendre sont... les enseignants ! Prise de conscience induisant à renverser la conception traditionnelle qui est de dire aux élèves de se taire en classe afin d'écouter passivement le professeur, en proposant au contraire à celui-ci de moins parler pour accompagner la possibilité de parole des apprenants.

Nous avons, dès lors, proposé les formules suivantes :

- À l'adresse des enseignants : *Stop talking, start teaching*
- À l'adresse des apprenants : *Start talking¹⁰, begin learning*

À l'époque, soit dans les années 90 en France, quelques équipes proposaient des réflexions équivalentes, notamment dans la mouvance des mouvements d'Éducation populaire ou des *Cahiers pédagogiques* avec notamment MEIRIEU (1993), mais il semble que depuis, un durcissement se soit globalement produit avec retour vers des classes voulues silencieuses.

Notons un résultat inattendu qui s'est produit au fil de cette première recherche : la sensibilisation des enseignants concernés, non seulement à l'importance du récit pour l'enfant, mais aussi à une écoute de leur part ce qui, du coup, leur permettait de découvrir ce que les enfants vivaient à travers leurs apprentissages et comment, aspect qu'ils ne soupçonnaient pas. Ceci leur montra que souvent, ils passaient à côté de leurs besoins et modalités compréhensives. Tous nous ont dit avoir totalement " changé de regard " non seulement sur les enfants, mais aussi sur leurs fonctions d'enseignant ! Ce qui s'était mis en route était donc bien une forme de " co-construction " entre eux et leur classe, ce à quoi aboutit, depuis qu'elle a été formalisée par PIAGET (1947¹¹), toute démarche clinique à visée cognitive (PERRAUDEAU 1998) : tant pour celui qui questionne que pour celui qui répond. Dès lors, toute recherche amorcée de cette façon est de fait recherche-action ou action-recherche quand le motif de la démarche part de la pratique (BARBIER 1996).

▪ Le second chantier entamé avec des enfants, cette fois de large envergure et au long cours au point qu'il est toujours actif, s'intitule " Raconter l'école ". Je l'ai lancé en France après *Raconter l'école au cours du siècle* (LANI-BAYLE 2000), où j'avais interpellé d'anciens écoliers sur ce qui leur restait de l'école, des années après : des savoirs – ce qui est la mission première de l'école ; des souvenirs – ce dont elle

10 Il n'est pas question, là, de "bavardage" intempestif à visée simplement récréative ou détournant des apprentissages.

11 Jean Piaget précise dans son ouvrage les " précautions " à prendre quand on entreprend un entretien narratif à visée cognitive avec des enfants (1947:5-30). Voir aussi, à ce sujet, LANI-BAYLE 2017.

ne se soucie pas ? Or, nous avons surtout trouvé les seconds, des souvenirs, et c'est seulement attachés à eux que sont revenus des savoirs¹² : ceux-ci seraient donc, non pas secondaires, puisqu'il s'agit de l'objectif principal de l'école, mais seconds. Car ils ne passent et s'inscrivent qu'en lien avec un vécu, un ressenti¹³ qui les porteront et leur donnera sens et c'est à ce prix qu'ils se fixent en mémoire. Par contre, il faudra que ces ressentis soient certes mémorables, mais pas trop forts non plus, ni à connotation essentiellement négative, de douleur ou de souffrance. Alors, tant les apprentissages que la pensée sont bloqués, parfois gravement et/ou longuement. C'est dans de telles situations qu'ont pu se trouver certains des enfants que j'avais rencontrés lors de ma carrière de psychologue (voir plus haut).

Devant ces avancées, je m'étais dit qu'il serait intéressant d'aller directement écouter des enfants encore à l'école, sans attendre qu'ils en sortent et couvrent leurs souvenirs de leur vécu ultérieur. J'ai donc lancé la recherche " Raconter l'école en cours de scolarité ", imaginant n'avoir aucun mal à trouver des collègues qui seraient intéressés pour de tels recueils. Ce qui fut loin d'être le cas en France où je me suis aperçue que si l'on commençait à voir apparaître des travaux s'intéressant au point de vue des enfants, celui-ci était encore majoritairement recueilli à travers les voix des adultes, voire de façon téléguidée et pré-pensée par des questionnaires. Par contre au Brésil et par le biais de Maria PASSEGGI, la recherche s'est développée et largement étendue ! Ce dont témoigne déjà notre ouvrage de 2014.

Précisons que, pour inciter les enfants à raconter à partir d'eux-mêmes, et non en recherchant la " bonne réponse " attendue par l'adulte, j'ai eu l'idée de trianguler la relation en intercalant une peluche différente de celles qu'ils connaissent et vers laquelle ils pourront se projeter : c'est Talkchild¹⁴ (*op. cit.* 2014), littéralement celui qui parle avec les enfants et à qui les enfants parlent. Il vient d'une autre planète dans laquelle il n'y a pas d'école et il est donc curieux de savoir ce que c'est. Le procédé s'est révélé très efficace (même avec des adolescents), certains allant jusqu'à lui donner la parole et des conseils, si une école devait ouvrir sur sa planète ou s'il voulait y aller en France, pour essayer...

Écoutons-en quelques-uns:

- À l'école, c'est la bagarre. Les jours sans école, y'a pas de bagarre. (garçon, 3 ans)
- Ma maîtresse, elle aime pas les méchants ; des fois elle raconte, il y a des méchants et après, elle a vu un dragon qui crache du feu. (fille, 3 ans)

12 F3 (voir en fin de chapitre).

13 F2 (voir en fin de chapitre).

14 Petit nom trouvé alors par une de mes doctorantes de l'époque, Manuela BRAUD. La version française a plein de pattes (style poule ou pieuvre), la version brésilienne des ailes (style grenouille).

- Des fois quand la maîtresse gronde au plafond ça le casse. Parce que quand ma maîtresse gronde très fort, ça casse le carrelage très fragile là-haut. " (fille, 3 ans)
- L'école ? c'est... pour plus tard... plus tard... t'avances, t'avances, t'avances...
- Tu vas jusqu'où, en avançant?
- J'en sais rien, ça... Ça te servira pour plus grand. Quand on est petit, c'est nul.
- C'est dur ?
- Ça *dure* longtemps... Faut attendre. C'est plutôt long... " (garçon, 7 ans)
- "Si tu vas à l'école ? P't'être qu'il y a des gars qui vont te tabasser... Ils vont dire que tu es tout nouveau alors ils te tabassent... T'as pas le droit de pistolet, alors... ou alors il faudrait quelque chose qui te rende invisible... Il faudrait se cacher... Si tu te rends ami avec quelqu'un, c'est sûr... lui il pourra s'défendre pour toi.
- Et pour devenir ami ?
- Il faut que tu lui dises, est-ce que tu veux être mon copain. Et après tu dis ton nom, tu dis ton adresse... Ben lui, il faudra que tu lui expliques.

Qui a dit que l'école est un lieu sécurisant, alors qu'il est nécessaire de s'y sentir bien pour pouvoir apprendre ? Pour certains enfants, oui, l'école peut même être vécue comme un cocon où ils se sentent à l'abri des dangers du dehors, parfois au point de surinvestir le savoir. Pour d'autres on le voit, ça n'est pas le cas. Parfois paradoxalement, cela peut les stimuler ; mais tout autant que le contraire. En tout cas, tous sont sensibles à l'ambiance, l'atmosphère qui s'en dégage, la qualité des liens avec les autres et qui les marquent toujours profondément : de cela en tout cas, tous se souviendront. Ce qu'avait déjà montré la recherche réalisée auparavant avec des adultes et seniors.

J'ai ainsi peu à peu, à partir de telles remarques, formalisé les 3 niveaux que va tisser la démarche narrative pour permettre une construction de savoirs (LANI-BAYLE, 2006) :

- F1, le niveau des **faits**, de ce qui se produit dans la vie extérieure autour de la personne et qui sera susceptible de la toucher plus ou moins.
- F2, le niveau des ressentis qui affecteront la personne : ce que ces faits **lui feront**
- F3, le niveau de ce qu'elle **en fera**, les savoirs qu'elle produira en lien avec F1 et selon comment elle en aura été affectée (F2).

Pour qu'une circulation s'effectue entre ces trois niveaux rendant la vie apprenante, il est nécessaire que chacun puisse avoir à disposition (à l'opposé des " interdits de savoir " évoqués plus haut) ce qui constitue les F1 propres pour que, sur ces bases et selon la façon dont il en aura été touché, il en dégage des savoirs, les " leçons " qui découlent de la vie et qui ne se proviennent pas que des salles de classe... Si d'ailleurs ces dernières peuvent être efficaces, c'est en lien avec la saine circulation, non entravée ni détournée, avec les niveaux F1 et F2.

Cette circulation suit tant les caractéristiques de la personne, dont contextuelles, que son développement. Un enfant de 3 ans aura du mal à décoller de ce qu'il ressent à l'école (niveau F2), à quoi il peut accorder une importance et une signification démesurées qui parfois, pourront l'empêcher de penser et d'apprendre. Par contre et en lien avec ces remarques, ses réponses sont d'emblée personnalisées.

Un enfant de 7 ans sera plus longuement descriptif et narratif, mais il sera difficile de l'inciter à quitter des réponses conformes aux attentes même quand la question n'aura pas été inductive, ses pensées étant avant tout calquées sur un formatage du monde adulte déjà bien ancré.

L'adolescence ensuite se rebellera contre ces conditionnements en replongeant dans le niveau F2, d'abord pour s'y refermer comme les plus jeunes, avant de pouvoir le réinvestir de façon constructive au profit d'une réflexivité et pensée du monde plus adaptées tant au monde qu'à lui dans le monde.

Voyons quelques exemples (LANI-BAYLE, 2017).

Cadre 1: Joachim, 3 ans, à Talkchild

<p>T : On va faire une classe comme à l'école : alors qu'est-ce qu'on va faire ?</p> <p>Jo : On va faire de la motricité, après on fait des contes, on dessine.</p>	F1
<p>T : Est-ce que la maîtresse est gentille ?</p> <p>Jo : Oui, mais ma maîtresse n'aime pas les méchants ; des fois elle raconte, il y a des méchants et après elle a vu un dragon qui crache du feu. [...]</p> <p>Des fois ma maîtresse elle garde des petits garçons qui sont grands quand en fait, il y a encore des enfants qui veulent aller dans son école mais ils n'ont pas le droit.</p> <p>T : Pourquoi ils n'ont pas le droit ?</p> <p>Jo : En fait c'est parce qu'hier ils ont cassé les affaires dans l'école, ils ont cassé l'ascenseur. [...]</p>	<p>L'imaginaire est à l'œuvre (F2)</p> <p>Retour à un réel exacerbé (F1)</p>
<p>T : Et tu as envie d'aller à l'école, toi ?</p> <p>Jo : Oh non parce que des fois quand la maîtresse gronde au plafond ça le casse. Parce que quand ma maîtresse gronde très fort, ça casse le carrelage très fragile là-haut.</p>	<p>À nouveau incursion de l'imaginaire, la charge affective (F2) étant trop forte pour réfléchir ou apprendre (F3)</p>

Archive Personnelle de l'auteur

Comme ces exemples le montrent, plus il y a d'écart entre narrateur et narrataire (milieu culturel ou social par exemple, âge comme ici), plus l'entretien sera important pour ne pas imaginer à la place de l'autre ses propres réponses : qui pourrait

dire, en lieu et place d'un enfant de 3 ans, ce qui se déroule dans sa tête quand il est à l'école ? Qui peut penser que c'est un milieu à priori sécurisant ? Or, n'a-t-on pas besoin d'un minimum de sécurité pour dégager son attention et sa réceptivité vers les apprentissages ? Ce qui se joue en classe est bien avant tout d'ordre relationnel, le cognitif n'est pas secondaire mais second, englobé dans l'affectif. Et si les enseignants " grondent " souvent pour tenter de rétablir le calme, c'est la plupart du temps sans se douter de comment les enfants peuvent ressentir leurs marques d'autorité face aux plus turbulents, qui ont encore du mal à supporter les contraintes du groupe-classe.

Grimpons d'une tranche d'âge.

Cadre 2 : Louise, 7 ans

T - Tu apprends quoi à l'école ? Qu'est ce qui te plaît à l'école ? Lo - Bah euh j'aime bien le dessin, euh la dictée, j'apprends des maths, du français.	F1. Réponse convenue, qui commence toutefois par le dessin
T - Et tu aimes bien les maths ? Lo - Oui on peut dire ça.	Réponse mitigée
T - C'est quoi, ton meilleur souvenir d'école ? Lo - Ben j'en ai aucune idée...	Panne, ou non envie de se remémorer ?
T - Comment tu penses ta maîtresse ? Elle est comment ? Lo - elle est gentille, elle est un peu sévère pour les garçons parce qu'ils font n'importe quoi. Elle est assez gentille oui, oui je suis quand même étonnée, elle est très gentille, je l'aime bien.	Récit d'expérience, F2, basé sur l'affectif
T - Et tu l'écoutes tout le temps ? Lo - Oui tout le temps, à part quand je suis un peu dans la lune.	Réaliste
T - Tu aimes beaucoup l'école ? Lo - Oui.	Réponse convenue
Lo -... Parce que y'a beaucoup de chose à faire, on peut se défouler aux récréations, c'est bien.	Elle personnalise
T - Et l'école c'est facile ? Lo - Oui à part quelquefois, j'aime pas trop les... les aliments.	Il n'y a pas que l'apprentissage qui marque les enfants à l'école
T - Et si tu devais changer quelque chose à l'école ce serait quoi ? Lo - Je sais pas...	Refus de réfléchir (F3)
T - Tu voudrais me dessiner ton école ? Lo - Après, c'est compliqué...	Le dessin est rarement refusé.

Archive Personnelle de l'auteur

Un dessin accompagne souvent l'entretien. Ici il a été proposé à la fin car, quoique ce soit la première matière que Louise cite en disant l'aimer, elle n'a pas pris son crayon pendant l'entretien. Et paradoxalement, elle ne veut pas dessiner quand

ça lui est suggéré : fatigue, lassitude, envie de retrouver les copains et copines, autre motif ?

L'intérêt du dessin, surtout pour les jeunes enfants pour qui il est encore un moyen d'expression encore naturel fréquent et privilégié, est qu'il accompagne et complète l'entretien en apportant des données complémentaires et créatives qui passeraient plus difficilement par une verbalisation encore hésitante. Luciane Goldberg (2016) a particulièrement travaillé cette articulation entre mise en récit et mise en images dans sa thèse¹⁵.

Cadre 3 : Lucie, 7 ans

T - Tu sais pourquoi on va à l'école ? À quoi ça sert l'école ? Lu - Ça sert à apprendre. Sinon, si on ne serait pas allé à l'école pendant toute notre vie, je sais pas ce que l'on ferait. On saurait pas écrire, on saurait rien faire. Ça serait <i>ennuyant</i> .	Réponse convenue
T- Est-ce que tu trouves qu'il y a un peu des chefs à l'école ? Des gens qui commandent ? Lu - Oui, Lola et Louna. Elles sont vraiment beaucoup méchantes.	Le mot "chef" n'est pas entendu pour désigner des adultes, mais des camarades
T - Pourquoi ? Lu - Elles nous crient dessus.	
T - Par rapport à la récré, tu trouves qu'elle dure assez longtemps ? Lu - Elle est beaucoup trop courte. Elle dure 15 minutes.	Avis personnel
T - Si tu pouvais changer quelque chose à l'école, ça serait quoi ? Tu as une idée ? Lu - Que l'écriture n'existe pas, changer l'écriture.	Réponse personnelle

Archive Personnelle de l'auter

Les enfants pointent vite les contraintes de l'école, souvent perçue comme un lieu peu calme où l'on crie beaucoup. Et en s'y rendant ils font, nous l'avons vu, un saut entre un environnement affectivo-relationnel proximal connu – en principe sécurisant et un milieu distal second (mais non secondaire) à connaître, donc inconnu – à priori angoissant. Un croisement à assumer *entre* émulation et insécurité, *entre* curiosité et peurs d'apprendre et/ou de savoir, *entre* estime de soi, fierté, plaisir – voire joies – et dévalorisation, hontes, humiliations...

Et si leurs récits présentent des caractéristiques qui sont évidemment le reflet de leur développement, ceux-ci sont nous l'avons constaté bien possibles dès le plus jeune âge et se montrent enseignants, tant pour nous que pour eux-mêmes. D'où un intérêt majeur tant en recherche qu'en formation.

¹⁵ L'(auto)biographisme: dessin d'enfant, récits de vie et résilience en situation d'accueil institutionnel, Université de Fortaleza, Brésil, 2016.

Au début de ma carrière, j'ai établi des liens entre l'attitude de l'environnement des enfants face aux savoirs et comment ils les ressentaient et accueillaient à l'école : j'avais remarqué en effet que la perception autour de soi de savoirs " interdits ", car considérés comme potentiellement dangereux, déteignait sur les savoirs enseignés à l'école et auxquels les enfants se fermaient alors, par peur. Les ré-appivoiser vis-à-vis des savoirs leur permettait d'accepter plus paisiblement d'apprendre. D'où l'importance, pour eux tous, de " pouvoir " exercer leur fonction narrative, potentialité actualisable dès le plus jeune âge mais dont ils sont souvent exclus et/ou reconnus incapables. Or la narrativité chez l'enfant est bien d'emblée active et activable, tout en suivant les modalités développementales.

Ensuite, travailler aussi auprès d'adultes et de tout-venants a étendu ces hypothèses dans le temps de la vie. Ceci a permis de valider l'importance de la mise en œuvre de la fonction narrative pour la personne, autant que pour la recherche, comme constructrice voire révélatrice de savoirs. C'est toute l'ambition de la démarche " clinique-dialogique " comme contributive à la mise en récit d'expériences vécues.

Pour autant, il ne s'agit pas d'une voie absolue ni, surtout, de rendre la démarche obligatoire ou de la forcer, au risque d'aboutir aux effets inverses : toute fonction a tant ses limites que ses excès, qu'il convient aussi de prendre en compte. Le respect de la vie de l'autre autant que sa dignité sont à ce prix.

RÉFÉRENCES

BARBIER, R. **La Recherche Action**, Anthropos Economica, 1996.

BOIMARE, S. **L'Enfant et la peur d'apprendre**, Dunod 1999.

BRAUD, M. & HUBERT, B. " Pour une approche dialogique de la question du bien-être ", **Recherche et Education**, n° 17, 2016.

BROUGÈRES, G. & VANDENBROECK, M. (dir). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**, PIE Peter Lang, 2007 (2008).

BRUNER, J. **Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?**, Retz 2002.

_____. Chemins de formation, " **La démarche clinique en éducation et recherche** ", L'Harmattan, n° 10-11, 2007.

CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES, F. dir. **De la clinique: Un engagement pour la formation et la recherche**, De Boeck 2006.

CYRULNIK, B. **Un merveilleux malheur**, Odile Jacob 1999.

CYRULNIK, B. & CONRATH, P. **Raconter des histoires** : Un étrange besoin, Les éditions du Journal des psychologues, 2014.

DOLTO, F. **Tout est langage**, Vertiges/Carrere 1987.

_____. **Enfants et Enseignants vous racontent leur vie à l'école**, <http://lorival.eklablog.com/>

GOLDBERG, L. " L'(auto)biographisme : dessin d'enfant, récits de vie et résilience en situation d'accueil institutionnel ", **thèse, Université de Fortaleza**, Brésil, 2016.

GOLDBERG, L. " Autobiographisme : dessin et biographie d'enfants en situation d'accueil institutionnel ", *in* LANI-BAYLE, M. dir. **Mettre l'expérience en mots** : Les savoirs narratifs, Chronique sociale, 2019.

GOLSE, B. & MISSONNIER, S. (dir.), **Récit, attachement et psychanalyse** : Pour une clinique de la narrativité, Érès 2005 (2008).

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, Fayard 1987.

LAGARDE, C. et *alii*. **Pour une pédagogie de la parole**: De la culture à l'éthique, ESF 1995.

LANI, M. À la recherche de la génération perdue, Hommes et perspectives 1990.

LANI-BAYLE, M. **Généalogie des savoirs enseignants**: À l'insu de l'école ? L'Harmattan, 1996.

LANI-BAYLE, M. **L'Enfant et son histoire**: Vers une clinique narrative, Érès, 1999.

LANI-BAYLE, M. dir. **Raconter l'école au cours du siècle**, L'Harmattan, 2000.

LANI-BAYLE, M. dir. **Les Quinze derniers jours du siècle**: chronique à onze voix, L'Harmattan, 2001a.

LANI-BAYLE M. dir., **Histoires de formation** : récits croisés, écritures singulières, L'Harmattan, 2001b.

LANI-BAYLE, M. **Taire et transmettre** : Les histoires de vie au risque de l'impensable, Chronique Sociale, 2006.

LANI-BAYLE, M. **Les Secrets de famille**: La transmission de génération en génération. Odile Jacob, 2007.

LANI-BAYLE, M. **Raconter l'école**. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. (dir. avec PASSEGGI, M.), L'Harmattan, 2014.

LANI-BAYLE, M. Apprivoiser le passé pour apprendre le monde et développer l'avenir : la fonction du récit. In : **Jeu et temporalité dans les apprentissages**, Collectif FNAME, Retz, 2015, p. 17-33.

LANI-BAYLE, M. & SLOWIK A. dir. **Récits et résilience, quels liens ? Chemins de vie**, L'Harmattan, 2016.

LANI-BAYLE, M. Vantagens do procedimento clínico-dialógico para a pesquisa com crianças. In BRAGA DE OLINDA, EM ; et GOLDBERG, L., Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação : Afetos e (Trans)Formações, Brésil) edUECE, 2017, p. 189-209.

Lani-Baye, M. **A criança e sua história. Por uma clinica narrativa**, Natal:edufnrn, série " Clássicos das Histórias de vida ", 2018.

LANI-BAYLE, M. " Récits de vie d'enfants ", in DELORY-MOMBERGER,C. dir. **Dictionnaire des Histoires de vie**, Erès, 2019a.

LANI-BAYLE, M. (dir.). **Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs**, Chronique sociale, 2019b.

LANI-BAYLE, M. & MORIN, E., BARROUX (dessins). **Apprendre la vie, L'initiale** 2019c.

LARROSA, J. **Apprendre et être**, ESF 1998.

_____. **Léo et Léa racontent l'école**, <http://www.leblogbebe.com/2009/10>

_____. **Mémoire de maîtres, paroles d'élèves**, Libro inédit, 2001.

MEIRIEU, P., In Écrire. **Un enjeu pour les enseignants**, CRAP, 1993.

MONTANDON, C. 1997, **L'éducation du point de vue des enfants**, Paris, l'Harmattan.

MORIN, E. **Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**, Seuil 2000.

MORIN, E., MOTTA, R. & CIURANA, É-R. **Éduquer pour l'ère planétaire: La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines**, Balland, 2003.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Seuil points essais n°534, 2005.

MORIN, E. **Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation**, Actes sud 2014.

PERRAUDEAU, M. **Échanger pour apprendre**, Armand Colin, 1998.

PIAGET, J. **La Représentation du monde chez l'enfant**, PUF 1947 (1999).

PINEAU, G. & MARIE-MICHÈLE. **Produire sa vie: Autoformation et autobiographie**, Edilig, 1983.

PINEAU, G. & LE GRAND, JL. **Histoires de vie, Que sais-je** PUF n° 2760, 2013 (1993).

TAWADA, Y. **Narrateurs sans âmes**, Verdier 2001.

VARELA, F. **Autonomie et connaissance, essai sur le Vivant**, Seuil, 1989.

VICTORRI, B. "**Homo narrans** : le rôle de la narration dans l'émergence du langage, Langages, 146, 2002.

SOBRE A AUTORA

MARTINE LANI-BAYLE. Psychologue clinicienne de 1974 à 1994. Puis Maître de conférences et Professeure en Sciences de l'éducation à l'université de Nantes, émérite depuis 2018. Recherches, dans une perspective " clinique-dialogique, sur les effets, à tous âges, de la narration et de l'écriture de l'expérience de vie (ordinaire à extrême) en lien avec le rapport au savoir et la formation. Croisements internationaux, nombreuses publications.

RECEBIDO: 13/02/2019.

APROVADO: 28/02/2019.