



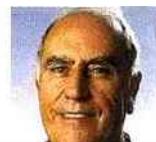
Estime de soi et formation



Professeur en sciences
de l'éducation,
université de Nantes

Le débat portant sur le lien entre l'estime de soi et la formation ou le développement personnel laisse apparaître la complexité de certains processus psychologiques intriqués, travaillant tantôt à leur implication mutuelle, tantôt à leur incompatibilité.

La problématisation de ce rapprochement déborde le cadre de la psychologie, de la psychanalyse, des sciences de l'éducation, pour englober un questionnement philosophique et éthique.



Professeur émérite
de psychologie sociale
à l'université de Tours

Claude Tapia : Une des dernières livraisons de la revue que vous dirigez, *Chemin de la formation* (2009 : 14), aborde une problématique intéressante reliant les deux concepts d'estime de soi et de formation, dont le premier a fait l'objet de nombreux travaux en psychologie sociale et en psychologie sociale du travail. En effet, la notion d'estime de soi, ou le sentiment d'estime de soi – qui dépend de l'évaluation que fait un sujet de ses aptitudes, qualités, compétences et de la représentation qu'il se fait de sa valeur –, sans être au cœur d'une grande théorie, se retrouve dans de nombreuses recherches, plus particulièrement dans des études sur les attitudes et performances au travail, sur

les modalités d'intégration dans les organisations, sur les comportements face au vieillissement, etc. Dans une enquête sur les attitudes et comportements des individus en situation de chômage, que j'ai dirigée il y a un certain nombre d'années (pour l'Agence nationale pour l'emploi), il est apparu très clairement qu'un bas niveau d'estime de soi ne facilite pas la quête et l'obtention d'un emploi. Le problème était donc, pour les agents de l'ANPE, de trouver et de créer les conditions d'une amélioration de l'image de soi (qui ne constituait toutefois que l'un des facteurs efficaces).

Dans l'un des articles de la revue, l'un des auteurs a abordé le problème du

lien existant entre l'estime de soi et la formation de soi, mais en montrant que la relation de causalité opère dans les deux sens : si, logiquement, un niveau élevé de l'estime de soi conditionne l'efficacité d'une formation centrée sur le sujet, réciproquement celle-ci pourrait aussi agir pour élever l'estime de soi, de sorte que naisse de cette réciprocity une dynamique vertueuse. Pouvez-vous approfondir, à la lumière de vos travaux, cet axe de réflexion ?

Martine Lani-Bayle : Le mot « conditionne » est sans doute un peu fort, mais parler d'« interactions dynamiques pouvant agir dans les deux sens », là, oui. Les travaux dans

le cadre de la « pensée complexe », telle que la définit Edgar Morin, montrent bien qu'il y a des liens entre les phénomènes, certes, mais pas de simple « causalité » *stricto sensu* en sciences humaines. Ou alors de façon plurielle, bouclée, rétroactive et récursive. C'est-à-dire que si A implique B, B de même produit A qui, sinon, ne serait pas. Si une suffisante estime de soi peut, en effet, favoriser toute formation centrée sur le sujet, celle-ci, conjointement, engendre une estime de soi suffisante, comme vous le relevez. Ainsi, les deux processus sont-ils intimement liés, non indifférents l'un à l'autre.

Gaston Bachelard avait déjà relevé les relations entre les sphères cognitives et affectives, pointant, dans *La Formation de l'esprit scientifique*, la « joie de quelqu'un qui comprend quelque chose ». Quelqu'un qui, ainsi, peut se sentir mieux et, en retour, se montrer encore plus apte à comprendre. Mais l'effet inverse se remarque aussi visuellement : en classe, par exemple, quand un enseignant distribue des copies corrigées, vous pouvez lire la note sur le visage des élèves. La consultation des résultats du bac lors de leur affichage est aussi très spectaculaire.

La dynamique est ainsi active dans les deux sens : le succès appelle le succès, l'échec appelle l'échec. Sauf quand une opération inverse se met à l'œuvre : la réussite peut tout autant susciter une période de repos, parfois à titre compensatoire après l'effort (se « reposer sur ses lauriers »), pouvant aller jusqu'à la dégringolade et qui pourra atteindre, parfois gravement, l'estime de soi : celle-ci pourra aussi frôler l'arrogance ou autre suffisance, pouvant même suspendre toute dynamique d'apprentissage. Mais l'échec peut stimuler *a contrario*, en réaction, un désir de revanche positive, de dépassement : le curseur de l'estime de soi pourra alors jouer comme un levier précédant, et attirant, une remontée cognitive. La dynamique n'est donc pas toujours vertueuse, elle peut aussi avoir des effets inattendus.

Mais même quand elle se montre « vertueuse », elle n'agit pas sur commande : on trouve maintenant, dans

le commerce, des ouvrages de leçons d'estime de soi, des recettes à appliquer pour la développer.

C. T. : Une autre façon de rapprocher estime de soi et formation existentielle ou réévaluation positive de soi et développement personnel... serait de se référer à la doctrine rogérianne de la thérapie et de la pédagogie fondée sur le principe de la non-directivité (aujourd'hui plus ou moins rangée parmi les accessoires intellectuels, thérapeutiques périmés). Peut-être faut-il se souvenir que Carl Rogers avait montré le lien, disons, pour faire court, la causalité circulaire entre l'amélioration de l'image et de la connaissance de soi, la congruence cognitive et affective, et la considération positive inconditionnelle manifestée au sujet par le thérapeute ou le formateur (le postulat de base étant que le sujet sait beaucoup de choses sur lui-même sans savoir qu'il le sait). Il en découlerait donc, selon Carl Rogers, des effets qu'on peut assimiler à des processus autoformateurs et de croissance personnelle.

Comment intégrer les différents apports de la psychosociologie, de la psychanalyse, des sciences de l'éducation, à une philosophie générale, moderne, actualisée, de la formation et du perfectionnement personnel ?

M. L.-B. : Dans ce dossier, nous avons accueilli, après sélection, des articles faisant suite à un appel d'offre large. Les apports et références des contributeurs se sont donc naturellement répartis sans que nous ayons tenté de les équilibrer, ou de compenser des absences, par exemple une présence trop discrète de Carl Rogers, malgré l'intérêt de ses apports en ce domaine, comme vous le soulignez. Pour autant, il revient largement parmi nos référents, en tout cas parmi certains en sciences de l'éducation, même si son domaine de départ était, après la théologie, la psychologie clinique.

En tout cas, cette thématique est un bon exemple de la nécessité de se situer, pour l'étudier, au carrefour des disciplines humaines pouvant s'accorder, au-delà de leurs différences, autour d'un point de vue existentiel large. J'ai cité précédemment Edgar Morin, qui dénonce avec persistance

combien les disciplines avancent majoritairement clivées, s'entourant de frontières qu'elles veulent étanches et exclusives. En l'occurrence, concernant le thème dont nous discutons, le « et » réunissant deux domaines qui ont pu être étudiés de façon séparée : l'estime de soi côté psychique, d'une part, la formation côté sciences de l'éducation et sociologie, d'autre part, avec la philosophie dans sa face humaniste peut-être en interface, qui témoigne, en soi, de la nécessité absolue de ces jonctions et croisements. L'être humain n'est pas compartimenté, tout tient ensemble. Et sans l'avoir volontairement recherché, ces différents domaines apparaissent bien tissés entre eux dans le dossier, ce dont témoigne la diversité des références des uns et des autres.

En effet, qui dit « estime de soi » renvoie aux autres et à l'environnement, directement concernés et impliqués dans sa constitution. La jauge de cette estime ne se construit donc pas à l'aveugle, mais sur la base des multiples interactions, nous l'avons vu, entre l'être et son milieu. Les référentiels de la psychanalyse, joints à ceux de la psychologie sociale, ne peuvent donc rester exclusivement centrés sur la personne s'ils veulent mieux y revenir et la servir, tout cela dans l'optique du développement de ce que nous nommons, en sciences de l'éducation, le « rapport au savoir » et à « l'apprendre ». Il s'agit d'un « rapport connaissant » au monde qui n'est pas seulement en lien avec un désir épistémique, mais conjointement identitaire et social. Et c'est sur la complexité interactive, résultante de l'ensemble de leurs connexions, que se cale l'estime de soi.

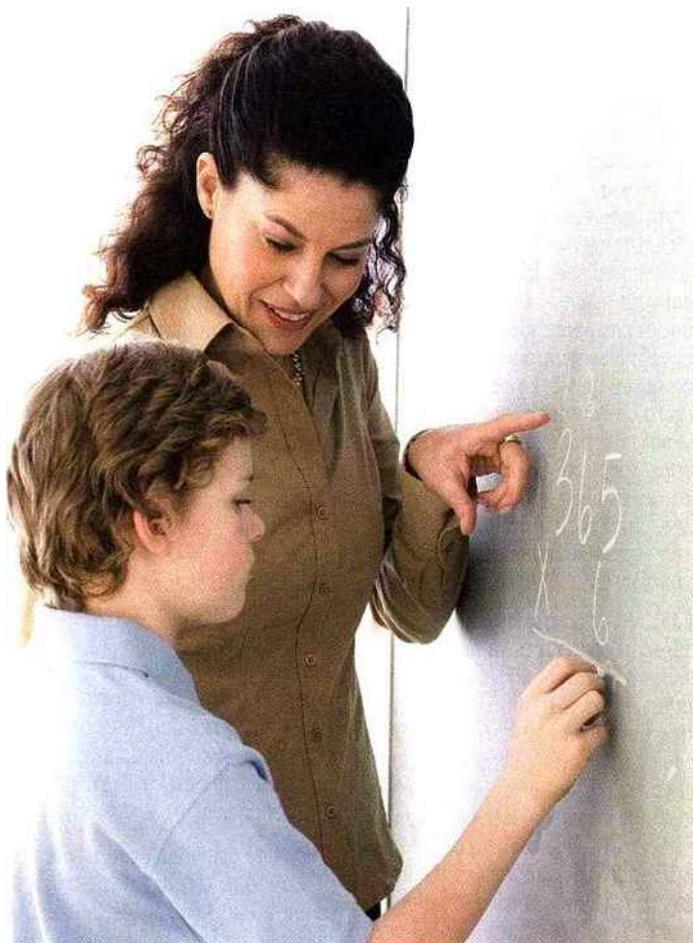
C. T. : Penser à une philosophie de la formation « évoluée », intégrant les notions d'estime de soi, de souci d'autrui, d'authenticité relationnelle, conduit à souligner le rôle important accordé à des facteurs psychologiques comme la représentation de soi et des rapports interpersonnels ou sociaux, comme la valeur (au sens moral) que l'on s'accorde quand on entre dans un processus de formation ou de perfectionnement personnel qui suppose des remises en cause, des réaménagements attitudeux ou comportementaux. Dans l'un des

articles de la revue citée en référence, l'un des auteurs, se situant résolument dans le registre philosophique et même spirituel ou religieux, propose de rompre le lien entre l'image de soi, le regard d'autrui et la formation (considérée généralement comme créatrice de normes et de valeurs), considérant que la valeur et la dignité humaine que promeut la formation ne dépend pas d'un sentiment (estime de soi) trop proche du narcissisme ou de l'amour de soi pour réaliser (c'est moi qui interprète) la vocation à l'universel de la formation. On peut trouver, dans cette position, un écho aux thèses du philosophe Emmanuel Levinas (d'ailleurs cité dans l'ouvrage) pour qui on ne peut pas chercher l'humain par un mouvement de soi sur soi, mais dans la réponse à l'altérité. « *Me mettre à la place de l'autre pour répondre à son appel* » Ce qui constituerait le stade suprême et éthique de la formation de soi

M. L.-B. : À propos du premier point de votre remarque, s'il y a interprétation fréquente d'un lien interactif, on l'a vu, entre estime de soi et efficacité d'un mouvement de formation, celui-ci – comme je l'ai souligné au début – n'est ni automatique, ni obligatoire, ni univoque. Sur le plan moral, la « valeur » que l'on peut s'accorder, ou se voir accorder, ne laisse pas apparaître d'emblée, ni même de façon adjacente, de lien avec le simple niveau cognitif ou intellectuel de la personne. Si nous avons voulu mettre à l'étude ou à l'épreuve celui-ci dans ce dossier, c'est parce que nous ne le pensions pas aller de soi, précisément. Si ce lien quoique fréquent ne résulte pas d'un choix volontaire, les deux plans, de l'estime et de la formation, ne sont pour autant ni inclus l'un dans l'autre, ni solubles l'un dans l'autre.

Car, si l'on convient de relier, c'est que les niveaux sont séparés : il n'est pas adéquat de les confondre ni de les réduire l'un à l'autre, tant ils seraient associés. L'estime de soi n'est en tout cas pas narcissisme mais résultante, personnelle certes, de l'altérité. Et le « mettre à la place » que vous évoquez convoque, aussi, un concept comme l'« empathie »

Sans aller jusqu'aux cas évoqués dans l'article dont vous parlez, qui vont



Certains écoliers peuvent parfois largement dissocier leur estime de soi de leurs performances scolaires

jusqu'à questionner les possibles retours sur une estime détériorée par le repentir ou le pardon, et qui peuvent rester dans une certaine mesure indépendants des perspectives de « formation » de la personne, même au plus proche du noyau existentiel, nous pouvons évoquer des exemples allant dans le sens de cette indépendance

Par exemple, Marie-Anne Mallet (2007), qui a proposé et coordonné le thème de ce dossier, a travaillé, dans sa thèse, les liens entre l'estime de soi et le statut scolaire d'écoliers du primaire. Et, contrairement à ce que l'on pourrait pronostiquer, elle a remarqué une proportion non négligeable d'enfants, dans une classe, qui ne s'estiment pas comme le maître les évalue et qu'elle a appelé les élèves « en décalage » soit par le haut soit par le bas. Ils peuvent donc dissocier, et parfois largement, leur estime de soi de leurs performances scolaires,

pourtant clairement notifiées par l'enseignant. Ainsi, Marie-Anne Mallet a montré que l'étiquette de niveau apposée, même publiquement, en tout cas aux yeux de la classe et de la famille, n'est pas un indicateur unique ni même obligé de l'estime que l'on se porte. Certains savent y résister, s'attachant à d'autres critères. La « faute » sanctionnée n'en serait pas un critère automatique

Un autre exemple nous vient de l'attitude face aux offres de formation, en prison, pour les détenus. Certains vont souffrir d'une telle dévalorisation de leur image de soi qu'ils exprimeront des regrets de ne pas s'être investis à l'école pendant leur enfance, sans pour autant tenter d'aller au-delà de leurs échecs une fois adultes, la honte personnelle prenant le pas sur un possible changement, d'autres, en revanche, seront moins marqués, en tout cas dans leur singularité, notamment « les personnes ayant une identité

ethnique et-ou culturelle minoritaire [et qui, par là,] se sentent à l'abri de la dévalorisation personnelle¹ ». Ce n'est pas l'individu, dans ce cas, qui se sent stigmatisé et donc mésestimé, mais son environnement social, à l'intérieur duquel il se sent bien – donc suffisamment estimé : alors, il ne lui faut surtout pas apprendre et se revaloriser cognitivement pour ne pas trahir son milieu de vie. La dépendance du regard de l'autre en termes d'estime de soi, et donc l'impact sur la personne, sont donc hiérarchisés, relatifs. Les résistances au regard de l'autre s'y accrochent différemment, selon « qui » seront les autres référents pour la personne.

C. T. : Pour poursuivre avec l'exploration du contenu de la notion d'estime de soi, on pourrait s'interroger sur les rapports qu'il pourrait y avoir, chez un sujet, entre la tendance à l'estime de soi et les qualités esthétiques qu'il présente, autrement dit sur l'effet positif de celles-ci sur la précédente. Il est de bon sens de considérer qu'un individu s'autoévalue d'autant plus positivement qu'il se reconnaît dans l'image qu'il offre à autrui. L'une des contributions à la revue traite de la relation entre l'estime de soi et la socio-esthétique, notion équivoque mais qui attire tout de même l'attention sur le fait que le potentiel esthétique d'une personne n'est pas sans effet sur l'estime qu'elle se porte et, par ricochet, sur les prestations qu'elle peut être appelée à effectuer. De nombreuses enquêtes psychosociologiques ont montré le jeu complexe, dialectique, existant entre l'attraction physique, l'estime de soi, l'internalité (c'est-à-dire la tendance psychologique, inégale chez les individus, à s'autoattribuer la responsabilité aussi bien des succès que des échecs) et la présomption de compétences. Il ne me semble pas que les sciences et l'éducation aient exploré ces aspects dans les « théorisations » proposées sur l'efficacité de la formation centrée sur la personne.

M. L.-B. : Les sciences de l'éducation, censées être pluridisciplinaires

1. Claudine Lumeau-Imbert, mémoire de master I en sciences de l'éducation, 2009-2010, université de Nantes.

à la base, c'est-à-dire censées s'appuyer sur les apports de tous les champs des sciences humaines susceptibles d'éclairer le rapport à la formation et à l'apprentissage, sont plus timides avec la psychologie qu'avec la sociologie et la philosophie, et l'internalité les attire moins en général que l'externalité. Pour autant, ce que vous évoquez là fait penser aux travaux sur l'effet Pygmalion, par exemple. Le « bon élève » est souvent représenté par un « bel enfant » attirant ; le « mauvais » par un enfant mal tenu et plutôt repoussant. Des effets inducteurs s'ensuivent, l'enseignant s'attardant plus auprès de l'enfant pressenti comme beau... et bon. Ce qui donnera *a posteriori* raison à ce que les systémiciens appellent la « prophétie autoréalisatrice » : mieux investi et encadré, positivement enseigné, prévalorisé en quelque sorte, le beau aura tendance à devenir bon, tel qu'il est vu. Et s'estimer en proportionnalité.

La qualité esthétique est donc engagée, puisque, si l'on parle de ce qui se donne à voir, du regard de l'autre dans une relation souvent de face à face, du « visage », donc (nous avons déjà évoqué Emmanuel Levinas – ce qui convoque ici le débat sur le « voile » qui le dérobe...), elle est directement concernée. Le voir, en effet, est parmi les premiers organisateurs de la connaissance, il participe précocement et largement à la production du savoir. Sa fonction est donc primordiale, car apprendre à voir, c'est, d'emblée, apprendre à distinguer des « formes » sur un fond. C'est donc un puissant indicateur de formation. En ce sens, la socio-esthétique, discipline hybride qui peut paraître curieuse de prime abord, devrait être appelée à se développer, car agissant sur ce levier. Et les sciences de l'éducation auraient intérêt aussi à s'y intéresser de plus près. L'aspect de la personne, le soin qu'elle se porte en écho à l'autre à qui elle s'expose, est donc loin d'être neutre dans la mise en œuvre du processus enseignement-apprentissage, notamment par son lien fort avec l'estime de soi.

C. T. : Il peut sembler incongru de trouver dans l'écriture, principalement dans « l'écriture sur soi », les fondements

de l'estime de soi. C'est pourtant le résultat d'une expérience relatée dans votre revue, menée auprès d'une population d'illettrés. Cette expérience aurait montré que la participation à des ateliers d'écriture (création poétique, récits littéraires, histoires de vie...) conduisait les participants à faire une incursion dans leur univers psychologique, émotionnel, et à entreprendre un travail de déchiffrement, d'élucidation intellectuelle de nature à transformer leur représentation de soi. Cette expérience est sans doute à relier au courant transdisciplinaire (anthropologie, sociologie, sciences de l'éducation) de recherche-formation, dont l'une des tendances principales prône l'autoformation par le récit autobiographique. Le projet de s'appuyer sur cette technique pour enclencher ou activer chez les sujets une motivation à la formation ou au développement personnel, à l'expression de soi, est intéressant et donne, sans doute, des résultats significatifs, notamment la compréhension et la structuration de l'expérience vécue, de l'histoire personnelle, quelque chose qui n'est pas sans faire penser à la notion de congruence proposée par Carl Rogers et qui a un rapport avec l'estime de soi. Cependant, on peut penser que cette démarche est plus proche de l'autothérapie que de l'autoformation qui suppose, me semble-t-il, une élaboration intellectuelle plus formelle, un exercice conceptuel accompagnant l'anamnèse, une recherche de sens de ce qui a été sélectivement mémorisé et « mis en culture » par soi. Par ailleurs, le constat de la sous-estimation des inhibitions liées à l'exercice d'écriture, dans le cadre d'ateliers de formation, conduit parfois à la révision de l'hypothèse, ou du pari optimiste, d'un rehaussement de l'estime de soi par ce biais.

M. L.-B. : L'écriture est une autre expression de cette forme visuelle précédemment évoquée, qui convoque également l'esthétique – et le narcissisme. Quand vous faites à quelqu'un une remarque, même ténue ou minime, sur son écriture, vous pouvez le blesser quasi physiquement (ce que je résume parfois par cette formule : « *Touche pas à ma virgule.* »). Un compliment l'atteindra

tout autant, souvent de façon disproportionnée. Mais à côté et en lien avec ce constat, notons que l'être humain se produit lui-même en produisant un texte : en effet, l'écrit construit l'auteur en l'accouchant en tant que tel. D'où son identification très forte à son écriture.

Cela agit aussi, comme vous le soulignez, dans les deux sens : l'histoire de notre rapport à l'écriture – exercice plutôt contraignant dès son apprentissage par le jeune enfant – n'est pas neutre et aura plus ou moins profondément marqué, au nom de ce que je viens de dire, notre estime de nous-mêmes. Certains en seront rapidement bloqués, ne pouvant dès lors mettre en œuvre à leur profit ce formidable outil de développement (Lani-Bayle, 1999). Un atelier d'écriture, peu préparé à faire face à ces remontées d'expériences, parfois douloureuses, ne pourra que les exacerber quand le fond prendra le pas sur la forme. Surtout si les thématiques proposées à l'écriture frôlent trop le personnel. Le rehaussement de l'estime par l'écriture n'est jamais obligé ni automatique.

Mais quand cela marche dans un sens (re)valorisant, cela ne signifie pas pour autant qu'il s'agisse d'un effet « thérapeutique », s'il n'y a pas eu de travail accompagné pour débusquer le domaine de l'inconscient. Simple-ment, des formes inattendues peuvent apparaître par l'écrit non parce qu'elles étaient refoulées, forcloses ou rejetées, barrées, mais parce que l'occasion ne s'était pas encore présentée pour qu'elles apparaissent. À ce titre, elles sont « nouvelles » et porteuses de sens à découvrir, sans qu'il y ait nécessairement catharsis. Cela renvoie au postulat que vous avez évoqué tout à l'heure avec Carl Rogers : quelque chose advient qui était là sans qu'on le sache. J'ai travaillé cet aspect sous le terme d'« insu » (Lani-Bayle, 1996 ; 2008), à savoir ce que l'on sait sans le savoir parce que l'occasion ne s'était pas présentée de le mettre au jour – à bien distinguer, donc, de l'inconscient au sens psychanalytique. Dès lors, cette mise en forme qui survient touche l'estime de soi par ce qu'elle apporte.

C. T. : Dernière remarque : le rapprochement que certains font parfois

entre, d'une part, le recueil d'histoires de vie croisées dans des contextes culturels « exotiques » (au sens très large) à des fins de déchiffrement des codes et rituels culturels, des normes et schémas de comportements ou de traitement des problèmes, des modes de transmission intergénérationnels (type « les enfants de Sanchez », d'Oscar Lewis), d'autre part, l'utilisation des récits de vie à des fins pédagogiques ou thérapeutiques, et, enfin, le roman-fiction-confession ou le journal intime, supposant la maîtrise totale de l'écriture et visant le grand public, ce rapprochement ne me paraît pas pertinent.

M. L.-B. : À propos de ces trois types de récits de vie, les rapprochements, en effet, ne sont pas toujours pertinents. Tout dépend, en fait, des critères que l'on retiendra. Le principal, en l'occurrence, est « qui écrit ? ».

Dans le premier cas que vous citez, celui des travaux sociologiques, l'écrit est en général de la plume de l'ethnologue : il écrit certes la vie des autres, ce qui permet la connaissance de leur culture, d'après ses observations ou son écoute, leurs dires, mais c'est lui qui écrit, pas eux. C'est donc sa propre vision et, par là, sa propre estime qui est en jeu.

Dans les récits de vie à des fins pédagogiques, cet aspect vient par surcroît, peut-être parce que ça n'est pas lui qui est directement visé, mais le contenu de ce qui va s'écrire. Et c'est là que la personne pourra être touchée en devenant auteur, précisément : car c'est ce que je produis qui me produit. Le processus est d'autant plus convoqué qu'il est amorcé en amont, par l'oralité qui précède l'écriture, quand elle est réalisée en « coconstruction », dans le cadre des démarches dites d'« histoires de vie » (cf. Gaston Pineau), entre le narrateur qui raconte et le narrataire qui suscite et accompagne le récit, en soutenant son intérêt par une forme de réverbération en miroir. « *C'était un récit qui naissait de l'écoute* », exprime l'écrivaine Yoko Tawada (2001), traduisant ainsi clairement, en peu de mots, le processus actif de base de cette démarche.

Le récit thérapeutique, en tout cas celui qui a ouvertement une telle visée, est différent, car orienté dès

le départ par un thérapeute et selon ses propres cadre et techniques. Il s'agit, en général, d'une oralité provoquée et non spontanée, qui ne viendrait que d'elle-même. Sans lien réel avec cette démarche, l'expression « effet thérapeutique » est parfois utilisée abusivement dans le langage commun, pour signifier simplement qu'une personne se serait soulagée ou fait du bien, plutôt que le contraire, par un récit d'elle-même oral et/ou écrit.

Le roman ouvertement fictif, quant à lui, comme le journal devenant « *extime* » quand il est publié (Lejeune, 1975), est à la fois très différent et tout à fait apparenté à ces démarches de récit ou d'écriture de sa vie. Car ce qui s'écrit, quel qu'en soit le cadre, n'est jamais une vie au sens véridique du terme, mais une forme de représentation très partielle et partielle qui peut en rester et s'en exposer, à un moment donné (reconstituée d'après quelques traces – en mémoire comme matérielles –, ou ouvertement inventé). À ce titre, l'écriture de la vie ne peut être que fiction, car vue de l'esprit. C'est ici un vaste sujet de polémiques entre les lettres et les sciences humaines (cf. les débats sur l'autofiction, Serge Doubrovsky ou Philippe Forest par exemple), questionnement qui a donné lieu à deux dossiers précédents de la revue².

Dans cet ordre d'idées, les textes d'Annie Ernaux sont exemplaires. Après des romans passés ensuite sous silence, elle a produit des ouvrages d'inspiration ouvertement autobiographique qui ont été repris – par le courant de sociologie clinique de Vincent de Gaulejac – comme objet d'étude au titre de récit de vie authentique, témoignage assuré non fictif. À partir de *La Place* (Ernaux, 1994), il a construit une théorie sur la « névrose de classe », à savoir une mésestime sociale de soi qui se serait révélée par le biais de l'écriture. Identifiée au personnage issu de sa plume, Annie Ernaux a ensuite produit un certain nombre d'ouvrages toujours

2. « *Écritures en chemin* », 1, paru en 2001, « *Les écritures de soi, entre sciences et littérature* », 6, paru en 2003.

autobiographiques ou journaux de bord, écrite à la première personne dans laquelle la narratrice se confond avec l'auteur ou se glisse dans la peau d'un personnage, écriture parfois au jour le jour, non ou peu reprise ou réarticulée par la suite, dite alors « plate ». Puis, en 2008, elle produit *Les Années*, ouvrage partant de son expérience de vie et de ses propres images, mais rédigé de façon distanciée à la troisième personne (forme d'écriture de soi que Jean-Bertrand Pontalis nomme « *autographie*³ »), ouvrage dans lequel, selon les propos de Franco Ferrarotti, nous pouvons lire une société à travers une seule relation biographique. Cela montre que l'écriture de la vie n'est pas un élément neutre, mais fondamental, au regard de la réflexivité, et qui ne manque pas de retentir sur la construction et la formation, à savoir la mise en forme de la personne. ■

3. D'après Jean-Michel Delacomptée, in « *Le royaume intermédiaire. psychanalyse et littérature* », colloque autour de Jean-Bertrand Pontalis, Cerisy, septembre 2006. Jean-Bertrand Pontalis avoue avoir « un peu imprudemment » inventé ce terme, parlant d'un « je » qui s'écrit sans se décrire, sans se regarder dans un miroir (entretien in *Télérama*, 3111, août 2009).

Bibliographie

- Bachelard G., 1938**, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1993.
- Dobrovsky S., 1989**, *Le Livre brisé*, Paris, Grasset.
- Ernaux A., 1994**, *La Place*, Paris, Folio n° 1722.
- Ernaux A., 2008**, *Les Années*, Paris, Folio n° 5000.
- Ferrarotti F., 1983**, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique en sciences sociales*, Librairie des Méridiens.
- Forest Ph., 1999**, *Le Roman, le réel. Un roman est-il encore possible ?*, Nantes, Pleins Feux.
- Forest Ph., 2001**, *Le Roman, le je*, Nantes, Pleins Feux.
- Lani-Bayle M., 1996**, *Taire et transmettre*, Lyon, Chronique sociale.
- Lani-Bayle M., 1999**, *Écrire une recherche, mémoire ou thèse*, Lyon, Chronique sociale, 2007.
- Lani-Bayle M., 2008**, *Les Secrets de famille*, Paris, Odile Jacob.
- Lejeune Ph., 1975**, *Le Pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil, 1996.
- Lejeune Ph., 2005**, *Signes de vie. Le Pacte autobiographique 2*, Paris, Le Seuil.
- Levinas E., 1971**, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Poche.
- Lewis O., 1961**, *Les Enfants de Sánchez. Autobiographie d'une famille mexicaine*, Paris, Gallimard.
- Mallet M.-A., 2007**, *Les Élèves dans le miroir de leur enseignant. Plus lucides et indépendants qu'on ne le croit*, Paris, [Mare] & Martin.
- Mallet M.-A. (coordonné par), 2009**, « Estime de soi et formation de la personne », *Chemins de formation, 14, Tétraèdre*, Université de Nantes.
- Morin E., 2005**, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil.
- Pineau G. et Le Grand J.-L., 1993**, *Les Histoires de vie*, Paris, « Que sais-je ? », PUF, 1996.
- Rogers C., 1966**, *Le Développement de la personne*, Paris, Dunod.
- Tawada Y., 2001**, *Narrateurs sans âmes*, Lagrasse, Verdier