

La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix

**Marie-Christine Josso & Catherine Schmutz-Brun
Université de Genève**

On arrive de la sorte à un paradoxe. Car, si les sciences de l'homme s'annoncent ainsi dans son œuvre, il semble qu'elles le fassent d'autant mieux que cette œuvre se veut – vraie, vivante, vécue – l'histoire de son expérience propre.

Jacqueline de Romilly,
extrait de *La construction de la vérité chez Thucydide*

PRÉLIMINAIRES

Nous concentrerons notre présentation sur le travail effectué auprès et avec les auteurs de récits de vie écrits au sein du dispositif « histoire de vie et formation » qui se déroule en 25 séances sur deux semestres (voir annexe). En choisissant deux moments du processus nous souhaitons développer la question de *la formation du point de vue du sujet apprenant* (Dominicé, 1990 ; Josso, 1991, 1997, 2001b) et souligner l'enjeu de la méthodologie de recherche-formation (Josso, 1995a) comme espace de co-construction de savoirs pour chaque auteur (ses processus singuliers) et d'élaboration de conceptualisations transversales, de « processus-types » au sens des types idéaux de Max Weber (1965). Le terme de savoirs *singulier-pluriel* (Josso, 1998a) souhaite mettre l'accent sur le fait que d'une part, les savoirs construits contribuent à une meilleure compréhension des articulations entre

les particularités de chaque existence et les contextes psycho-, socio-, et anthropo-culturels partagés (Josso, 1998b, 2001a), et d'autre part, que l'interprétation intersubjective intègre, au cours de transactions, les référentiels variés des participants comme ceux de l'animateur. C'est pour rendre compte de cette singularité co-constructive au sein de communautés de point de vue et d'expériences que nous avons opté pour une présentation en « variations »¹ des deux auteures.

Il n'est pas toujours aisé de faire comprendre aux personnes curieuses de connaître l'intérêt d'un travail biographique intégré à un parcours de formation que notre méthodologie de recherche-formation favorise la construction d'un savoir qui va bien au-delà de la connaissance de soi dans le registre psychologique (Formenti, 1994). Certains de nos interlocuteurs paraissent interloqués par l'audace d'une démarche de production de savoirs fondée sur l'intersubjectivité, la valorisation de la singularité existentielle et la tentative d'une approche intégratrice des disciplines des sciences de l'humain. Pour les chercheurs du champ de l'éducation travaillant à la mise en évidence du territoire de la formation du point de vue du sujet apprenant inscrite au cœur de sa vie (Couceiro, 1998 ; Josso, 2000 ; Pineau, 1985a), il est donc nécessaire de saisir chaque opportunité de prise de parole pour ré-expliciter, à la faveur de la thématique abordée, en quoi la formation considérée du point de vue du sujet constitue un espace théorique et existentiel autonome, bien qu'intégrateur des disciplines reconnues, dans la compréhension des processus éducatifs ; qu'il s'agisse de la place de l'acteur dans les processus de formation, de connaissance et d'apprentissage, du repérage des dynamiques qui orientent la formation (Josso, 1991/1997) comme des conséquences que ces savoirs devraient avoir dans la conception et la conduite de projets éducatifs et des dispositifs d'accompagnement (Bourdages, 1998 ; Josso, 1998b, 1998c, 2001c).

La réflexion présentée dans les deux variations qui vont suivre vise deux objectifs : d'une part, montrer une fois de plus, à travers l'exemple de l'écriture du récit de vie, en quoi *l'une* des procédures de notre démarche a des effets formateurs et, d'autre part, en quoi *cette* procédure du passage par l'écriture et du travail sur des récits écrits présente des potentialités de construction de savoirs qui lui sont spécifiques. Ceci permettra d'explicitier tout d'abord de quelle manière l'acte d'écrire un récit de vie centré sur la formation engendre un espace de réflexion et de conceptualisation. Puis, comment au sein de cet espace, le questionnement débouche sur la mise en évidence des processus de prise de forme (processus de formation et processus de connaissance), et une élaboration du sens de ces processus sous forme de quêtes (Josso, 2001a) qui transcende, en les incluant, les questionnements et les compréhensions interprétatives apportés par une

1. « Variation » au sens musical ou pictural du terme.

lecture psychologique, sociologique, anthropologique de l'écriture du récit de vie. Finalement, *la mise en évidence des enjeux de l'écriture du récit de l'histoire de sa formation devient un moment du processus de connaissance de la formation du sujet au cours de la vie.*

L'ÉCRITURE DU RÉCIT DE VIE COMME EXPLORATION DE SA FORMATION (VARIATION JOSSO)

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément...

Étienne Boileau, extrait de *Art poétique*

*L'observation des processus d'écriture du récit de l'histoire de sa formation, tels que rapportés par les participants, semble s'inscrire en faux contre cette assertion dont nous gratifiaient nos professeurs de français lorsque nous évoquions nos difficultés rédactionnelles. En effet, tandis que le récit oral de son histoire trouve, avec facilité, les mots pour se dire dans le partage d'une écoute, le passage à l'écrit, comme démarche solitaire, semble réintroduire de l'opacité dans le penser de son histoire. Tout se passe comme si les premiers mots qui étaient venus si aisément dans la spontanéité et l'innocence du premier dire, en perdant les couleurs de l'expressivité corporelle et émotionnelle, et la situation d'interlocution, se banalisaient, appauvrissaient les expériences et les vécus évoqués pour leur faire revêtir des *habits uniformes* faisant apparaître, à travers la généralité des propos, une sorte de *prêt-à-penser* du dire son histoire de vie. Ainsi, dans notre contexte, il y a matière à se laisser tenter par une complète inversion de la proposition de Boileau en disant que, lorsque les mots nous viennent si aisément, *ce qui s'offre à la compréhension peut tout aussi bien cacher l'absence d'une claire conception de ce qui s'énonce, précisément grâce aux illusions produites par la clarté conventionnelle du propos.**

Le temps du passage à l'écriture du récit va être l'occasion de cette prise de conscience à travers un ensemble d'incertitudes qui vont imposer un arrêt, un silence à la spontanéité première, plaçant dès lors l'acte d'écrire en position « méta » et le forçant à devenir une prise de position, plus « une implication consciente à propos de ce qui est à penser dans sa vie de telle sorte qu'il y ait une histoire singulière à conter, une existentialité à partager à travers une subjectivité plus consciemment habitée et assumée » (Honoré, 1992).

Le défi d'une écriture du récit de son histoire de vie fait émerger des interrogations sur l'écriture des expériences et sur le positionnement de

l'écrivain. Trois axes permettent d'expliciter la nature de ces interrogations : *l'écriture comme art de l'évocation, l'écriture comme construction de sens et l'écriture comme recherche*. Pour faciliter la mise en évidence des observations effectuées selon ces trois axes, ils sont présentés successivement. Mais il deviendra évident, au fur et à mesure des développements, qu'ils sont en interdépendance et constituent ainsi un triptyque à l'intérieur duquel le narrateur doit circuler pour progresser dans son processus de connaissance. De plus, à chacune de ces dimensions de l'acte d'écrire sa formation au cours de la vie, j'ai fait correspondre une *figure anthropologique* spécifique de l'acteur socioculturel convoqué au travail biographique : *l'artiste sous les traits du conteur, l'auteur sous les traits du biographe et le chercheur sous les traits de l'interprète*. Dans un premier temps j'évoquerai l'artiste-conteur, puis dans d'autres variations les deux autres figures.

L'authenticité du récit repose sur les habiletés d'évocation de l'artiste-conteur

Pour commencer, je voudrais remonter loin et risquer même de paraître un peu extravagant.

Kenneth White, extrait de *Aux limites*

La temporalité du séminaire ou de la session offre entre 6 et 8 semaines pour le passage à l'écriture (voir annexe). Il n'est donc pas question pour les participants d'envisager un texte très long qui, à la faveur d'une longue maturation, de multiples retouches et de versions successives pourrait rendre compte de *tous les aspects* de leur vie qu'ils souhaiteraient évoquer. Il y a, dès lors, une réflexion à mener sur le choix des épisodes à présenter dans la périodisation construite en fonction de l'importance qui leur sont attribués dans le processus de formation.

Entre le tout ou rien est formateur, chacun doit évaluer les représentations : celles qu'il se fait de ses identités, des influences qu'il a accueillies et dont il s'est nourri, des moments forts qui révèlent des options prises et/ou des remises en question, du rôle des personnes-ressources qui ont accompagné les hésitations et les choix, des activités ou des circonstances qui obligèrent à des apprentissages, des défis assumés qui ont dynamisé certaines périodes du quotidien, et des répétitions qui montrent l'emprise d'une tension entre des valorisations vécues comme contradictoires et dont la résolution est sans cesse différée.

Puisque tout ne peut être conté, il devient incontournable d'évoquer des expériences qui sont suffisamment significatives pour comprendre les

courants qui animent le mouvement de vie, choisir des expériences qui sont présentées comme des témoignages de la construction identitaire, et qui sont autant de paradigmes d'un cheminement formatif.

Au-delà des difficultés de ce premier aspect de l'authenticité du récit, un second apparaît plus délicat encore. En effet, la question se pose de savoir comment, par le choix des mots, des adjectifs, des verbes, des adverbes, des prépositions et conjonctions, ainsi que par la construction et la subordination des phrases, comment donc donner au lecteur un accès à des paysages intérieurs, des représentations, des environnements, des atmosphères, des sentiments, des interactions, des personnes, des styles de vie, des engagements, des sensations, des sensibilités, des univers d'action, etc. L'authenticité de la narration fait appel, ici, à la capacité de maniement d'une langue pour en exploiter le potentiel évocateur de telle sorte que la « poétique » qui s'en dégage parle au plus près des mondes évoqués, du regard sur soi en situation, et de sa formation.

Ce défi rédactionnel exige donc une compétence d'expression. *Il ne s'agit pas seulement d'avoir quelque chose à dire dans cet écrire, encore faut-il découvrir une façon de le dire qui soit en correspondance, en adéquation avec ce quelque chose. C'est pourquoi, il m'a semblé que l'artiste était la figure anthropologique qui convenait le mieux pour décrire ce travail de l'acteur écrivant aux prises avec les contraintes de son matériau, la temporalité à disposition pour sa production et les contraintes contextuelles de sa socialisation (Josso, 1999a). L'acteur-artiste est confronté aux difficultés d'articulation entre deux fonctions de la langue : l'une qui a en charge l'expression d'une existentialité, et l'autre qui doit solliciter l'imagination du lecteur pour tenter de l'impliquer dans les évocations en vue du travail ultérieur d'interprétation intersubjective.*

L'histoire émerge de la capacité de l'auteur-biographe à se reconnaître comme porteur de quêtes et, par là, auteur du sens de sa vie

Cette aventure de la quête de soi, tout être la vit. C'est elle qui donne saveur, sens et lumière à l'existence.

Charles Juliet, extrait de *Une lointaine lueur*

Comment organiser les éléments de la narration de telle sorte que la mise en récit des fragments les plus « significatifs » d'un itinéraire constitue une « histoire » ? Autrement dit, comment donner à connaître les dynamiques engendrant une *évolution*, les repères intérieurs et extérieurs des *transformations*

de manière telle que les *logiques* qui ordonnent ces transformations donnent accès à une compréhension de leurs *mises en lien* orientées ?

Dans cet ordre de questionnement, l'acteur-auteur de sa vie est sollicité à expliciter les rapports qu'il a entretenus avec lui-même dans cet incessant va-et-vient entre les événements qu'il a créés, les contingences qui ont ponctué la temporalité de sa vie et les interpellations qu'il en retient d'une part et, d'autre part, les significations qu'il a données à ses pérégrinations, ses errances, ses explorations, ses soumissions, ses engagements, ses fidélités, ses audaces, se dévoilant ainsi dans ses quêtes, ses valeurs orientatrices et, finalement, la valeur qu'il donne à sa vie : valeur prenant ici le sens d'une vie qui vaut la peine d'être vécue parce que...

La plupart des participants abordent leur « histoire » comme une succession d'états et de contextes dans des micro-narrations juxtaposées, qui se présentent essentiellement comme le fruit du hasard ou de contraintes qui leur sont extérieures (famille, école, profession, normes socioculturelles). Le hasard, comme catégorie explicative des orientations prises au cours de la vie, s'exprime le plus souvent implicitement dans l'écriture par des successions de paragraphes sans lien propositionnel entre eux. L'équivalent du « et puis » de la narration orale. Si aucun récit n'échappe complètement à ce genre de disjonctions, certains récits manifestent plus que d'autres l'incapacité de rendre compte des quêtes, induites ou choisies, qui ont engendré des liens, des enchaînements souterrains entre ces épisodes.

De temps à autre, les micro-narrations utilisent ou contiennent des dimensions des registres psychologique (dans les dimensions affectives et cognitives), sociologique (dans les dimensions économiques, politiques et sociales) et anthropologique (dans les dimensions culturelles et spirituelles). C'est par le biais de ces dévoilements partiels, qui fonctionnent comme des indices, que nous pouvons prendre appui pour entrer dans l'explicitation progressive des quêtes qui ont structuré la vie, qui président à l'architecture implicite du récit et qui, de ce fait, peuvent nous aider à transformer le récit en *une histoire à découvrir et faire apparaître l'auteur-biographe*. *C'est un peu comme si le sens du récit ne parvenait pas à se nommer tant que ces quêtes n'ont pas été mises à jour.*

C'est dans la phase de travail en intersubjectivité sur chaque récit que la mise à jour des *projections de soi* caractérisant les quêtes pourra s'effectuer grâce à l'intégration des différents registres qui viennent d'être évoqués en une nouvelle complexité compréhensive. L'approche de la formation de soi ne saurait se satisfaire d'une simple juxtaposition des interprétations possibles à partir des registres des sciences de l'humain ; elle se doit, pour mettre en évidence la spécificité de son champ, de les articuler entre eux de telle sorte que les composantes des dynamiques habitant le récit s'approchent au plus près de la profondeur de l'existentialité de chaque

auteur (Josso, 1996, 2001b). Ce travail de mise à jour est d'autant plus difficile à effectuer que la culture scientifique ambiante a créé des habitudes de se penser cloisonnantes et réductrices d'une part, et que d'autre part, chacun d'entre nous a développé, à travers son itinéraire expérientiel, des compétences spécialisées dans tel ou tel registre au détriment des autres.

Penser sa formation dans la multiréférentialité implique donc de prendre conscience de la possibilité de se penser comme totalité vivante, en devenir, et orientée. *C'est la raison pour laquelle la mise à jour des quêtes induites ou choisies permet de transcender et d'inclure les dynamiques psychologique, sociologique et anthropologique à l'œuvre dans le récit en subordonnant ces dernières à un sens* (Josso, 2001c). Autrement dit, seule une vision plurielle de sa vie, subordonnée à ses orientations fondatrices, peut aider l'auteur à se considérer comme un être-au-monde concret, et non comme un ensemble éclaté de caractéristiques ou de processus correspondant aux catégories scientifiques des différentes sciences de l'humain, et comme un individu quelconque uniquement « agi » par des forces contradictoires qui le dépassent.

La formation de l'auteur se donne à comprendre lorsque le chercheur-interprète s'interroge sur la démarcation entre les expériences significatives et les expériences fondatrices

Mettre au jour d'autres mondes que ceux de la pure information abstraite, engendrer des univers de référence et des territoires existentiels où la singularité et la finitude soient prises en compte par la logique multivalente des écologies mentales...

Felix Guattari, extrait de *Les trois écologies*

À ce point, il convient d'introduire un aspect méthodologique relatif à l'écriture du récit en tant que matériau de base indispensable à la réflexion sur les processus de formation et de connaissance. En effet, dans le travail d'interprétation des récits, il ne s'agit pas d'élucubrer à partir des interprétations spontanées, mais de revenir sans cesse au texte, aux mots, aux énoncés pour accompagner l'explicitation du sens donné aux mots employés, au choix des expériences mises en avant, et finalement à la pertinence de la périodisation introduite. *Ainsi le texte fonctionne comme un principe de réalité dans les échanges intersubjectifs* : on part de lui pour argumenter les hypothèses de compréhension du sens et l'on y revient régulièrement pour contrôler le cheminement des échanges en regard des indices qui y sont contenus et retenus.

La position de chercheur-interprète, ici sollicité, est en quelque sorte induite par le contexte de la réflexion biographique puisque le regard analytique et synthétique que nous demandons de porter sur sa vie est orienté par une préoccupation particulière et, le plus souvent, encore inconnue de lui : *qu'est-ce que la formation du point de vue du sujet apprenant* ? Les enjeux de connaissance énoncés dans la présentation de la démarche proposent, en effet, que le récit écrit constitue un corpus phénoménologique dont la fonction est de mettre en évidence comment une individualité prend forme singulière au cours de son incessant travail d'ajustement entre les injonctions socioculturelles de ses appartenances actuelles et passées, et les émergences d'une intentionnalité en voie d'autonomisation.

Le travail de compréhension va se développer simultanément sur deux niveaux dont l'emboîtement sera découvert en cours de route. Le premier est centré, comme nous venons de le développer jusqu'à présent, sur la mise en évidence du processus de formation qui caractérise l'histoire de vie, le second sur le processus de connaissance de soi dans l'expérience formative qu'offre la démarche (Josso, 1995a, 1999b).

Pour répondre à la question initiale de la pertinence du choix des vécus et des expériences en vue de comprendre la formation du sujet apprenant, il est indispensable de travailler en circulant entre ces deux niveaux. Autrement dit, de découvrir les critères utilisés pour que des vécus soient considérés comme des expériences formatrices, autrement dit des vécus dont il a été extrait des savoir-être en relation avec soi et avec les autres, des savoir-faire et/ou des savoir-penser, savoirs qui sont précisément utilisés comme référentiels dans le travail d'interprétation. Ainsi la réflexion sur les expériences fondatrices, en contribuant à comprendre le processus de formation, met à jour le processus de connaissance qui s'est corrélativement déployé à travers l'intégration, plus ou moins réussie, d'un ensemble de connaissances qui fonctionnent, dès lors, comme les présupposés de l'action et de la pensée. C'est à travers la mise à jour de ces critères dans le passé, et leur réactualisation dans le présent de la démarche, y compris dans leur évolution si cela a été le cas, que chaque participant peut se découvrir en formation, et comprendre que si tout dans notre vie contribue à notre formation, il est cependant des vécus qui sont devenus fondateurs de nos intentions, de nos comportements, de nos valorisations socioculturelles, de nos façons de nous penser nous-mêmes et de penser les réalités dans lesquelles nous vivons ou avec lesquelles nous sommes entrés en relation plus ou moins momentanément.

Les récits écrits nous offrent l'opportunité de travailler sur cette question des expériences fondatrices en ce qu'ils sont constitués, pour une bonne part, par la narration de micro-situations (que nous appelons parfois des anecdotes significatives) que nous présupposons ne pas être là par hasard. Le travail sur ces micro-événements de la vie permet de mettre en évidence

les composantes d'un vécu que l'on a transformées en expérience. La charge émotionnelle, qu'elle qu'en soit la nature – plaisir, tristesse, honte, fierté, souffrance, colère, joie, peur, émerveillement, surprise etc. –, apparaît comme la composante première de toute *entrée en expérience*. Toutes les anecdotes rapportées dans les récits s'y trouvent parce qu'elles contiennent une charge émotionnelle très forte qui a laissé une « trace », voire un traumatisme tel que la personne a été provoquée à « en faire quelque chose ». Il arrive également que certaines des micro-situations rapportées le soient précisément parce qu'elles « attendent » encore de trouver sens, qu'elles habitent la personne comme des énigmes dont elle a seulement l'intuition que leurs résolutions seraient importantes pour elle. De la même manière, les différentes phases de la démarche donnent matière à chacun, selon ses sensibilités, de vivre ou revivre des émotions fortes qui engendrent inévitablement (l'animation du séminaire inclut, bien entendu, la gestion de la dynamique du groupe) des transactions à propos de leur origine, et donc des référentiels utilisés pour leur donner leur(s) signification(s). *C'est donc à travers cette recherche de compréhension de soi et des dynamiques vitales que les connaissances et les idées mises en jeu dans l'interprétation permettent de renvoyer à leur construction biographique. Et c'est dans l'altérité du travail en groupe que ce cercle herméneutique peut s'ouvrir et se transformer en spirale, grâce à l'irruption et l'interpellation des référentiels d'autrui, nouveaux pour soi.*

LA SÉQUENCE INAUGURALE OU UNE HISTOIRE DE PRÉNOM POUR ENTRER DANS LE RÉCIT DE SA VIE (VARIATION SCHMUTZ-BRUN)

Nom devrait se lire deux fois, de gauche à droite et de droite à gauche, car les deux mots le composent ; mon et nom. Mon nom. Le nom est mien. Tout nom est personnel.

Edmond Jabès, extrait de *La mémoire et la main*

Reprenant ici la variation sur une tonalité « micro », nous choisissons de présenter le travail effectué lors d'une séquence d'écriture se situant en amont du récit proprement dit, que nous qualifierons de séquence inaugurale dans la mesure où cette première mise en route pratique du récit ouvre et consacre une nouvelle approche.

L'univers diégétique² de chaque texte recouvre à la fois l'histoire vécue et l'histoire telle qu'elle prend forme dans le texte au moment d'une

2. La notion de diégèse (notion empruntée à la rhétorique platonicienne) correspond dans les textes narratifs fictionnels ou non, à celle plus générale de monde. On utilise la notion

configuration nouvelle de l'auteur avec un groupe et sous la prégance du contexte et des questions de formation dans lequel le récit prend place. Cela peut sembler *a priori* une évidence, mais l'expérience de l'écriture de son histoire de vie permet d'identifier l'importance de ces « moments » (Delory-Momberger, 2000 ; Hess & Weigand, 1994 ; Lefebvre, 1989) qui font du récit un processus saisissant, une juxtaposition de moments qui émergent ou restent dans l'ombre et dont la mise en intrigue permet au sujet de s'ancrer dans sa réalité et d'affirmer son être au monde.

Le concept de temps comme suite d'instant et le concept de la durée qui n'est pas une donnée mais une œuvre (chronos/kaïros) tels que Bachelard (1938a, 1938b) a pu les énoncer sont au cœur d'une réflexion que l'on retrouve menée par Pineau (1987, 2000) pour penser les « temporalités en formation ».

Lors de la deuxième séance en sous-groupe, nous proposons aux participants³ d'écrire un très court texte sur leur prénom. Cette activité, proche de celle pratiquée dans les ateliers d'écriture, avec une consigne donnée, un temps défini laissé à disposition et une lecture partagée des textes (André, 1989 ; Rossignol, 1996) contribue à ce moment où le sujet est à la fois en distance avec son histoire et dans une implication discursive de sa vie.

L'histoire du prénom comme pré-texte

Comment vous appelez-vous ? – Moi, je ne m'appelle jamais : je suis toujours là, je n'ai pas besoin de m'appeler ! Mais les autres m'appellent Garance.

Arletty, dans *Les Enfants du Paradis*

Le passage à l'écriture devient en terme de temps et d'espace, un cercle de participants partageant des contraintes et des consignes communes sous-tendues d'une continuelle redistribution des rôles d'écrivain-narrateur, de lecteur-narrataire, d'interprète-auteur, d'exégète-lecteur.

d'univers diégétique pour désigner le monde singulier construit par tout récit (Adam & Revaz, 1996).

3. Les propos tenus ici concernant la séquence « inaugurale » ne peuvent se concevoir en dehors d'une parole recueillie, adressée, transmise dans un contexte de formation pour lequel un « pacte » a été conjointement élaboré. Outre la dimension « autobiographique », les points de confidentialité, d'implication, de respect et l'utilisation sont strictement définis et ne peuvent se faire sans l'autorisation de tous les participants. Nous n'utilisons pas les récits mais ce qui a été transcrits pendant la séance séquentielle inaugurale dite « de l'écriture du prénom », et nous indiquerons entre parenthèses après les citations les sous-groupes et l'année académique en remerciant les personnes pour leur autorisation et la confiance accordées.

La consigne étant : « Vous disposez de 10 minutes pour écrire un texte qui raconte votre prénom ; ce que vous en savez ou ce que vous en avez appris, ce que vous croyez ou ce que vous imaginez, ce que vous en avez fait ou comment vous vous l'êtes approprié, ou ce qui vous vient à l'esprit ». Après quelques questions échangées et des reformulations concernant les consignes (combien de lignes à écrire, sur quoi écrire, et que faire en cas d'absence d'idées) chacun se retrouve face à la page blanche, seul, tentant de dire quelque chose de soi. L'espace de formation devient alors un lieu de « solitude partagée » dans lequel s'éprouvent les contraintes de l'écriture du prénom et une première entrée dans la mise en forme de son histoire. C'est ici que la séquence « prénom » apparaît comme séquence pré-texte où l'écriture du prénom nécessite d'aller à la rencontre de son histoire, de ce que l'on en sait, de ce que l'on veut bien en dire, de ce que l'on peut en partager.

Dans un premier temps, écrire sur son prénom, apparaît très anodin et peu impliquant. Le prénom étant connu de tous, il est un élément identitaire public et partagé. Les participants s'étonnent, plaisantent et se prennent au jeu/je. Avoir reçu un prénom, voilà une condition commune, à laquelle chacun est soumis mais il y a là une condition éminemment singulière puisqu'il n'est pas indifférent de porter tel ou tel nom. Ce prénom public, inscrit officiellement pour déclarer une identité, semble échapper à la personne tandis que le nom propre ne semble pas davantage être la propriété de celui qui le porte : « Le don du nom donne ce qu'il n'a pas, ce en quoi consiste peut-être avant tout l'essence, c'est-à-dire, au-delà de l'être, l'inessence du don » (Derrida, 1993, p. 112).

Dans le temps laissé à l'écriture, la plupart des personnes vont commencer par prendre un moment de réflexion, crayon en suspension, yeux dans le vide s'emplissant d'un ensemble chaotique de questions, de craintes, d'impatiences : que dire et comment le dire ? Le sentiment du temps perdu pendant lequel rien n'est écrit, alimente l'idée que rien ne se fait. C'est en réalité le temps très important de la mise en route confrontée à la gestion du contenu (quoi), et du contenant (comment) tout en gérant sur un autre axe le temps de présence partagée avec les autres personnes. Le silence et l'inactivité apparente permettent des regards qui se croisent, et très souvent des sourires ou des froncements de sourcils interrogeant les complicités. Quand l'on entend le crissement du stylo sur la page de l'un des participants, il semble que cela agisse comme un stimulant, qui entraîne et convainc les autres. Sans doute, faut-il y voir un premier acte « partagé » d'une entrée dans le récit qui permet le passage à l'écriture de soi pour soi, vécu singulièrement dans un groupe qui rassemble de l'autre et s'adresse à cet autre confronté aux mêmes consignes et à la même épreuve.

Un tour du nom

Ici, dit un Indien, on se nomme comme on veut. Moi, depuis que je me rappelle, j'ai changé quatre fois de nom. C'est comme les mocassins quand ils sont usés il faut en prendre un autre. Pourquoi, vous autres Blancs, tenez-vous tant à vos noms ?...

Gérard Haddad, extrait de *L'enfant illégitime*

Le temps à disposition étant imparti, chacun va lire son texte à tour de rôle en choisissant son ordre de passage. Les textes rédigés offrent une grande diversité de style, de forme et d'histoire. D'emblée, il apparaît que chacun « fait l'histoire de son prénom » avec ce qu'il sait, ce qu'il cherche à savoir ou à masquer. Ces textes sont une première prise de contact et contribuent à créer du lien entre les participants mais ce sont aussi des présentations de soi qui ouvrent à l'étonnement d'une « singularité » de l'histoire personnelle, familiale, sociale, culturelle. Nous proposons de rendre compte de quelques réactions afin d'illustrer la découverte insoupçonnable d'une construction patronymique et identitaire plus complexe qu'il n'y pourrait paraître :

- Je ne sais pas d'où me vient ce prénom, je crois que c'était une tante... Ça n'a pas d'importance ! (CS-GE, 2000)
- Mes parents souhaitaient un garçon, ils attendaient un petit Daniel... J'ai mis beaucoup de temps pour ajouter un a en final et cela fait Dani-est-là ! (CS-Z, 2000)
- Je crois que mes parents n'avaient pas prévu de prénom féminin... et encore moins qu'il en arrive une seconde quinze minutes plus tard ! Je crois qu'ils ont demandé l'avis de tout le monde ! (CS-GE, 2000)
- C'est terrible de parler de mon prénom car je l'ai détesté. Chaque fois que je le disais, les gens répondaient « ça existe ? » Maintenant, j'ai un prénom que je me suis choisi mais ça a été difficile. (CS-Fr, 1998)
- En fait, je n'ai pas un prénom mais plusieurs. J'ai celui qu'utilise ma famille, celui de mes amis, celui de mon mari. Mon petit nom d'enfant, un diminutif n'était employé que par mes parents, ma sœur, mon frère, mes petites copines. Mais à l'école, j'ai découvert que j'étais Catherine. Pas question de diminutif ! En plus comme nous étions toujours deux ou plusieurs Catherine, nous étions les seules à avoir droit à notre nom de famille ! (CS-GE, 1998)

Très souvent, les personnes qui ont des enfants font le lien entre la façon dont il ont fait le choix du prénom pour l'enfant et l'histoire de leur propre prénom. Il serait intéressant de pouvoir identifier des processus et des

logiques qui constituent des modes d'appropriation symbolique et contribuent à définir l'identité filiale. Imprinting et normalisation (Morin, 2000) pourrait se vérifier dans « cette forme normalisatrice » mais implicite de l'empreinte culturelle et pour laquelle nous pourrions relever le conformisme en profondeur, la formalisation proche d'une normalisation.

Par contre, du point de vue du contenu, le prénom de chacun se révèle enfermer une histoire intime, familiale, singulière. « Les individus ne se repèrent pas seulement les uns par rapport aux autres : mais ils font partie de familles plus ou moins élargies, et cette appartenance se marque souvent dans le nom qu'ils portent [...] » (Delort, 1969, p. 215). L'anthroponymie, étude des noms, peut être envisagée de deux points de vue : soit extrinsèquement, alors le nom est considéré comme signe purement distinctif, soit intrinsèquement et l'on parvient aux croyances dans le pouvoir du nom, à sa qualité magique.

Nous supposons que chaque participant se fait une *representatio* même inconsciente des prénoms côtoyés. Les cultures s'affichent ; Ali, Offra, Ulysse, Maria, Thuy van, Maya, etc. Les prénoms signent les genres (fille, garçon) les modes, les époques aussi. Par ailleurs certaines constructions morphologiques du prénom signent l'ambiguïté phonétique (Daniël/e, Marcel/le, Joseph/e) ou signale un processus de féminisation (Jean/Jeanne, Pierre/Pierrette, Paul/Pauline) dont certains micro-récits souligneront le processus de transformation tandis que pour d'autres participants, le mystère se nommera comme une impossibilité de savoir parfois bien lourde à porter. « En anthroponymie, chaque époque a porté sa couche qui n'a pas été totalement détruite par la suivante » (Delort, 1969, p. 217). Chaque époque est soulignée par une anthroponymie particulière. Actuellement, on pourrait relever un goût pour les prénoms « bilingues » qui correspondent à une nouvelle situation multiculturelle des couples-parentaux comme à une certaine « confor-mondialisation ». D'autres prénoms semblent passer toutes les modes (Marie, Pierre, Jean) et traduisant une appartenance religieuse et des références bibliques, même oubliées, ils opèrent comme un relais de filiation avec le père/la mère, le grand-père/la grand-mère ou un oncle/une tante.

L'anthroponyme est certes propre à un individu mais il lui a été conféré par les autres (nom de baptême, sobriquet). Il est donc un reflet des mentalités de son époque. Sa valeur magique, car il est partie intégrante, inséparable de l'homme, de l'individu, n'a jamais cessé (Delort, 1969, p. 225).

Lors de cette séquence inaugurale, les participants ne cherchent pas à reconstruire systématiquement l'histoire de leur anthroponyme d'un point de vue de l'évolution du mot ou des changements sociétaux mais ils font le choix de construire un bout de leur histoire en reliant les connaissances qu'ils peuvent avoir, les événements et les souvenirs qu'ils associent. C'est

ainsi que le micro-récit du prénom-prétexte se construit dans un temps inaugural, partagé, composé d'une pluralité de singularités, de variations multiples qui se croisent et se font écho offrant à chacun une mise en « une forme » de sa narrativité et d'élaboration de son être biographique en inter-subjectivité.

L'importance de la nomination

Pourquoi le nom qu'il porte ne pourrait pas être sacré pour l'homme ?

Ludwig Wittgenstein,
extrait des *Remarques sur le Rameau d'or de Frazer*

En contrepoint, nous nous référons à la recherche de Vernier (1999), sociologue-ethnologue qui corrobore, à sa manière, l'argument de l'ancrage d'une histoire de chaque personne, avant même qu'elle n'ait commencé à en faire le récit. Vernier s'est attaché à l'étude de la spécificité des systèmes de parenté en lien avec la façon dont sont associés par le nom des catégories d'enfants et des catégories de parents vivants ou morts. Les règles de nomination constituent des modes d'appropriation symbolique des enfants et, entrant dans des rapports variés avec les principes de filiation, contribuent à définir l'identité plurielle des personnes.

Dans le contexte de cet article, la référence à cette étude, passionnante par ailleurs, n'a pas d'autre intention que de souligner qu'en parallèle à un travail méthodique, c'est le récit et l'appropriation que chaque personne peut construire de son nom qui transforment la nomination en un processus formateur de connaissances. Les mystérieuses lois de nomination, qu'elles soient françaises, grecques ou birmanes, qu'elles évoluent avec le temps et au gré des influences culturelles, nous révèlent « un rapport au monde » impliquant une vision du monde, un rapport à la connaissance. Si par exemple, l'étude de Vernier souligne qu'en France 87 % des garçons porte le prénom (que ce soit le premier prénom ou le deuxième) d'un grand-père, et ajoute que pour 72 % des cas, il s'agit du premier fils ou de l'aîné d'une fratrie, le récit d'un participant permettra, quant à lui, de comprendre l'appropriation d'une transmission dans sa spécificité individuelle, le sens que cela peut avoir pour lui et comment « ce savoir » (souvent insu) traverse son histoire, s'étoffe, se creuse, se peaufine dans une dynamique de connaissance que les statistiques ne peuvent traduire. Nous voudrions insister sur les dimensions conatives, émotives et cognitives d'une mise en histoire de soi ainsi que sur les effets « formateurs » des savoirs construits dans un espace partagé et une interaction discursive.

Écrire son prénom

Comment t'appelles-tu ? Je parle mais rien ne vient. Mon nom pourtant je le sais par cœur, il va de soi, il va de moi. Mais devant le gouffre de la classe, aucun son ne sort de ma bouche. « Si tu ne sais pas dire ton nom, va l'écrire au tableau ! » Aujourd'hui j'écris noir sur blanc, j'écris pour dire que je suis là.

Marie-Louise Audiberti, extrait de *Filiation*

La séquence inaugurale exige une gestion du temps d'écriture et confronte chacun à devoir affronter différentes contraintes dont la principale est « une commande » d'écriture. Ensuite le thème du prénom et une mise en mots sous-tendent une contrainte majeure qui est d'écrire pour avoir à se lire à un public présent et co-écrivain. La place du « lecteur » n'est pas toujours nommée de façon explicite mais tout narrateur choisit « une adresse », à qui « je » parle, qui est aussi « le soi » qui écrit. Ainsi l'écrivain qu'il le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou pas, est son premier lecteur. Le partage de l'expérience de cette situation d'écriture est un partage d'une expérience commune qui ouvre à chacun la possibilité d'une rencontre avec « soi comme un autre ». Le texte produit apparaît comme le résultat d'une tension entre le matériau langagier, les contenus signifiés et une intentionnalité d'auteur qui s'adresse à un lecteur. Toutefois, il s'avère que le texte produit et partagé délivre d'autres figures, d'autres contenus, d'autres intentions dont les lecteurs deviennent auteurs.

Enfin un point sur lequel nous voudrions terminer, est celui de l'écriture comme geste. Dans ce contexte, les participants se trouvent devant une page blanche, crayon en main (sans ordinateur et traitement de texte). La trace écrite retrouve le geste de l'apprenant et des pages d'écriture manuscrites. Elle confronte l'adulte à son souvenir du bien écrire « sans faire de fautes, sans taches, et sans ratures » et le contraint à refaire ce geste pour travailler son texte. Les corrections, les erreurs, les ratures s'inscrivent et lors de cette séquence, il est aisé de constater que le texte a une genèse procédurale dont l'intérêt n'est pas l'exclusivité des généticiens littéraires (Schmutz-Brun, 2002).

Le bref compte-rendu de cette séquence inaugurale aura permis, nous l'espérons, de donner à comprendre la co-construction d'une narrativité biographique, dans une intertextualité qui interroge les histoires des uns et des autres et produit une configuration de l'écoute, du respect, de la diversité ainsi qu'une attente curieuse pour aller plus loin à la rencontre de soi et des autres. Cette entrée dans son histoire, dans une mise en récit et dans une production écrite, aura permis aux participants une mise en éveil de la mémoire, une recherche de formulation et de construction de son histoire.

Il faut encore souligner la subtilité d'une mise en route d'un processus d'écriture qui rejoint « l'auteurisation » du sujet à dire, raconter, mettre en forme son histoire simultanément et conjointement aux autres personnes présentes dans le groupe. Si Ricœur (1984) s'inquiète de l'avenir d'une société dans laquelle le récit n'aurait plus place, il faut reconnaître à la démarche « histoire de vie », l'instauration d'une pratique narrative partagée qui relie de façon complexe les personnes présentes, et les relie encore à leur parenté, à l'histoire familiale, sociale, culturelle, contribuant à une construction historico-biographique transgénérationnelle et interculturelle dont l'enjeu dépasse le devenir individuel.

EN CONCLUSION

Le récit écrit, parce qu'il donne accès à la fois aux parties qui le composent et à un ensemble auquel il est donné un titre, et parce qu'il contient à la fois du factuel et du pré-interprété, constitue un support particulièrement adéquat pour la recherche sur les processus de formation et de connaissance. Dans le même temps, le caractère inévitablement incomplet du récit provoque le désir de parfaire cette première approximation des expériences significatives, et parfois fondatrices, mettant ainsi à l'épreuve les hypothèses de compréhension et de signification engendrées par les transactions intersubjectives. C'est pourquoi durant ce travail intersubjectif sur les récits, il est très fréquent que des informations soient ajoutées aux descriptions premières et/ou que de nouveaux fragments soient introduits pour alimenter, pondérer ou questionner les hypothèses en cours de formulation. L'on comprend peut-être mieux en quoi l'écriture du récit permet de constituer une sorte d'« objet témoin » dont l'incomplétude est, précisément, ce qui peut inciter à une « entrée en recherche ». C'est ainsi que la prise de conscience des dimensions formatrices de la démarche contribue à la compréhension du comment un vécu peut devenir expérience, en quoi l'expérience est formatrice et, finalement, en quoi la formation est « expérientielle » ou n'est pas. Dans ce travail intersubjectif, l'accompagnant ne tient cependant pas exactement la même place puisque son expérience lui permet d'avoir recours à des concepts construits avec d'autres groupes mais également parce qu'il a en charge la possibilité de faire émerger des mises en forme nouvelles de la formation.

Le travail sur l'écrit se présente, à chaque fois et pour chacun, comme un travail archéologique de repérage à la fois de ce dont le texte parle, en quels termes il le fait, dans quels registres d'expression, et de ce qui en est absent selon ce qu'il évoque. Le questionnement des liens implicites ou explicites permet d'entrer dans une réflexion multiréférentielle sur ce qui anime l'auteur, mettant peu à peu à jour un sujet plus ou moins actif au

cœur de ses contraintes, de ses héritages, de ses registres de prédilection, et aux prises avec les difficultés d'un mouvement intérieur oscillant entre autonomisation et conformisation, responsabilisation et dépendance, émergences intérieures et exigences extérieures.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- André, A. (1989). *Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros-alternatives.
- Bachelard, G. (1938a). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1938b). *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard.
- Bourdages, L. (1998). L'accompagnateur accompagné : la complexité relationnelle de la fonction accompagnement en recherche-formation doctorale avec les histoires de vie. In G. Pineau (Éd.), *Accompagnements et histoire de vie* (pp. 41-53). Paris : L'Harmattan.
- Couceiro, M. L. (1998). Autoformation féminine au carrefour des différents espaces de vie. In B. Courtois & H. Prévost (Éd.), *Autonomie et formation : au cours de la vie* (pp. 48-54). Lyon : Chronique Sociale.
- Delort, R. (1969). *Introduction aux sciences auxiliaires de l'histoire*. Paris : Armand Colin.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Derrida, J. (1993). *Sauf le nom*. Paris : Galilée.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Formenti, L. (1994). La ricognizione biografica come metodo di ricerca in educazione. *Animazione Sociale*, 6/7, 74-78.
- Hess, R. & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (1991/1997). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Josso, M.-C. (1995a). L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation : une médiation pour la connaissance de la subjectivité. In P. Alheit (Ed.), *The biographical approach in European Adult Education* (pp. 75-99). Wien : Verband Wiener Volksbildung.
- Josso, M.-C. (1995b). Peut-on séparer la recherche de la formation et la formation à la recherche en formation d'adultes ? In Edição Afrontamento, *Estudo actual da investigação em formação*. Porto (Portugal).
- Josso, M.-C. (1996). Se former en tant qu'adulte : défis et risques, enjeux, ressources et difficultés. In E. Bourgeois (Éd.), *L'adulte en formation : regards pluriels* (pp. 83-95). Bruxelles : De Boeck.

- Josso, M.-C. (1998a). Cheminer avec : interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie. In G. Pineau (Éd.), *Accompagnements et histoire de vie* (pp. 263-283). Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (1998b). Cheminer ensemble pour explorer les transactions qui se jouent dans nos existences entre la dimension du Je et la dimension du Nous. In L. Bourdages, S. Lapointe & J. Rhéaume (Éd.), *Le "Je" et le "Nous" en histoire de vie* (pp. 207-217). Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (1999a). Fragments de récit en quête de sens. *Culture en mouvement*, 18, 41-43.
- Josso, M.-C. (1999b). Le pouvoir transformateur des récits de vie centrés sur la formation à la lumière des différents rôles tenus dans la construction et l'interprétation de récits. In M.-C. Josso (Éd.), *Le pouvoir transformateur du récit de vie* (pp. 169-182). Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (Éd.). (2000). *La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (2001a). Cheminer vers soi : un processus-projet de connaissance de son existentialité. In P. Alheit (Éd.), *Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no 95, pp. 74-100). Université de Genève.
- Josso, M.-C. (2001b). *Experiências de vida e formação*. Lisboa : Educat Ed.
- Josso, M.-C. (2001c). Histoire de vie et sagesse : la formation comme quête d'un art de vivre. In R. Barbier (Éd.), *Éducation et sagesse* (pp. 98-157). Paris : Albin Michel.
- Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil. (Original publié 1999)
- Pineau, G. (1985a). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation. *Éducation permanente*, 78-79, 25-39.
- Pineau, G. (1987). *Temps et contretemps* (Coll. Éducation permanente). Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit* (Tome 2). Paris : Seuil.
- Rosignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative de sept courants clés*. Paris : L'Harmattan.
- Schmutz-Brun, C. (2002). *Les histoires de vie comme processus de connaissance de son oraliture/écriture et processus formateur de dynamiques langagières* (Histoires de vie N° 2, pp. 43-51). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vernier, B. (1999). *Le visage et le nom : contribution à l'étude des systèmes de parenté* (Ethnologies-controverses). Paris : PUF.
- Weber, M. (1965). *Essai sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

ANNEXE

Brève description du dispositif tel que pratiqué dans le séminaire de 2^e cycle de licence en sciences de l'éducation. (Ce dispositif peut connaître quelques variantes.)

TEMPS 0 : PRÉSENTATION

Lors de la première semaine de reprise des cours à l'automne, chaque enseignement du programme est présenté aux étudiants : ce qu'on y fera, les charges de travail en cours d'année, les modalités d'évaluation.

TEMPS 1 : INFORMATIONS, ÉCHANGES ET NÉGOCIATION

Le(s) animateur(s) introdui(s)ent à l'émergence des histoires de vie dans le champ de l'éducation des adultes ; il(s) donne(nt) des éléments du cheminement intellectuel qui l'(les) associe(nt) à la démarche biographique, à la recherche formation ; il(s) met(t)ent en discussion les notions d'implication, de responsabilisation, de distanciation, de travail intersubjectif, de production de connaissance. Il s'ensuit pour chacun des participants-chercheurs-formateurs, la rédaction d'un texte présentant ses intérêts de connaissance et parfois les apprentissages projetés tentant une première explicitation de ce qui est mis par chacun dans le mot formation.

TEMPS 2 : LE RÉCIT ORAL

La préparation au récit oral diffère selon les besoins des participants. Il faut répondre à toutes sortes de questions : faut-il écrire son texte et le lire ou parler librement comme cela vient ? Comment faut-il s'y prendre pour rassembler tant de choses de la vie en si peu de temps ? Combien de temps doit-on parler ? Ce temps d'écoute et de questionnement de chaque récit en une séance de 2 heures est sans aucun doute celui qui permet le mieux d'entrevoir les aspects mis en jeu par la socialisation de son récit et par l'écoute de l'autre. Ce temps 2 se termine par les discussions préparant à l'écriture du récit d'une part et au choix d'être rapporteur d'un autre récit d'autre part.

TEMPS 3 : COMMENTAIRES ET ANALYSES DES RÉCITS ÉCRITS

L'écriture de son récit et, dans le même temps, la prise de responsabilité d'être rapporteur du récit d'un tiers prépare, seul ou en duo, à la présentation de leur compréhension de la formation, de sa dynamique et des apprentissages exprimés dans tel récit. L'auteur fait commentaire à ce qui est dit, puis chaque participant, dont l'animateur, donne ses commentaires, remarques, analyses. Ce déploiement de la réflexion sur ce qui est formateur, ce qui oriente des choix, ce qui fait sens ou non dans sa vie, sur sa façon de se placer dans le mouvement de la vie, tout ce déploiement de la

diversité et de la singularité se termine sur une tentative de synthèse, autour des questions suivantes : « Que savons-nous de la formation, de la subjectivité au terme de ce processus de recherche ? Qu'avons-nous appris de cette expérience ? »