

Autobiographie et formation : regards sur le texte et l'action

Jean-Michel Baudouin
Université de Genève

Rien n'est toutefois plus nécessaire que d'assurer le plus haut degré d'indépendance réciproque entre objet et moyens. S'il est souhaitable que le style de la recherche soit compatible avec l'objet de la recherche, il est non moins désirable qu'entre nous-mêmes et ce que nous aspirons à mieux connaître, entre notre « discours » et notre objet, l'écart et la différence soient marqués avec le plus grand soin. Il n'y a de rencontre qu'à la condition d'une distance antécédente ; il n'y a d'adhésion par la connaissance qu'aux prix d'une dualité premièrement éprouvée, puis surmontée.

Jean Starobinski, *La littérature, le texte et l'interprète* (1974)

Tout savoir est marqué de l'écho d'un faire. C'est pour ma part cette intuition initiale qui m'a conduit à explorer les concepts propres aux théories de l'action. Cette intuition doit beaucoup à l'étude de dispositifs de formation d'adulte organisés sur le lieu de travail (Baudouin, Hellier, Mesnier & Ollagnier, 1992), puis aux démarches de recherche mises en œuvre dans le cadre des histoires de vie en formation (Dominicé, 1990 ; Josso, 1991). Dans l'un et l'autre cas, l'analyse prend appui sur des opérations discursives de nature variée (entretien d'enquête ou récit de vie) qui impliquent de serrer de près les médiations articulant réciproquement expérience pratique et mise en mot. Le couplage du savoir et du faire, du développement cognitif et de la structure de l'agir intègre ainsi les dimensions langagières, dont le traitement conceptuel fait partie prenante d'une pensée de l'éducation qui pose dès lors l'action comme dimension déterminante de son projet théorique.

Ces propositions générales introduisent une dimension herméneutique dont la régulation est estimée comme décisive pour la recherche. En un sens très classique, si l'on peut dire, dans la mesure où l'élaboration théorique opère sur des énoncés dont on tente d'objectiver les conditions de production, leur adresse, leurs caractéristiques textuelles, leur genre propre. L'analyse ainsi conduite prend la forme d'une *interprétation* des rapports de détermination entre les textes, les pratiques dans lesquelles ils sont produits et les « horizons » culturels dont ils procèdent. Mais on voit mal dès lors ce qui autorise le chercheur à émanciper son propre discours d'un tel programme pragmatique. Ce qui apparaît dans un premier temps comme l'exécution locale d'une rigueur systématisée (c'est-à-dire la compréhension pragmatique d'un énoncé en contexte) fait retour sur la situation de l'entreprise cognitive, elle-même située, et semble lui fournir son propre principe d'intelligibilité. Nous entrons ainsi dans un processus de réflexivités successives qui, s'il gagne en lucidités conquises, semble de prime abord perdre en positivités primordiales.

Ma contribution privilégie les ressources du récit utilisées dans la perspective d'une meilleure intelligence des expériences éducatives mises en mot par des adultes effectuant un parcours de Licence en Sciences de l'Éducation à l'Université. Elle aborde en premier lieu le thème autobiographique dans les sciences humaines et dans les lettres. Elle traite ensuite des difficultés épistémologiques posées par le recours au récit et la discussion sur la catégorie de l'action qui s'en suit. Elle esquisse enfin, à titre d'exemple, et dans les contraintes du format d'un article, une analyse de données autobiographiques privilégiant les rapports entre texte et action.

LES INFORTUNES DE LA VERTU OU DE L'AUTOBIOGRAPHIE

Ce premier développement aborde successivement l'objet des histoires de vie en formation, les suspicions qui ont marqué l'examen des dimensions langagières dans les pratiques autobiographiques et les évolutions actuelles qui permettent un nouvel espace de recherche.

L'objet théorique des histoires de vie en formation

Le projet de recherche défini par les histoires de vie dans le champ des sciences de l'éducation vise à l'élaboration d'une théorie de la formation. Il convient sans doute d'en résumer ici les caractéristiques principales. Nous retiendrons parmi celles-ci les trois suivantes : les processus qui rendent compte de la trajectoire éducative d'un adulte ne sont pas réductibles aux

seuls espaces formels institués (écoles et universités, stages professionnels et séminaires de formation continue) ; ces processus se développent sur des temporalités longues en de multiples espaces sociaux et privés ; leurs prises en compte conduisent à dépasser l'insularité éducative de la formation en la situant dans une perspective globale :

La forme [que l'adulte] donne à sa vie, par les choix qu'il a opérés et les projets qu'il entend réaliser, désigne l'étendue de sa formation. [...] Elle se donne à connaître à travers les différentes interprétations que chacun attribue aux événements subis et voulus de son itinéraire. (Dominicé, 1993, p. 92)

L'amplitude théorique que l'on mesure ici pose un problème méthodologique auquel l'approche biographique apporte une solution plausible. Sa médiation permet en effet une extension des observables adaptée au format du projet théorique. Les espaces institués de l'éducation sont ainsi resitués en des dynamiques sociales et personnelles plus larges qui contribuent à une meilleure intelligence des destins éducatifs. En outre, de multiples formes de vie se donnent ce faisant à connaître et confrontent le chercheur à la complexité de l'objet qu'il tente de mieux décrire. Enfin, et cette dimension est peut-être trop méconnue au-delà du champ lié aux histoires de vie en formation, l'enquête est intégralement collective. En effet, celle-ci ne repose pas sur le recueil d'un récit mis en œuvre dans le cadre d'une relation duelle comme en sociologie (cf. par exemple Demazière & Dubar, 1997, ou Fond-Harmant, 1996), mais dans la production et l'interprétation de récits menées dans un groupe d'adultes (pour une description systématique, voir Baudouin, 2001). L'enquête est

[...] œuvre conjointe, nécessitant un coinvestissement des acteurs impliqués dans les deux opérations d'énonciation et de travail sur l'énoncé. Le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs. Mais pas plus qu'à l'analyse des chercheurs. Chacun de par sa position en possède une partie. (Pineau & Le Grand, 1993, p. 102)

Le dispositif ainsi pensé présente une homologie de structure avec l'objet de recherche : l'histoire éducative de l'adulte dépend pour une part des ressources réflexives que ses formes de vie contribuent à façonner et des initiatives qu'elles autorisent. Le cadre méthodologique ouvert par les histoires de vie en permet l'analyse par les prolongements narratifs qu'il rend possible : *les ressources réflexives de l'adulte dont on cherche à comprendre mieux l'efficace dans l'histoire éducative d'une vie sont également sollicitées par l'activité même caractérisant le récit de cette vie*. Elles sont enfin celles-là mêmes qui sont visées par la formation formelle ou instituée.

Mais dès lors que l'opération de recherche recourt au récit, le plan narratif définit un moment crucial de réalisation : les corpus constitués (sous forme orale enregistrée et retranscrite ou sur la base d'écrits rédigés par les

sujets eux-mêmes selon diverses modalités) sont intégralement textuels. Les données recueillies présentent donc une constitution discursive et posent un problème de méthode. Notre accès à l'objet (la formation du sujet) est placé sous la dépendance d'une élaboration narrative (le récit) dont on doit mesurer aussi bien les *limites* (tout est-il vraiment « narrativisable » dans une vie ? Ce qui n'est pas narrativisable dans une vie est-il non pertinent du point de vue d'une théorie de la formation ?), les *biais* (la narrativisation de l'objet contribue à le « colorer », c'est-à-dire à le modifier, et la question qui se pose au chercheur est d'évaluer les degrés de transformation pesant sur l'objet par l'effectuation du récit), que les *effets*, pour la figuration de l'objet, des modalités pratiques de production des récits (contexte institutionnel, ressources à disposition, acteurs en présence et moment du recueil ou de l'élaboration du texte contribuent à la facture particulière du récit). Et enfin, pour faire bonne mesure, les *régimes de validation*, avec pour l'essentiel deux problèmes : les données sont constitutivement liées à la subjectivité du sujet auteur du récit, même si celle-ci est en interaction avec un cadre qui la provoque et la met au travail ; les données renvoient à un « ailleurs et naguère » qui échappe(nt) pour une part aux standards de la vérification (ou des prétentions à la validité) des discours en situation.

Méfiances langagières et mépris autobiographique

Retenons de cet inventaire rapide montrant l'enjeu de multiples réglages épistémologiques et méthodologiques la permanence de la dimension langagière. Nous pensons qu'un accord peut être trouvé dans le champ des histoires de vie en formation, au-delà de notre appréciation propre, pour accepter en commun son enjeu théorique et les travaux qu'il reste à conduire sur ce plan. Le colloque *Histoires de vie et dynamiques langagières* (Leray & Bouchard, 2000) en fournit l'attestation et a permis d'ailleurs, en ce qui me concerne, d'esquisser une analyse des relations réservées et méfiantes entretenues initialement entre ce champ de recherche et les démarches propres aux analyses de discours, à la linguistique ou à la sémiotique (Baudouin, sous presse).

Rappelons ici simplement ceci : la vulgate structuraliste proclamait la « mort du sujet » (Barthes, 1984, p. 69) au moment même où quelques sociologues (Bertaux, 1976) ou chercheurs en sciences de l'éducation (Pineau & Marie-Michèle, 1983) faisaient de la détermination de ce même sujet et du repérage de ses marges de manœuvre voire de ses capacités d'autoproduction, le thème majeur de leurs questions de recherche. À cette opposition de fond se surajoutait une opposition militante qui contribuait à radicaliser le rejet de la prise en compte de la dimension langagière. Les travaux sur l'autobiographie privilégiaient alors l'étude de grands auteurs reconnus, tels Rousseau, Gide, Sartre ou Leiris par exemple (Lejeune, 1975)

alors que les approches autobiographiques en sciences sociales, fidèles en cela à la formule inaugurale de l'École de Chicago, se faisaient un devoir de réhabiliter la parole ordinaire des humbles (ouvrages de Catani, Ferraroti, Lewis) ou des oubliés de l'histoire (Benjamin), méprisés par la culture savante (rappelons la célèbre formule de Bachelard : « L'opinion pense mal. Elle ne pense pas », formule qui s'est « banalisée au point de constituer une sorte de vulgate épistémologique » commente Bensaude-Vincent (1995, p. 140). Cette orientation militante n'est pas retombée, tant s'en faut, et continue d'être un facteur investi : « Je trouve que le développement des histoires de vie, en formation et ailleurs, est une avancée de la démocratisation de la formation, de l'éducation et de la recherche » (Pineau, 2000, p. 239). Mais c'était méconnaître à quel point, parallèlement si l'on peut dire, la littérature autobiographique des grands auteurs ne disposait pas de reconnaissance dans l'académie. L'œuvre de Lejeune ainsi que ses remarquables capacités de mobilisation de soi-même et d'autrui auront beaucoup fait durant ces 25 dernières années pour la reconnaissance universitaire de cette dimension de la littérature : « [...] dans l'enseignement supérieur [...], aujourd'hui des textes autobiographiques de toutes sortes sont couramment proposés à la lecture et à l'étude » (Lejeune, 1998b, p. 25). Les littératures du soi sont aussi mieux reconnues et surtout font l'objet de travaux approfondis (Delory-Momberger, 2000 ; Lejeune, 1993, 1998a). Il y a donc une convergence de recherches portant sur la parole ordinaire. Mais l'autobiographie en tant que *genre* continue de faire l'objet d'attaques virulentes : « Qui se nourrit d'autobiographies risque de faire beaucoup plus de graisse que de muscle », « Tout y passe, le sida, le chômage, l'Algérie, parfois il s'agit de préoccupations plus intimes, comme ce récit des souffrances d'un hémorroïdaire reçu tout récemment » (cité dans Lejeune, 1998a, p. 12). L'autobiographie demeure, quels que soient les milieux littéraires ou scientifiques, une pratique au mieux prétentieuse, au pire illusoire et toujours suspecte, concourant à l'autopromotion de sujets omnipotents et vicieuses d'un fantasme d'auto-engendrement (Chiantaretto, 1995, p. 267).

Quoiqu'il en soit de ces attaques dont l'excès est frappant, l'autobiographie a suscité de multiples travaux et dispose maintenant d'ouvrages d'analyse et de présentation systématique (par exemple, Lecarme & Lecarme-Tabone, 1997) qui facilitent le repérage et la prise en compte de propositions théoriques discutées et mûries.

Évolutions

Les théories linguistiques et sémiotiques ont parallèlement connu des évolutions sur lesquelles nous reviendrons quand nous analyserons les rapports entre texte et action. Observons à ce moment de notre propos que nous disposons d'approches plus systématiques concernant les régularités

et les contraintes portant sur les relations transphrastiques. Nous sommes passés d'une linguistique de la phrase à une linguistique du texte, qu'il soit oral ou écrit (voir en particulier les travaux d'Adam, 1992a, 1992b, Bronckart, 1996 et Bronckart, Bain, Schnewly, Daraud & Pasquier, 1985). C'est également le cas en sémantique, où un redéploiement fondamental a été opéré entre palier lexical et palier textuel (en particulier les travaux de Rastier, 1994, 1996). Nous disposons donc de nouveaux outils descriptifs et d'instruments d'analyse qui ne présentaient pas un tel caractère d'achèvement ou de systématisme il y a quelques 30 ans. La narratologie s'est elle-même modifiée, sans rejeter certains acquis du moment structuraliste, mais en reconsidérant les positions de l'auteur et du lecteur, et en « réhistorisant », si j'ose dire, le travail toujours situé de l'analyse et de l'interprétation. Le postulat même de l'immanence (tout le texte, mais rien que le texte, sans considération aucune du « réel » auquel tout texte non fictif renvoie, ni de son contexte d'énonciation), à la base de la rigueur des outils d'analyse construits, connaît de fortes réévaluations et est assiégé de toute part :

Seule, en effet, la critique de l'immanence[...]permet d'entrouvrir l'analyse du discours et de son sujet à l'espace de la présence réelle et effective au monde, de déchirer l'écran qui barre le chemin de cette insertion, impliquée par l'expérience même du langage. (Bertrand, 2000, p. 67)

Ce propos est énoncé dans le chapitre récapitulant les propositions sémiotiques d'analyse de l'énonciation, et ce n'est sans doute pas un hasard. Le texte est considéré comme la résultante de la « force impersonnelle de la contrainte » et de « l'affirmation singulière du sujet ». Le texte est un produit. Il est aussi une effectuation : le virage pragmatique est saisissant, et d'une rupture radicale avec les orientations qui prévalaient antérieurement.

LES DIMENSIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES DU RECOURS AU RÉCIT

Ce deuxième développement aborde les rapports entre texte et action. Il prend appui sur les propositions théoriques de Ricœur, dont l'analyse dégage les enjeux épistémologiques sous-tendant les concepts construits. Cette analyse conduit à expliciter l'amphibologie permanente de l'herméneutique, amphibologie indépassable, revendiquant à la fois une liberté critique dans l'interprétation, mais requérant dans le même temps sa mise sous contrôle par une régulation sémiotique de l'analyse.

Le récit comme intrigue et imitation

La pensée de la conjonction entre texte et action doit beaucoup aux travaux de Ricœur (en particulier *Temps et récit*, 1983) qui proposent une théorie notable de la contribution du récit à la compréhension de l'action. L'ouvrage connaîtra un grand retentissement, en particulier dans les champs de la narratologie et de l'historiographie et sera dès lors abondamment commenté. Dans le cadre de la réflexion présente, nous retiendrons essentiellement le thème de la *configuration* propre au récit (comme Delory-Momberger, 2000, p. 224 ; Rastier, 1999, p. 173 ; Revaz, 1997, p. 163), qui constitue une des contributions majeures de *Temps et récit*.

L'analyse porte sur les rapports entre le fait de raconter une histoire, posé comme activité, et les dimensions temporelles de l'expérience humaine. Le récit est constitué par une opération de configuration que le *muthos* aristotélicien concrétise et que Ricœur (cf. p. 69) traduit par *mise en intrigue* plutôt que *mise en histoire* (en s'éloignant ainsi des traductions habituelles de *De la Poétique* d'Aristote). Une telle traduction lui semble en effet plus proche de ce que vise Aristote par les définitions mêmes que celui-ci propose du *muthos* en terme *d'agencement de faits*. L'opération de configuration se définit ainsi par trois caractéristiques : une série d'actions successives et d'événements divers devient une totalité organisée et clôturée ; des éléments aussi disparates que des agents, des circonstances ou des moyens sont organisés de manière significative (synthèse de l'hétérogène) ; chaque constituant du récit est repérable au plan de la contribution qu'il fournit à l'opération de mise en intrigue.

On peut après Revaz (1997, p. 166) se demander si le récit est le seul type textuel à connaître une opération de configuration, et admettre que d'autres types de texte, comme l'argumentation, la description ou l'explication sont le produit de configurations spécifiques qui leur permettent d'être appréhendés comme totalité intelligible. Plus largement, on peut reconnaître évidemment que l'activité textuelle ne peut être contenue entièrement dans la mise en intrigue, parce que tout texte ne se réduit pas à de la narration, et que celle-ci, dès lors que l'on y regarde de près, ne constitue qu'une des modalités textuelles du récit, comme nous le verrons plus loin. Mais nous considérons que nous avons fait là un pas majeur pour mieux cerner une dimension de l'activité propre au récit et partant de l'autobiographie. L'enjeu décisif selon nous tient au fait que l'opération de mise en intrigue définit l'activité propre au récit et qu'en même temps son efficace porte sur de l'*agir* humain en particulier, qu'elle organise dans une forme cohérente et intelligible : différents faits et événements sont agencés par cette opération.

Mais le point important est ici : on ne peut résumer la proposition théorique de *Temps et récit* au seul *muthos*. Ricœur lui confère en permanence un caractère *d'imitation* ou de *représentation* par la mise en relation

permanente et systématique du muthos avec le concept de *mimésis*, également emprunté à la *Poétique* d'Aristote. Pour celui-ci, « la tragédie est la représentation d'une action ». Ricœur retient la « quasi-identification » entre les deux expressions : imitation ou représentation d'action, et agencement de faits. Ricœur note que la *mimésis* (1983, p. 93) ne doit pas être entendue comme un « décalque d'un réel préexistant » (imitation) ou « redoublement d'une présence » (représentation), mais comme une « [...] coupure qui ouvre l'espace de fiction. L'artisan de mots ne produit pas des choses, mais simplement des quasi-choses, il invente du comme-si ». *L'imitation* est coupure et lien. Elle fonctionne en fait comme médiation entre le réel, l'amont de l'œuvre (ce que Ricœur nomme *Mimésis I*), car « imiter ou représenter l'action, c'est d'abord pré-comprendre ce qu'il en est de l'agir humain » (p. 125), l'œuvre elle-même (*Mimésis II*) et la refiguration opérée par l'acte de lecture (*Mimésis III*) qui marque « son entrée dans le champs de la référence » (p. 137). Ce que reçoit et reconstruit le sujet par l'opération de la lecture, ce n'est pas seulement le sens de l'œuvre mais également la référence, « c'est-à-dire l'expérience qu'elle porte au langage et, à titre ultime, le monde et sa temporalité qu'elle déploie en face d'elle » (p. 148).

La prise en compte de la *mimésis* dans l'opération narrative constitue un moment stratégique du dispositif théorique : il est incontestablement un coup de force contre l'immanentisme linguistique et sémiotique, que le muthos cependant préserve et assure à sa manière propre, et permet ainsi un nouveau rendement à une théorie du récit en lui ouvrant les champs de la fiction et de l'historiographie. Il s'agit de comprendre et analyser la force et les pouvoirs des œuvres de fiction, en terme de compréhension de soi et du monde, et de caractériser également les modalités particulières de l'intelligibilité historique.

Les enjeux épistémologiques

Le récit n'est pas constitué que de mots, il livre des faits représentés (c'est la triple *mimésis*). Le récit ne livre pas que des faits, il est constitué de mots (c'est le muthos). *Temps et récit* invite à ne pas trancher par exclusion entre ces deux opérations, mais au contraire à les analyser conjointement, sans prévalence de l'une ou de l'autre, car l'une et l'autre se convoquent mutuellement.

Ce point nous paraît capital et invite à remonter à la genèse de *Temps et récit*, en particulier dans les *Essais d'herméneutique 2* (Ricœur, 1986, mais qui rassemble des textes écrits pour la plupart durant les années 70). Deux constats sont à retenir de cet examen. Le premier concerne le relevé de convergences et d'aporées communes entre théorie du texte, théorie de l'action et théorie de l'histoire. Ces observations conduisent à formuler des

corrélations. Le second constat porte sur la mise en place d'un dispositif argumentatif qui traverse l'ensemble des essais rassemblés, les apories rencontrées par chacune des théories invitant à dépasser l'opposition polaire de l'expliquer et du comprendre léguée par Dilthey, au profit d'une « dialectique fine » où ces deux positions deviennent des moments relatifs à un processus général d'interprétation. L'enjeu de la discussion est donc épistémologique. Il est clairement affirmé que le comprendre de Dilthey ne vise aucunement à réhabiliter une forme d'« obscurantisme romantique » face aux héritages de Galilée, Descartes ou Newton, mais de conférer à la « compréhension une respectabilité scientifique égale à celle de l'explication » (cf. p. 163). Dès lors l'investissement dans une théorie du texte est très clairement à mettre en relation avec cette visée, car la prise en compte des travaux sémiologiques (de Greimas en particulier) sauve l'objectivation propre au travail scientifique du soupçon d'une naturalisation contestable et mutilante de son objet. La spécification des épistémès voulue par Dilthey est ainsi assurée, mais déplacée (le sémiotique n'est pas un naturalisme, ou alors d'un type particulier, et échappe donc à sa critique), avant que d'être déployée dans une corrélation inclusive de l'expliquer et du comprendre.

Ainsi, concernant le texte, est-il affirmé en effet que la lecture ne se réduit pas à une seule écoute, mais dépend des codes que l'analyse structurale dégage. Le passage par l'explication n'est en rien destructeur d'une compréhension intersubjective. De même concernant l'action, l'opposition léguée par les travaux de Wittgenstein et d'Anscombe entre raison d'agir et cause, donc entre action et événement, suppose une articulation intégrant le phénomène humain comme se déployant selon deux régimes de causalité et de motivation. La poursuite de l'analyse intégrant les travaux de von Wright développe le même schéma argumentaire. Agir, ici, c'est produire un changement dans le monde, changement décrit comme système partiel clos identifiable par sa mise en mouvement. On est alors du côté de l'explication. Mais cette mise en mouvement suppose une capacité d'intervention où « la notion de pouvoir est absolument irréductible » (cf. p. 173). La compréhension est alors du côté de la prise en compte de sa motivation. Selon les perspectives ainsi dégagées, les convergences entre théorie du texte et théorie de l'action ne sont pas fortuites, parce que le texte constitue un bon paradigme pour l'action et que l'action est un bon référent pour toute une catégorie de textes.

Une herméneutique indépassable et sous contrainte

Peut-on néanmoins considérer l'action comme un « quasi-texte » ? Cette question traverse l'ensemble de l'argumentation et suppose une discussion, sans doute décisive pour stabiliser ce qui peut être attendu d'une contribution du récit à une analyse de l'action, et plus particulièrement du récit

autobiographique à l'étude de la formation des personnes, en particulier dans le champ des histoires de vie. Nous faisons l'hypothèse tout d'abord que cette question traversante (l'action comme texte) est dans la réflexion de Ricœur mise sous la rection d'une préoccupation épistémologique qui vise à articuler l'herméneutique à une objectivation qui l'encadre et l'assure. Il y a en conséquence un aspect surplombant du thème herméneutique, lequel commande la discussion, et concerne sa viabilité même. Nous sommes ici à un point déterminant et crucial pour toute démarche de recherche scientifique s'appuyant sur des documents écrits (quels qu'ils soient sans doute, mais particulièrement des récits) utilisés comme corpus. Il y a une tension constitutive de l'herméneutique définie par la double revendication d'un geste objectivant et dans le même temps d'une liberté critique qui lui confère son mobile et son dynamisme. Elle se définit comme « théorie de l'interprétation des textes et des autres performances sémiotiques » (Rastier, 1997, p. 119), travail objectivant, et conjointement elle institue l'unité de la connaissance humaine dans une dimension de « conjecture » ne pouvant prétendre qu'à une certitude toujours révisable, travail critique. Développons.

L'ordre herméneutique, dans une perspective englobante, définit la médiation entre le « texte d'une part, et l'histoire et la société dont le texte procède par le biais des pratiques où il est produit et interprété » (cf. p. 133). L'herméneutique conduit à prendre en compte le caractère toujours situé d'une interprétation et des parcours de sens qu'un texte peut supporter. Il y a un déplacement de l'immanence qui n'est plus interne au texte mais à la pratique d'interprétation. La description linguistique ne se substitue pas aux lectures possibles d'un texte mais identifie les contraintes linguistiques définissant les « parcours » interprétatifs. L'herméneutique ne constitue donc pas seulement un cadre général et régulateur honorant la rigueur de tout effort systématique d'analyse, elle pointe la spécificité de l'objet humain, défini comme animal sémiotique, un « objet qui parle », et dont l'agir présente dès lors, et déjà là, une composante interprétative potentiellement productrice d'autorectification, mais aussi d'erreur ou d'automystification. La rigueur n'exclut pas une déraison.

Cette amphibologie de l'herméneutique semble traverser toute son histoire : elle est une liberté critique qui, contradictoirement, ne peut renoncer à la détermination d'une vérité comme régulation de son activité.

Un constat assez amusant s'impose : l'herméneutique philosophique de ce siècle, quoique consciente de devoir son impulsion à Luther et à l'orientation vers la seule Écriture (*sola scriptura*), se satisfait cependant d'une vulgate quand il s'agit de sa propre histoire. [...] Car c'est au sein de la logique, telle qu'elle se renouvelle aux XVI^e et XVII^e siècles, que l'herméneutique prend d'abord place en développant un mode original de raisonnement. (Thouard, 1997, pp. 9 et 13)

Schleiermacher, parallèlement à son herméneutique, a construit une *Dialectique*, non traduite en français et difficilement accessible en Allemagne, qui réintroduit la question de la vérité. « C'est un art de la discussion, une tentative d'analyser la régulation qu'opère la discussion rationnelle sur la diversité irrationnelle des significations qui prétendent à la valeur » (Wismann, 1997, p. 80). L'herméneutique désigne ainsi une spécificité irréductible de l'agir humain par l'identification des significations qui en donnent le motif. Elle propose un cadre général des processus d'interprétation et de production des connaissances, mais requiert à tous les paliers de sa réalisation des formes d'objectivation qui la prémunissent de l'élaboration délirante et, plus simplement dit, du n'importe quoi.

Ricœur (2000), pour le compte de l'historiographie et contre un narrativisme excessif, insiste sur la rupture épistémologique qu'introduit la science historique par ses dispositifs documentaires attestant la factualité de son objet et le travail argumentaire propre à la phase explication/compréhension.

Résumons. Une herméneutique indépassable, dès lors qu'elle thématise les conditions et les parcours de l'interprétation, mais sous contrainte permanente de la preuve et de l'objectivation, dans les lieux mêmes définis par le texte. C'est donc l'analyse du texte qu'il convient de privilégier.

UNE CONTRADICTION VIVE : LE TEXTE EST L'ACTION, LE TEXTE N'EST PAS L'ACTION

Le constat d'une herméneutique primordiale pour autant que l'on en reconnaisse les contraintes « matérielles » (Szondi, 1989) ou « objectives » (Cevermann, in Delory-Momberger, 2000) conduit à travailler la mimésis comme une contradiction interne dont le jeu peut être fructueux : le texte est *comme* l'action, le texte n'est pas *comme* l'action. Formulé autrement, le texte est action en tant qu'il est activité langagière, mais le texte n'est pas *comme* l'action en tant qu'il ne peut prétendre à restituer la totalité de l'action. Nous partons du texte, et non pas de l'action, parce que nous travaillons sur des récits. S'il y a métaphore, imitation de l'action, c'est qu'il y a un apparemment qui n'est possible que dans le déplacement, la différence (opérée par le texte).

Le texte *en tant qu'il est action* invite à scruter les opérations langagières dont il est l'effectuation, et pas seulement le théâtre. Il nous conduit à les repérer et à observer de près comment la mise en intrigue fonctionne. Une telle orientation n'est pas concevable sans honorer la prise en compte des multiples contraintes linguistiques à l'œuvre dans le récit. Elle conduit à saisir comment la configuration propre au récit ne s'épuise pas dans la

seule narration en terme de type textuel attesté, mais se construit par de multiples transactions entre types différenciés. Nous dessinons ainsi ce qui peut constituer une contribution de la théorie des activités langagières (Bronckart, 1996 ; Bronckart, Bain, Schneuwly, Daraud & Pasquier, 1985) à l'analyse du matériel autobiographique.

Le texte n'est pas l'action. De cette contrainte, le texte n'est pas l'action, il nous faut faire une ressource. Vivre sa vie, ce n'est pas raconter une histoire ! Du moins pas tout le temps !... Deuxième terme de la contradiction. La vie narrativisée par le récit subit une modification dont il convient de prendre la mesure. La mise en récit suppose en premier lieu de multiples choix dans la sélection des moments biographiques et leurs modes de mise en connexion. Le récit « discrétise » le flux biographique et suppose *nécessairement* l'élaboration d'une posture énonciative qui produira des points de vue particuliers et des focalisations, définies comme mode de présence du narrateur dans le texte. La contrainte de la linéarité de la manifestation verbale conduit à présenter successivement ce qui peut être simultanément. Il faudra nécessairement construire une vitesse du récit, constante ou changeante, par rapport au temps chronique de la vie, et source par conséquent de variations d'échelle qui redéployeront à chaque fois les formats de l'action (du « micro-événement » longuement développé à plusieurs années évoquées en quelques lignes).

Il nous faut évidemment faire un pas de plus dans la spécification du récit autobiographique. La configuration de l'action qui le définit dépend principalement d'un travail de remémoration. Ce travail peut être accompagné d'un retour sur des archives personnelles (agenda, courrier, photographie, divers documents et objets), mais il n'est pas douteux que les caractéristiques mêmes de la mémoire ne soient puissamment sollicitées et que Rastier (1999), évoquant les travaux de Bartlett en particulier (1932), rappelle :

La mémoire façonne les événements passés de trois manières complémentaires : la simplification (elle élimine), l'accentuation (elle promeut certains détails, ou les exagère – un bosquet devient forêt), enfin la mise en cohérence (et l'on souligne la propension des sujets à fixer le sens de leurs souvenirs). (p. 192)

Ces processus de schématisation, d'amplification et d'ordonnement favorisent le repérage des potentiels évaluatifs dont ils portent la trace : les événements et actions retenus le seront en fonction d'un réseau de valeur qui transforme précisément la succession d'événements ou d'actions en histoire ou en intrigue. Ces potentiels évaluatifs définissent les foyers d'investissement du sujet, comme facteurs de mobilisation ou de réorientation (selon leur valence positive ou négative) et que l'on posera par hypothèse plausible aux sources du développement et de la formation du sujet.

Ces processus de schématisation conduisent en outre à repérer des moments différenciés dans l'histoire d'une personne, dont la force de questionnement ne s'épuise pas nécessairement dans l'hypothèse de l'illusion rétrospective. L'intérêt du récit est de resituer l'action du sujet parmi des temporalités multiples, en lien avec des bifurcations antérieures, des renoncements, des épreuves surmontées ou non. L'action est une négociation entre ce qui s'est imposé biographiquement en de multiples transactions antérieures, productrices de situations particulières, et ce qui subsiste d'horizons d'attente en souffrance ou en redimensionnement. L'action réalisée est toujours un écart par rapport à son projet initial et transforme le sujet ou ne le laisse pas intact. Nul n'a le pouvoir de revenir en arrière. L'effectuation produit de la nouveauté, sans pour autant effacer ou écraser son motif initial. La formation est une dynamique potentielle qui peut être déçue, en attente, ou en déploiement chanceux. C'est bien cette dynamique que le récit, par la discrétisation qu'il introduit, peut permettre d'appréhender et d'en décrire la structure.

ANALYSES

Le développement suivant évoque brièvement les conditions de recueil du corpus, puis une esquisse d'analyse articulée sur deux méthodologies. La première vise à rendre compte des activités langagières suscitées par le genre de l'autobiographie dans une situation de séminaire de formation. La seconde explore les ressources heuristiques de l'analyse sémiotique des segments narratifs identifiés par la première opération.

Analyse 1, le récit est l'action

Nous disposons d'un corpus de 22 récits de vie recueillis entre 1989 et 2000, dans le cadre de séminaires optionnels (ils supposent une démarche volontaire éclairée par des réunions d'information), que nous avons conduits à l'Université de Genève et qui regroupent un petit nombre d'étudiants (huit ou neuf) pendant une année académique (soit 27 séances). Les auteurs m'ont autorisé à faire usage de leurs récits écrits en version intégrale dans le cadre d'une recherche en cours.¹ Les objectifs et les démarches de travail mises en œuvre correspondent à ce qui a été énoncé plus

1. Cet aspect est conforme à la charte éthique définie par l'Association Internationale des Histoires de vie en formation (cf. de Villers, 1996), qui stipule en particulier que les récits de vie ne peuvent être cités ou évoqués qu'avec l'accord explicite des auteurs. Cet accord dans le cas présent est formalisé par écrit signé. Les textes ont été « anonymisés » (en particulier changement des prénoms, patronymes et toponymes) ; les citations sont fidèles aux originaux, coquilles comprises.

haut (cf. Baudouin, 2001). Au plan pragmatique, il est nécessaire de prendre en compte un travail de contractualisation définie comme l'assomption progressive d'un questionnement que l'on peut résumer ainsi : faire le récit de son histoire en privilégiant les dimensions éducatives, apporter son témoignage propre ou son point de vue sur l'objet d'étude, repérer les éléments biographiques déterminants singuliers ou plus généraux de la formation.

Le tableau suivant schématise les dimensions à l'œuvre dans ce type de séminaire.

Tableau des étapes de travail du séminaire Histoires de vie en formation

	Phases de réalisation	Dominantes de l'activité
Étape 1	Orientation et volontariat informé	Dimension intentionnelle
Étape 2	Appropriation d'un cadre de référence théorique	Dimension cognitive
Étape 3	Négociation et contractualisation du cadre éthique	Dimension normative
Étape 4	Production et communication des récits	Dimension narrative
Étape 5	Analyse des récits	Dimension interprétative
Étape 6	Synthèse et mise en perspective des travaux	Dimension évaluative

Les récits de vie correspondent à la quatrième étape, laquelle ne retient ici que la phase des récits écrits (elle est précédée d'une phase de récit oral où chaque étudiant est invité à une première narration de son histoire selon la même orientation).

Les auteurs sont donc amenés à repositionner leurs choix initiaux et orientations narratives par rapport à une première expérience de récit. Le plus souvent ce repositionnement est explicité dans le récit. Ces récits concrétisent (en même temps qu'ils en sont le produit) une *situation diffuse d'interlocution* : ils s'adressent aux membres d'un séminaire (une *dialogique textuelle* est à prendre en compte de ce point de vue-là) qu'ils rencontrent régulièrement, mais qui sont évidemment absents au moment de la rédaction (comme dans une situation épistolaire) ; cette interlocution est diffuse au plan de la temporalité également : écrire un récit de vie prend du

temps, l'activité peut se dérouler sur plusieurs semaines. On est dans une forme itérative de dialogue, qui là aussi n'est pas sans rappeler la forme d'échange propre à une correspondance suivie.

Ces récits sont ensuite remis aux participants du séminaire, chacun étant chargé de l'analyse d'un des récits (cinquième étape). Ils correspondent donc à une phase de travail, qui dispose d'un amont (l'enseignement sur les processus de formation, le questionnement personnel, un premier récit oral) et d'un aval (l'analyse des récits et un effort de synthèse plus transversal). Quel est l'impact de cette situation langagière sur les textes produits, et en particulier sur le genre de référence (l'autobiographie), que Lejeune (1975, p. 14) analyse ainsi : « Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur sa personnalité » ? Il en propose les propriétés suivantes :

- a) Forme du langage : récit, en prose
- b) Sujet traité : vie individuelle, histoire d'une personnalité
- c) Situation de l'auteur : identité de l'auteur et du narrateur
- d) Position du narrateur : identité du narrateur et de personnage principal, perspective rétrospective du récit.

Un premier examen permet de confirmer les points c) et d). La fameuse relation d'identité *auteur = narrateur = protagoniste principal* fonctionne comme dans la plupart des récits autobiographiques sur la base d'un *pacte*, marqué par un paratexte (p. de couverture, ici p. 1 des documents originaux) comprenant le nom propre de l'auteur, et assurant par la médiation des conventions sociales un premier palier d'identité entre auteur et narrateur. Ensuite nous sommes en présence de récits autodiégétiques (Genette, 1991), où l'identité du narrateur et du personnage se marque par l'usage de la première personne (on peut prendre en compte la distinction introduite par Lejeune (1975) entre personne grammaticale et identité de l'individu à laquelle renvoie la personne grammaticale : je dispose en effet d'un récit où le protagoniste principal est systématiquement évoqué à la troisième personne). Nous sommes donc bien dans le cas de « l'autobiographie classique ». Observons que la prise en compte du paratexte ouvre à une autre dimension : l'ancrage institutionnel des documents produits (mention de l'université, de l'intitulé du séminaire, du patronyme de l'enseignant, de datation, comme dans tout écrit universitaire). Ce point est à prendre au sérieux, car il nous met du point de vue du genre de texte dans une situation mixte : autobiographie, mais aussi écrit universitaire. Ainsi que nous le verrons plus bas dans le repérage des types textuels, le récit propre aux histoires de vie en formation intègre des discussions à caractère argumentatif ou théorique qui échappent à la catégorie du récit.

Le point b) peut ouvrir une discussion sémantique dans la mesure où l'accent biographique est porté principalement sur les dimensions éducatives et formatives. Il nous faut en première approximation prendre la mesure de cette inclination. Il sera question de la vie individuelle de la personne, mais dans une perspective thématique particulière. L'analyse de la sélectivité thématique ainsi introduite et sa variation selon les personnes introduisent une sémantique de la formation que les récits développent dans cette spécification.

Le point a) ouvre la discussion et l'analyse des types textuels mobilisés dans l'activité langagière. La question première est de clarifier les régularités auxquelles on peut s'attendre, compte tenu des caractéristiques de la situation langagière qui est la même pour tous. On peut donc s'attendre à des propriétés communes qui travaillent ou s'imposent à chacun. Mais on peut également se demander à quoi renvoient les spécificités individuelles rencontrées dans les textes, en terme de posture narrative, d'activité langagière et réflexive. Nous sommes ici dans l'entrée évoquée du texte comme action et nous développons notre analyse à partir du cadre des activités langagières (Bronckart, 1996, en particulier) dont nous exposerons sommairement les attendus. La classification proposée repose en premier lieu sur le jeu des opérations énonciatives qui relie ou délie le discours des paramètres de la situation langagière concrète en cours. Soit le monde discursif construit (le texte) implique la situation énonciative en cours (le texte « embraye » sur la situation), soit il s'en autonomise (le texte « débraye de la situation »). Dans chacune de ces grandes catégories, les textes peuvent se développer selon les ordres du raconter (les faits sont reliés à une origine spatio-temporelle explicite, posés dans un ailleurs, et sont disjoints du contexte) ou de l'exposer (les faits sont conjoints au contexte immédiat ou général). Le jeu de cette combinatoire permet un repérage de base des activités langagières de la manière suivante :

- discours interactif (texte et contexte conjoints, implication de l'action langagière en cours dans le texte) ;
- récit interactif (texte et contexte disjoints, implication de l'action langagière) ;
- discours théorique (texte et contexte conjoints, autonomie par rapport à l'action langagière en cours) ;
- narration (texte et contexte disjoints, autonomie par rapport à l'action langagière).

Cette classification est attestée par des marques linguistiques particulières que nous n'avons pas la place de décrire ici, mais qui permettent de relier des caractéristiques du texte aux activités langagières retenues.

De la situation langagière brièvement évoquée plus haut, peut-on déduire une série de régularités que l'analyse a pour tâche ensuite de vérifier ? Dans la mesure où ces récits correspondent à une phase particulière d'un travail collectif, on peut s'attendre à trouver la trace de cette interlocution diffuse. Les paramètres de l'action langagière en cours sont alors repérables et impliqués dans les textes, en particulier dans les introductions des récits qui explicitent souvent les modes de planification textuels retenus par les auteurs, en faisant référence aux choix qu'ils ont opérés et en argumentant les thèmes qu'ils privilégieront. On peut donc s'attendre à des segments de *discours interactif*, où les coordonnées générales du monde discursif construit sont conjointes au monde ordinaire des participants du séminaire, avec une implication dans le texte de l'action langagière en cours.

Extrait : Il y a une idée fréquemment évoquée dans notre groupe, mais aussi dans la littérature sur les histoires de vie, qui est celle de dire que le récit peut varier en fonction du fil rouge qui est choisi pour le raconter. Le fil conducteur fonctionnerait comme une sorte de filtre du récit, puisqu'il n'est pas possible de tout raconter. Cependant, il me semble que cette idée n'est pas tout à fait vraie, puisque après avoir essayé de me raconter ma vie en choisissant différents thèmes, je me suis rendue compte que finalement il y a des choses que j'ai envie de raconter et que je les réintroduis systématiquement, quel que soit le fil conducteur du récit. Finalement le contenu du récit varie très peu, et la question que je choisis pour mon récit ne sert que de prétexte pour raconter ce que j'ai envie de raconter. Ceci étant, je me suis alors demandée s'il ne valait pas mieux prendre le problème à l'envers. C'est-à-dire commencer par parler de ce qui m'intéresse, puis rechercher ensuite le fil rouge. À la fin du récit je pourrai alors me demander pourquoi est-ce si important pour moi de raconter cela, et pas autre chose. Je reviendrai donc sur cette question lors de la conclusion (Récit de Florence).

À cette première caractéristique, qui porte la trace de la situation (un séminaire de formation) dans laquelle évoluent les auteurs, il convient d'associer une deuxième caractéristique qui tient à la nature même de l'activité narrative. Il s'agit pour chacun de mettre en forme certains aspects de son histoire personnelle. On est donc en face d'une dialectique temporelle entre la situation actuelle, propre à son implication dans le texte et rendant compte des préoccupations présentes de l'auteur, et la construction d'un discours restituant des époques passées, par définition disjointes de l'ici et maintenant. Nous sommes donc confrontés à d'importants segments de *récit interactif*, récit dédié à l'évocation du passé (du ce qui n'est pas là), mais *interactif* dans la mesure où la situation d'interlocution diffuse ne cesse pas pour autant, y compris dans les moments narratifs.

Extrait : Je suis née à Genève, il y a 44 ans. Prématurée de trois semaines, je suis restée à la maternité pendant que ma mère rentrait sans moi. En fait, rien ne justifiait tellement ce placement en couveuse, je me portais bien, sauf que mon

poids et ma taille ont été considérés comme trop petits pour l'époque. Actuellement, on ne séparerait pas un nouveau-né de sa mère pour de telles raisons. Je peux donc imaginer, avec le recul, que ces moments n'ont pas été faciles à vivre pour la petite famille qui commençait à se constituer et que ces premiers instants ont peut-être eu des incidences sur le futur familial.

De mon enfance proprement dite, je garde plutôt de bons souvenirs.

Mes grands-parents maternels étaient très présents et m'ont servi de modèle identificateur. Chaque jeudi, j'allais dîner chez eux et j'y retrouvais alternativement mes deux cousines.

Mon grand-père avait une patience infinie, il jouait beaucoup avec nous et nous emmenait souvent au parc des Bastions. Il me semble que parfois nous faisons tourner notre grand-père en bourrique, mais il se prêtait volontiers à nos jeux et à nos forces ! (Récit d'Aurélié)

Néanmoins, il faudra se demander si l'implication de l'activité langagière en cours dans les récits étudiés est « obligée », et s'il n'est pas possible d'observer des mouvements d'autonomisation partiels ou plus systématiques, aussi bien dans l'ordre du discours interactif (séquences argumentatives ou explicatives), nous aurions alors affaire à des segments de *discours théorique*, que dans l'ordre de la restitution de certains éléments du passé, nous serions alors en présence de *narration*.

Extrait : Piaget avait décrit le développement cognitif de l'enfant, qui part d'un point de vue autocentré, pour se décentrer peu à peu. Il illustre parfaitement ce processus par exemple avec l'expérience des trois montagnes. Piaget a décrit ce processus d'un point de vue cognitif. Mais je crois qu'il s'agit d'un phénomène de décentration beaucoup plus large. D'après Schmidt Kitsikis (UNIGE), cette possibilité de décentration cognitive nécessite un développement similaire au niveau affectif, qui va du narcissisme (amour de soi) vers la relation d'objet (amour de l'autre). Ce processus est censé être achevé à l'adolescence selon les théories classiques. Je ne partage pas ce point de vue. Car je sens très bien que pour moi, ce développement est toujours en cours. Il est même assez récent. La décentration signifie concrètement la capacité de prendre en compte un point de vue différent du sien, donc la capacité à relativiser son propre point de vue. Cela va aussi de pair avec l'empathie la compréhension d'autrui. Je crois que c'est à partir du moment où l'on commence réellement à entendre le point de vue de l'autre que l'on accède à la différenciation entre soi et autrui. C'est-à-dire que l'on accepte que l'autre soit différent de soi. Ces trois aspects : décentration, relativisation de son propre point de vue et tolérance (acceptation de la différence) sont donc très liés. (Récit de Florence)

Extrait : En 1959, l'Espagne vivait sous la dictature de Franco. Les régions du sud étaient défavorisées par rapport à celles du nord où toute l'industrie s'était installée.

Luis et Pilar, après leur mariage et en guise de voyage de noces avaient émigré vers Balaguer un village de Lérida en Catalogne, où lui avait déjà trouvé du travail avant de partir pour se marier.

Pour Pilar ce village était presque l'étranger, bien qu'elle ait déjà habité à

Madrid pendant trois ans, mais ici c'était encore différent : elle ne connaissait personne, elle ne comprenait pas la langue de gens du village. Avant d'être venue, elle ne savait même pas qu'il existait en Espagne des régions où leur population ne parlaient pas le castillan. Pour elle, comme pour la plupart des espagnoles pendant le franquisme, l'Espagne était une, seule, et grande. En plus dans le village, elle n'avait rien à faire, à part de s'occuper de son mari, qui partait souvent en voyage pour cinq ou six jours. Pilar, ma mère, m'a à peine parlé de cette époque, mais elle m'avait fait comprendre qu'elle avait été une époque difficile. (Récit de Pilar)

Par ces quelques exemples, nous voulons attirer l'attention sur le fait que le récit de vie attesté ne se construit pas que d'une seule logique narrative. La mise en intrigue qui le définit se soutient de multiples activités qui restituent la diversité des choix opérés par les auteurs. La narration, quels que soient ces degrés d'autonomisation par rapport au contexte, paraît encadrée par des formes d'argumentation voire de dialogue diffus, qui la soutiennent ou la réorientent. Florence fait le récit de sa vie en une page, puis sélectionne une série de thèmes (le féminisme, la psychanalyse, la relativisation) qui vont la conduire à trois récits successifs, s'appuyant sur des moments biographiques différents ne respectant pas nécessairement la chronologie de sa biographie, et enchaînant par conséquent des séquences argumentatives et des séquences narratives d'une manière extrêmement serrée. La situation d'interlocution diffuse dans laquelle elle se trouve vis-à-vis de ses lecteurs (les autres membres du séminaire) peut à tout moment faire retour dans le corps du texte, alors que celui-ci peut s'en émanciper totalement à d'autres moments. Il y a d'ailleurs une discussion très technique à conduire sur les rapports entre récit interactif et narration, dans la mesure où le récit autobiographique emprunte les formes attestées du premier (le *je* évidemment, quelques marqueurs temporels par rapport à la situation d'énonciation, et renonce souvent aux temps marquant le passé) pour développer néanmoins un discours qui peut être radicalement autonome par rapport à l'action langagière en cours.

Le récit développe ainsi, et en première approximation, une logique strictement narrative, qui donne accès aux particularismes singuliers de la personne et invite à la prise en compte des contextualismes divers qui marquent son histoire, et une logique argumentative, plus conceptuelle, définissant des thématiques traversantes, où des rationalités partageables sont alors accessibles, sans s'enfermer dans les singularités qu'elles mettent au travail. La détermination de cette double logique ne déprime pas ce qui peut être attendu des ressources heuristiques du récit. Elle conduit au plan méthodologique à identifier avec beaucoup de rigueur les segments qui correspondent au seul type textuel de la narration et permet alors d'accéder à une autre phase de l'analyse portant exclusivement sur les actions et événements que le texte apporte.

Analyses 2, l'action dans le récit

L'appui sur les activités langagières sommairement esquissées ici a montré une caractéristique essentielle d'autonomisation du discours par rapport aux contextes d'énonciation. Le plan sémiotique introduit des ruptures d'une très grande généralité qui, selon les travaux de Rastier (1999, p. 188), définissent trois zones « anthropiques » dans la mesure où ces ruptures sont attestées dans toutes les langues décrites. Nous reproduisons ici le tableau proposé par Rastier (p. 189).

	<i>Zone identitaire</i>	<i>Zone proximale</i>	<i>Zone distale</i>
<i>Personne</i>	JE, NOUS	TU, VOUS	IL, ON
<i>Temps</i>	MAINTENANT	NAGUÈRE, BIENTÔT	PASSÉ, FUTUR
<i>Espace</i>	ICI	LÀ	LÀ-BAS
<i>Mode</i>	CERTAIN	PROBABLE	POSSIBLE, IRRÉEL

La catégorie du *distal* est évidemment décisive pour saisir l'économie du récit et est présente dès les premiers travaux de Greimas concernant les récits mythiques. Le cadre proposé permet de saisir comment le récit articule ces différentes zones, et comment une biographie peut ou ne peut pas s'y déplacer. Le distal est à saisir toujours dans une axiologie propre au sujet qui le polarise positivement ou négativement. Il est investi et potentiellement source de mobilisation. Il est sans doute utile de repérer comment dans un fragment de récit de telles considérations peuvent être développées.

[...] La première année au lycée n'est pas facile pour moi, le décalage avec l'école est très important. J'ai choisi lettres, bien que j'avais commencé à aimer les sciences, mais j'avais peur de ne pas avoir le niveau suffisant.

Je me questionne souvent : pour quoi continuer si je ne peux pas aller à l'université après. Chaque fois que je me décourage ma mère est là pour me soutenir. Elle me dit qu'un jour je serais contente d'être arrivée à la fin.

Mon cousin Vicente arrive pendant l'année scolaire, il vient d'un voyage de Paris. Il me raconte comme cela est merveilleux : on peut acheter des livres qui sont ici interdits, écouter d'autres musiques, parler librement avec les gens. On parle ensemble de mes études, il s'intéresse à ce que j'étudie en histoire, en littérature. Il veut savoir ce que je pense, il me pousse à réfléchir sur tout ce qui se passe autour de moi. J'ai l'impression que c'est la première fois que quelqu'un s'intéresse à ce que je ressens. Et moi je ne sais pas ce que je pense, ni ce

que je sens, je m'oblige à réfléchir mais je n'ai pas trop de réponses. [...] J'ai pas encore 18 ans à la fin du bac. Je dois décider ce que je vais étudier après. Dans notre ville il n'y a pas grand choix. Les études de psychologie pourraient m'intéresser mais pour cela je devrais aller à Barcelone. Je n'ose même pas le proposer, cela coûterait très cher et je sais que mes parents ne seraient pas d'accord de me laisser partir seule dans une grande ville.

J'ai envie de faire quelque chose qui soit rapidement pratique pour que je puisse être un peu plus indépendante et apporter de l'argent pour aider mes parents. [...] À la fin de mes études d'infirmière, j'espère ne pas trouver de travail dans ma ville, j'aimerais avoir une excuse pour partir. J'ai envie de me sentir libre, de pouvoir décider comment et qui je vais aimer sans sentir le conditionnement de mes parents. J'ai envie de sortir, de faire ce que je veux sans devoir donner mille explications.

Dans l'hôpital où j'ai étudié me font une proposition pour rester travailler. Je n'ai pas le courage de refuser face à la pression de mes parents et au chômage qui existe en Espagne à ce moment-là. C'est peut-être mieux d'avoir ce travail plutôt que de rester dépendante d'eux. (...)

Pour cet automne je me suis inscrit à une école d'infirmière en psychiatrie. Pendant deux ans, j'irai deux jours par semaine à Barcelone tout en me permettant de continuer à travailler. Par cette formation, je m'approche d'un domaine qui m'a passionné pendant mes stages d'infirmière : l'être humain, la pensée. En même temps ces déplacements me donnent une marge de liberté par rapport à mes parents.

Mes parents sentent que je suis plus distante, que je m'échappe, que je ne suis plus la même.

Ces voyages à Barcelone deviennent rapidement très riches pour moi, je découvre une nouvelle manière de vivre avec les contacts que je fais dans cette ville, je continue à me découvrir à travers ces études. J'ai de plus en plus envie de m'envoler, mais je ne sais pas encore vers où. (Récit de Pilar)

Il est évidemment insatisfaisant d'extraire quelques lignes d'un récit qui comporte plus de 60 000 signes. L'occurrence devient proposition exemplaire dans le propos, alors que l'hypothèse de travail est que nous tenons plutôt une structure ordinaire de la dynamique de formation telle que l'analyse de l'action permet de l'appréhender dans le récit. Ce que nous souhaitons montrer ici, c'est la reduplication d'un schéma narratif où l'épreuve surmontée (le lycée, les études d'infirmière) définit l'impulsion et la forme du processus. Résumons : on est dans une province de la Catalogne, en 1974. La décision d'aller au lycée a été longue et difficile (le père de Pilar, routier, est défavorable à cette décision, la mère en position inverse de soutien), rien n'y prépare au plan identitaire et peu au plan proximal. On n'est absolument pas dans un schéma standard et « tout tracé ». Le lycée correspond à un vrai « distal », tout comme la psychologie à Barcelone, ou tout comme Paris que le cousin amène dans la zone proximale. Ces zones sont radicalement extérieures à Pilar et présentent dès lors une dimension distale par rapport à elle. Ces zones définissent des objets investis qui

pourront être intégrés si les « épreuves » connaissent une sanction positive. Le choix des études d'infirmière est une transaction contrainte, compte tenu des ressources à disposition. Elle est le lieu d'une autonomie pratique possible pour Pilar (c'est l'axiologie investie par l'auteur qui ici qualifie l'épreuve et lui donne sa valeur, la mère étant en position d'adjuvant (de soutien) et le père encore en opposant), mais le distal que représente Barcelone définit un « objet » en attente qui sera investi dès que l'occasion s'en présentera et qui d'une certaine manière rebondit au moment où Pilar rédige ces lignes, puisqu'elle est en études de licence à Genève.

La dynamique de la catégorie du distal dans les histoires de vie en formation peut se décrire de la manière suivante : dans un premier temps elle apparaît nécessairement dans le champ proximal du sujet (sinon elle est inaperçue) ; elle est posée comme *Objet*, valué ou dévalué ; dès lors qu'elle est investie, elle distribue une *Épreuve* (ou série d'épreuves) qui constitue l'action développée par le récit, et intégrant diverses ressources, complexités et adversités ; il y a enfin *Sanction*, distribuée selon la réussite ou l'échec, et nouvelle *Qualification* du sujet. Nous intégrons ici les schémas narratifs décrits par les sémiotiques textuelles (Bertrand, 2000, p. 181, 191). Le récit permet d'appréhender plusieurs états successifs d'une biographie qui définissent autant de « périodes », où l'identitaire d'un moment sur la ligne de temps est le produit (possible) de l'intégration d'un distal d'un moment antécédent, intégration qui se produit nécessairement par et dans la médiation de la zone proximale. La dynamique narrative de la formation de la personne s'appréhende dans ces développements successifs, où le changement de l'identitaire se définit par l'assomption de « distaux » antérieurs. La zone proximale du sujet définit alors l'espace décisif de la formation de la personne, puisqu'elle institue les lieux des contacts possibles ou non avec la composante distale et ses (dé)valorisations potentielles.

La dynamique du processus de formation définie comme parcours entre zones identitaires, proximales et distales présente au plan épistémologique un caractère générique : il constitue un modèle pouvant en principe rendre compte de tout processus biographique de formation. Mais ce caractère générique permet dans le même temps d'honorer les dimensions singulières de ce même processus, en tant qu'il permet d'analyser les spécificités des zones propres à chaque récit. Une des originalités majeures à nos yeux des histoires de vie en formation, et qui tient aux singularités marquant la formation des personnes, est ainsi assurée (Baudouin & Türkal, 2000).

CONCLUSION

Récapitulons les problèmes abordés à l'ouverture de ce texte et les hypothèses que nous proposons à la réflexion, en commençant par le thème des *limites* propres à l'approche biographique pour une théorie de la formation. Ces limites tiennent aux caractéristiques mêmes du récit, lequel privilégie l'action et l'événement, les moments-charnières, les ruptures, les transformations, et méconnaît ainsi ce que les prises de forme de l'adulte doivent à l'habitude insaisissable, à l'usage répété et sans relief, à l'« incorporation » des situations personnelles et professionnelles dans le temps inchangeant et constant et qui dès lors s'identifie médiocrement. Les approches telles que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), l'instruction au sosie (Clot, dans ce volume) ou les pratiques d'autoconfrontation développées dans les champs de la formation et/ou de l'analyse du travail contribuent à l'identification de ces savoirs « tacites » et qui évidemment représentent un accès caractéristique à des dimensions importantes de la formation de l'adulte (Baudouin, 1999).

Mais ces limites, dès lors qu'elles sont reconnues, permettent de saisir mieux ce qui spécifie l'apport du récit à l'analyse de l'activité et de la formation, et qui tient à la restitution des temporalités successives de formation sédimentées dans l'activité, ainsi qu'à l'identification des formes de vie et de culture qui les ont surdéterminées. Le récit permet de cette manière un accès partiel mais spécifique et à nul autre semblable. Ce statut à la fois completif et décisif est d'ailleurs très repérable dans la très grande majorité des publications en sciences sociales, où en tant qu'instrument méthodologique, le recours aux histoires de vie est rarement autonome et ne constitue qu'une composante d'un ensemble de démarches permettant la production d'un corpus d'étude finalement hétérogène. Il présente un caractère stratégique, en tant qu'il donne accès à un matériel – et une problématique – inaccessibles sans ses ressources, et subsidiaire, en tant qu'il est cadré par des données très diverses et d'une nature toute autre. L'ouvrage emblématique pour le champ autobiographique de Thomas et Znaniecki (1918-1920), *The Polish Peasant in Europe and America*, est symptomatique de ce caractère subsidiaire ou partiel du récit de vie, qui n'est finalement qu'une pièce parmi d'autres dans le corpus d'étude.

On peut regretter que les critères de la compétence académique conduisent les chercheurs à se spécialiser au risque de devenir les sujets d'une seule méthode. On peut en comprendre la nécessité, sans pour autant s'y résoudre et frayer des voies d'échange et d'articulation entre disciplines, démarches de travail et élaboration conceptuelle. Ce point est probablement central en sciences de l'éducation.

Le thème du subjectif nous semble devoir relever du même traitement dialectique. Nous ne cacherons pas notre étonnement vis-à-vis du mépris

qui frappe l'autobiographie, aussi bien dans le monde des lettres que dans les sciences humaines et sociales.

Nous pensons pour notre part que la formation de l'adulte procède d'une confrontation de sa subjectivité propre à quelque chose qui l'excède, lui résiste et qui n'est pas elle : aussi bien le « réel » du travail que l'abstraction des savoirs construits, pour ne retenir ici que ces deux dimensions. Le récit donne accès à ces subjectivités par les valorisations que les parcours narratifs entre zones sémiotiques donnent à lire et à voir. Notre hypothèse de travail ici ne peut être que mixte : la formation ne se réduit pas à ces valorisations qui ne rendent pas compte des dimensions cognitives décisives dans l'assomption de nombreuses prises de forme, mais sa dynamique en dépend étroitement et définit une axiologie agissante. Pour le cas de l'adulte, cette axiologie singulière définit une contrainte déterminante des parcours de formation, et des destins sociaux que ceux-ci façonnent pour une part non-négligeable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1992a). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M. (1992b). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Barthes, R. (1984). *Le Bruissement de la langue*. Paris : Seuil.
- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons Éducatives N° 1999/1-2/2, pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Baudouin, J.-M. (2001). La dimension du groupe, seconde et primordiale : histoire de vie et recherche-formation. In C. Solar (Éd.), *Le groupe en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Baudouin, J.-M. (sous presse). Particularismes narratifs et rationalités partageables : histoires de vie en formation, approches discursives et théories de l'action. *Cahiers de sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Baudouin, J.-M., Hellier, R., Mesnier, P.-M. & Ollagnier, E. (1992). Les formations diplômantes dans l'entreprise : un nouveau rapport travail-formation. In F. Berton, M. Kaddouri & E. Ollagnier (Éd.), *L'organisation qualifiante*. *Éducation Permanente*, 112, 39-46.
- Baudouin, J.-M. & Türkal, L. (2000). Formations au singulier. In R. Orofiamma, P. Dominicé & A. Lainé (Éd.). *Les histoires de vie, théorie et pratique*. *Éducation Permanente*, 142, 45-61.
- Bensaude-Vincent, B. (1995). Les savants et les autres. In *Qu'est-ce qu'on ne sait pas ? Diogène*, 169, 136-155. Paris : Gallimard.

- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport Cordes.
- Bertrand, D. (2000). *Précis de sémiotique littéraire*. Paris : Nathan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schnewly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chiantaretto, J.-F. (1995). *De l'acte autobiographique. Le psychanalyste et l'écriture autobiographique*. Paris : Champ Vallon.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1993). L'originalité épistémologique du savoir de la formation. In J.-M. Baudouin & C. Josso (Éd.), *Penser la formation* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, N° 72, pp. 89-101). Université de Genève.
- Dominicé, P., de Gaulejac, V., Jobert, G. & Pineau, G. (2000). Que faire des histoires de vie ? In R. Orofiamma, P. Dominicé & A. Lainé (Éd.), *Les histoires de vie : Théories et pratiques. Éducation Permanente, 142*, 217-239.
- Fond-Harmant, L. (1996). *Des adultes à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Lecarme, J. & Lecarme-Tabone, E. (1997). *L'autobiographie*. Paris : Armand-Colin.
- Lejeune, Ph. (1975). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Lejeune, Ph. (1993). *Le Moi des demoiselles*. Paris : Seuil.
- Lejeune, Ph. (1998a). *Les Brouillons de soi*. Paris : Seuil.
- Lejeune, Ph. (1998b). *Pour l'autobiographie*. Paris : Seuil.
- Leray, C. & Bouchard, C. (Éd.). (2000). Histoire de vie et dynamiques langagières (Actes du colloque international). *Cahiers de sociolinguistique, 5*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Pineau, G. et Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
- Pineau, G. (2000). Que faire des histoires de vie ? Retour sur quinze ans de pratique. In R. Orofiamma, P. Dominicé & A. Lainé (Éd.), *Les histoires de vie : Théories et pratiques. Éducation Permanente, 142*, 217-239.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie* (Que sais-je ? N° 2760). Paris : PUF.

- Rastier, F. (1994). La macrosémantique. In F. Rastier, M. Cavazza & A. Abeillé (Éd.), *Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique* (pp. 167-200). Paris : Masson.
- Rastier, F. (1996). Représentation ou interprétation ? Une perspective herméneutique sur la médiation sémiotique. In R. Vialle & D. Fiset (Éd.), *Penser l'esprit : des sciences de la cognition à une philosophie de l'esprit* (pp. 219-239). Grenoble : Presses Universitaires.
- Rastier, F. (1997). Herméneutique matérielle et sémantique des textes. In J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Éd.), *Herméneutique : textes, sciences* (pp. 119-148). Paris : PUF.
- Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. de Fornel & L. Quéré (Éd.), *La logique des situations* (Raisons Pratiques, N° 10, pp. 173-198). Paris : EHESS.
- Revaz, F. (1997). *Les textes d'action*. Metz : Éditions Université de Metz.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique* (Points, N° 227). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire et l'oubli*. Paris : Seuil.
- Starobinski, J. (1974). La littérature. In J. Le Goff & P. Nora (Éd.), *Faire de l'histoire II. Nouvelles approches* (pp. 225-243). Paris : Gallimard.
- Szondi, P. (1989). *Introduction à l'herméneutique littéraire*. Paris : Cerf.
- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1918-1919/1974). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston : Richard G. Badger
- Thouard, D. (1997). Introduction. In J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Éd.), *Herméneutique : textes, sciences* (pp. 9-18). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Villers, G. de (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes. De la recherche et de l'intervention. In D. Desmarais & J.-M. Pilon (Éd.), *Pratiques des histoires de vie* (pp. 107-134). Paris : L'Harmattan.
- Wismann, H. (1997). Herméneutique générale, herméneutique universelle : la place des formes symboliques de Cassirer. In J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Éd.), *Herméneutique : textes, sciences* (pp. 75-91). Paris : PUF.