

SUJET ET HÉROS DU RÉCIT BIOGRAPHIQUE L'EXEMPLE DES HISTOIRES DE VIE ENSEIGNANTES

Régis MALET

Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle – Lille 3

Résumé : Le recours à l'approche biographique recouvre une diversité de pratiques et des préoccupations de recherche et/ou de formation variées. Articulant des interrogations d'ordre théorique sur la conception du récit et du sujet dans l'expérience biographique et d'ordre plus strictement méthodologique et épistémologique sur l'usage de cette approche en formation d'enseignants, le propos de cet article est double :

- élucider tout d'abord le statut du récit et de l'histoire à l'œuvre dans le discours biographique, la figure du narrateur-héros mis en intrigue dans l'espace biographique et le sujet qu'il promeut. Le récit de vie est travaillé dans sa double dimension sémantique et pragmatique.

- proposer ensuite une approche des recherches mobilisant les histoires de vie en formation d'enseignants, en pointant les usages du récit que ces travaux tendent à valoriser. La variété de ces usages cristallise une interrogation sur les savoirs enseignants et sur la place qui peut être conférée en formation à ces savoirs narratifs élaborés dans le récit de vie de l'enseignant.

INTRODUCTION : LE RÉCIT DE VIE COMME TEXTE ET COMME ESPACE SUBJECTIF

Longtemps les sciences de l'homme ne se sont guère intéressées au vécu singulier, préoccupées qu'elles étaient de légitimer leur statut par des procédures de recherche démonstratives et objectivantes, en rupture d'avec le sens commun. « Entrée en contrebande dans l'univers savant » (Bourdieu, 1986 : 69), la notion d'histoire de vie a de fait été accueillie avec une certaine incrédulité par les sciences sociales. L'investissement de ces textes du vécu singulier, objets au statut ambigu et au contenu disparate, a été suspecté de survaloriser les raisons du sujet et de favoriser l'expression d'une idéologie biographique, leur-rante tout autant pour les historiens de leur vie que pour les chercheurs, complices de cette entreprise négociée de falsification.

Pourtant, sous l'impulsion d'un renouveau des sciences sociales vacillantes dans leur prétention séculaire à objectiver et légiférer le monde social au prix d'une expulsion de la figure du sujet, ce dernier a été progressivement réhabilité, soutenu en cela par la promotion de formes de connaissances moins taraudées

par le paradigme de la démonstration et de l'objectivité (Lyotard, 1979 ; Maffesoli, 1990). Les disciplines instituées, à commencer par l'ethnologie, la sociologie (Ferrarotti, 1983 ; Poirier, *et. al.*, 1983) et l'histoire (Thompson, 1978 ; Joutard, 1983), ont progressivement redécouvert le sujet et la valeur signifiante de ses récits. En sciences de l'éducation, les histoires singulières apparaissent de plus en plus comme une voie propre à enseigner chercheurs et formateurs sur les rapports des acteurs de l'éducation à l'école, au savoir, au métier ou encore sur les processus d'apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives et formatives. Envisagé comme espace potentiel de formation et d'actualisation de soi par certains (Dominicé, 1990 ; Pineau, 1998), le récit de vie demeure pour d'autres (Bertaux, 1980 ; Demazière et Dubar, 1997) un moyen privilégié d'accès au sens incarné des pratiques sociales. Dans tous les cas, son usage est travaillé par la question de l'identité : personnelle, professionnelle ou psycho-sociale (Malet, 1998).

Le propos ne sera pas ici de construire des typologies ou de mesurer la légitimité de l'usage des histoires de vie en sciences anthropo-sociales ; d'autres auteurs ont exploré cette question selon l'intérêt de connaissance qui les guide (Bertaux, 1997 ; Finger, 1984 ; Legrand, 1993 ; Pineau et Le Grand, 1996). Je proposerai pour ma part une approche herméneutique du récit de vie, en envisageant le récit comme texte et comme espace (inter)subjectif, avant de glisser ensuite vers l'exploration des potentialités de l'usage des histoires de vie (1) sur un terrain spécifique, celui de la formation des enseignants, ce qui nous donnera l'occasion d'élargir le questionnement sur le terrain méthodologique et socio-épistémologique.

Les récits de vie posent frontalement la question anthropologique fondamentale, celle du sens de la vie, et affrontent le problème qui est de comprendre comment un sujet peut « se devenir » et se reconnaître tout en changeant continuellement dans le temps. Cette problématique existentielle, qui est celle de l'identité et de sa figuration narrative, peut s'entendre selon deux perspectives, successivement traitées : sémantique tout d'abord - attentive au texte que constitue l'histoire de vie et au héros qui la trame -, pragmatique ensuite - intéressée par la figure subjective dévoilée par l'acte narratif même -. Ce qui constitue donc le propos, c'est d'éclairer *le récit de vie comme texte et comme espace d'émergence du sujet*.

Le récit qui nous intéresse ici est le récit oral, qui se déploie dans un acte de parole tenu à un narrataire. Il se distingue donc de toute production biographique écrite (autobiographie, journal, mémoires), principalement distincte du premier en ce qu'elle ne résulte pas d'une situation d'interlocution. Les récits de vie sont en effet le lieu d'une double rencontre : avec soi-même d'abord, projeté et différencié sous la figure du « je » dans l'espace narratif ; avec l'autre ensuite, celui face auquel l'énonciateur « se produit » en se racontant. Espace d'auto-référenciation, le récit de vie est aussi le lieu intersubjectif où les textes du vécu sont mis en partage, échangés. Envisager l'histoire de vie comme texte est bien entendu discutable, dans la mesure où le texte désigne « un discours fixé par l'écriture » (Ricoeur, 1986 : 154), et que l'histoire de vie est d'abord produite dans une situation d'échange verbal ; pourtant, par l'écart créateur qu'elle intro-

duit entre l'expérience vécue et sa mise en intrigue, par la caractérisation d'un héros et la désignation différée de son auteur qu'elle dessine, l'histoire de vie opère, nous allons le mesurer, comme un quasi-texte.

1. L'HISTOIRE DE VIE ET SON HÉROS

La première tâche d'une élucidation du récit de vie est de s'intéresser à l'acte de dire, de se raconter. Le fait majeur du récit, c'est probablement le discours lui-même, ou, selon la formule de H. James, « l'histoire de l'histoire » (1984 : 1309). Pour autant que la spécificité du discours biographique soit de voir se superposer et se prolonger l'un et l'autre hors du texte, sujet de l'histoire (le « héros ») et sujet du récit (l'énonciateur) demeurent dans l'espace du récit de vie distincts. Aussi insaisissable soit-il, le sujet de l'histoire est contenu, circonscrit dans l'histoire même qui est son ancrage, son milieu, pendant que l'acte narratif opère le dévoilement d'un sujet qui, bien qu'initiateur du récit, demeure *atopos*. Si l'on envisage ainsi « l'histoire que nous raconte le récit », le(s) personnage(s) – et donc en premier lieu son héros, le narrateur – s'y voie(nt) confier une identité, un caractère stable, homéostatique, car la cohésion caractérise le discours pris à son niveau diégétique. En revanche, au niveau extradiégétique de l'acte narratif, l'identité du sujet n'est pas intrinsèque et circonscrite à un récit qui demeure un moment de sa vie, mais instituée, exprimée par celui-là même et éprouvée hors de lui. Ce qu'il convient d'éclairer, c'est donc tout autant la nature du récit à l'œuvre *dans* l'histoire de vie que la figure du sujet promue *par* le récit de vie, hors du champ narratif.

Il convient donc tout d'abord de prendre la mesure de ce que Ricoeur nomme « l'opacité du signe » (Ricoeur, 1990 : 57), à savoir le fait que l'acte d'énonciation entre en interférence avec l'aspiration de transparence propre à la visée référentielle du discours. Les actes de discours prennent sens dans le cadre initiateur d'un présent sui-référentiel, c'est-à-dire d'un moment qui embrasse dans un même mouvement les énoncés et l'acte d'énonciation. C'est ce que les théoriciens des actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1972) explicitent en inscrivant la parole dans l'ordre de l'agir, opérant une distinction entre deux catégories d'énoncés : les performatifs et les constatifs. Les premiers supposent que l'énoncé réalise, « performe » l'action qu'il formule (« je t'aime »), faisant coïncider acte diégétique et acte extradiégétique. Les seconds consistent simplement, comme leur nom l'indique, à constater, à décrire (« il l'aime »). Toutefois, et même si Searle dépasse déjà la conception austinienne – qui réduit les énoncés performatifs aux seules affirmations en première personne – en ouvrant sur des catégories différentes d'actes (les constatifs étant dès lors intégrés comme forme particulière de faire), le caractère performatif de la parole est élargi à tout acte d'énonciation avec Derrida et Ricoeur.

Que la performance apparaisse comme propriété intrinsèque à tout acte de discours, voilà qui constitue une armature théorique et épistémologique solide pour légitimer l'usage du récit de vie comme milieu de création ou d'actualisation du sujet du récit et de son histoire, et non simplement de publicisation d'un vécu disponible et pré-constitué. La reconnaissance du caractère performatif du discours n'indique cependant pas encore un foyer, un support à cette catégorie

d'agir qu'est le récit de vie, aussi référentiel soit ce dernier. Les paroles qu'il projette sont comme « en suspens » (Wittgenstein, 1951 : § 198). Certes, celui qui agit dans le récit de vie, c'est le narrateur, mais pour autant que le héros du récit soit un miroir du sujet qui l'énonce et le produit, il n'est pas le sujet.

1.1. Caractérisation du narrateur-héros de l'histoire de vie

L'histoire de vie met en forme un personnage central, un héros, unité organisatrice du récit, dont il s'agit d'éclairer la singularité de la constitution dans l'espace diégétique du récit de vie. La première chose qu'il convient de souligner sur ce thème, c'est que le héros est aussi le narrateur de son histoire. Autodiégétique, le narrateur-héros de son histoire de vie est également l'objet du récit, c'est-à-dire que l'action narrée, qui peut mettre en scène d'autres personnages, a précisément pour fonction la caractérisation du héros, qui est donc le sujet de la narrativisation. C'est dire que le héros du récit de vie n'est pas simplement la figure centrale d'une histoire dont il serait le guide ou le passeur, mais l'objet même du déploiement de l'histoire est la constitution du héros qui la porte, du « je » qui la raconte.

La transitivité de la totalité narrative formée par le récit de vie, le fait que l'histoire proposée ait un « je » comme instance d'ancrage de l'action, font que le récit produit est chargé de valeurs, de croyances dont l'ensemble caractérise un point de vue, un « point de vie » (Ricoeur, 1985 : 398) constitutifs d'un certain rapport au monde. L'instance à laquelle est rattaché cet ensemble d'attributs, c'est le personnage central (du latin *persona* : le masque théâtral) dessinés dans l'espace narratif par le sujet (*sub-jectum* : littéralement, ce qui soutient, qui est jeté-dessous), le dernier n'apparaissant qu'au creux de cette structure intentionnelle à l'horizon de laquelle il s'expose. Cette caractérisation du narrateur-héros, mise en abyme par l'intention configurante qui la guide, participe d'une opacification de la narration à des plans distincts du discours - celui de la diégèse et celui de la narration dans sa dimension pragmatique - constitutive de l'organisation formelle du récit de vie.

Comme toute forme de récit, le discours biographique obéit à des règles d'organisation et à des exigences de vraisemblance, de lisibilité et de cohésion qui conditionnent son « acceptabilité interactionnelle » (Adam, 1984 : 12). La conduite et le portrait du narrateur-héros dessinés dans le récit de vie peuvent être envisagés en terme de stratégie narrative visant à produire tel ou tel effet, à valoriser tel caractère, tel attribut ou telle qualité, mais la mise en intrigue du sujet par lui-même dans cet espace d'autoréférenciation demeure soumise aux mêmes critères de vraisemblance et de cohésion que pour n'importe quelle forme de récit. Porté par une intentionnalité méta-structurante dont l'efficacité se mesure à sa capacité d'effacement derrière la visée référentielle du discours, le récit de vie se présente au carrefour des intentions du narrateur-héros et des circonstances et des événements ayant jalonné son existence, événements que celui-ci agit ou subit, selon le degré d'initiative qu'il juge opportun de s'accorder par rapport à eux au regard des stratégies qui l'animent. Dans tous les cas, le narrateur demeure le centre de l'intrigue, celui autour duquel tout ce qui arrive a pour fonction ultime d'éclairer « celui qui arrive », le héros de l'histoire qu'il est.

D'autres personnages gravitent bien sûr autour de lui, mais ceux-ci ont la même fonction dans le récit que l'action elle-même, à savoir la mise au jour du narrateur-héros, qui demeure celui qui agit et figure l'action et la conduite d'autrui, quel que soit le degré d'initiative qui lui est accordé dans l'histoire narrée, c'est-à-dire qu'il soit présenté comme le produit de l'histoire ou comme producteur de celle-ci.

Il y a probablement dans cette structuration narrative quelque chose de spécifique au récit biographique, en ce que l'action narrée y est toute entière vouée à la constitution du héros et que ce héros est aussi le narrateur, instance énonçante d'origine (c'est-à-dire prolongée hors du champ narratif par le sujet énonciateur). De sorte que l'histoire racontée se présente sous la forme singulière d'une thématisation exclusive d'un caractère et des valeurs dont celui-ci est porteur (le « je » différencié par le récit) à partir d'un compte-rendu de faits et d'actions qui ont prétention à la vérité et comme vierges de l'empreinte du sujet. L'histoire de vie, en tant qu'elle s'adresse à un « tu » invitant au récit, est singulièrement tout autant œuvre d'attestation que d'effacement de soi. L'autonomie et la vraisemblance du récit repose principalement sur la capacité du narrateur à rendre diffus son propre pouvoir discrétionnaire et à faire apparaître le vécu ou l'événement dans sa vérité nue, irréfutable : « puisque je le dis ! ». Dans ce contexte, le récit de vie constitue un type de discours dans lequel la force illocutionnaire du narrateur constitue l'élément nodal propre à garantir la légitimité et la puissance expressive de celui-ci.

La « synthèse de l'hétérogène » dont parle Ricoeur (1985 : 385), c'est-à-dire la conjugaison dans l'espace narratif des éléments disparates d'une vie dans une visée configurante est bien entendu impulsée par le sujet énonciateur de son histoire, mais au niveau intradiégétique, elle est portée par le héros même de l'histoire, le « je » différencié par le récit, maître d'œuvre dans l'organisation et la cohésion du système narratif. C'est lui, le héros, et non le sujet énonciateur qui a pour vocation de s'effacer, qui assure aux yeux du narrataire l'authenticité et l'acceptabilité de l'histoire de vie. Tout à la fois travail d'individuation et de légitimation d'un rapport au monde, d'une forme de vie, l'histoire de vie se présente sous la forme d'un ensemble de choix narratifs dans lequel les actions narrées sont combinées et construites autour de la figure centrale du héros dont elles ont pour fonction et vocation ultime d'éclairer la singularité et de légitimer la conduite et le caractère à l'intérieur d'un jeu de langage. « Je » est tout à la fois l'organisateur et le héros de l'histoire de vie.

1.2. L'histoire de vie en tant qu'œuvre commune

A la différence de l'autobiographie, qui ne s'adresse pas à un narrataire « incarné », mais à une altérité silencieuse et différée, le récit de vie se construit dans une situation d'échange verbal face à une altérité concrète, le plus souvent à l'origine même du procès narratif, lequel répond de fait à une invitation spécifique déterminante dans la nature même du récit et sa structure interactionnelle. L'interlocuteur qui se tient à l'horizon de l'acte narratif n'est donc pas neutre dans l'élaboration de l'histoire de vie qu'il ne se contente pas de recueillir, de

recevoir, mais participe de son élaboration (2). Le sujet ne récite pas sa vie, il la met en forme en interaction avec le narrataire, quels que soient les motifs et les attentes de ce tiers médiateur, et compte tenu d'une réserve de connaissances communes, partagées qui assure la fécondité de la situation interlocutoire. La notion de perlocution désigne cet effet de l'acte de discours, et, en premier lieu, sur son destinataire ; plus globalement, la perlocution désigne tout changement successif à l'acte de parole dans l'état du monde objectif. La dimension perlocutoire de l'acte narratif renvoie à l'intersubjectivité de la situation locutoire dans la mesure où elle signale la « circularité d'intentions » (Ricoeur, 1990 : 60) que commande l'acte narratif pour véritablement accomplir quelque chose.

De ce point de vue, le narrataire, loin de demeurer extérieur à l'histoire produite, l'investit de ces propres intentions et représentations, d'autant plus sûrement qu'il est co-présent à sa création, le récit constituant un « intermonde » qui rend possible la rencontre de l'altérité et de deux imaginaires. S'il y a bien, comme l'annonce Merleau-Ponty, un « solipsisme vécu indépassable » (1945 : 407), la parole insère cependant entre « je » et « tu » un entre-deux qui est commun à chacun, et propre à aucun. L'histoire de vie, espace de reconnaissance réciproque, est ainsi l'accomplissement co-narratif d'une interaction entre un énonciateur et un énonciataire qui exercent une responsabilité partagée dans le récit produit.

Dans l'espace bipolaire du récit de vie, consacré par le dialogue, l'évènement biographique acquiert en conséquence un statut singulier : la dimension fictionnelle du récit lui interdit toute propriété objective malgré sa prétention au vrai, entendue comme fidélité factuelle. Dans le même temps, le caractère communicationnel du récit lui confère une dimension intersubjective, plus encore que strictement subjective, le locuteur devant produire quelque sens des faits narrés, passer en somme d'un mode descriptif à un mode argumentatif commandé par la situation interlocutoire.

Le récit véhicule de fait un certain nombre de valeurs dont le narrateur est porteur et qu'il insuffle de façon récurrente dans son récit de vie de manière explicite ou latente. Le narrataire est guidé par le narrateur par l'omniprésence de quelques thèses structurantes et configurantes que l'histoire racontée aspire à étayer. Raconter une histoire vise à produire des effets de sens sans lesquels l'histoire narrée « ne dit rien ». C'est par une certaine redondance du récit entre d'une part l'action ou les évènements narrés et d'autre part l'exégèse distanciée qu'en propose le narrateur lui-même que se manifeste ce phénomène. Le caractère transparent des évènements relatés est d'une certaine manière attesté, par contraste, par le *positionnement évaluatif* du narrateur devenu extradiégétique qui leur succède, dans lequel l'exégète - et ce faisant le récit lui-même - acquiert une certaine autonomie par rapport à l'évènement. Cet approfondissement évaluatif, sorte de réflexivité intranarrative, fait du récit de vie un espace privilégié d'auto-élucidation et d'auto-compréhension en même temps qu'il participe par sa visée configurationnelle de la « lisibilité » du récit pour l'énonciataire.

D'un point de vue sémantique, le récit de vie se structure ainsi principalement autour de ces deux axes du discours, entre la *prétention au vrai* (mode narratif et descriptif) dans lequel l'évènement joue un rôle central et structurant,

et l'affirmation négociée d'un point de vue par cette entreprise d'*axiologisation* (modes interprétatif et argumentatif), dans lequel c'est à la fois la puissance expressive et la pertinence éthique qui assure l'acceptabilité interactionnelle du récit et non plus la conformité événementielle. L'ambivalence de l'histoire de vie, qui ne peut se comprendre que parce qu'un narrataire y est engagé, se rencontre dans cette triple dimension constitutive, d'*assertion*, d'*expression* et d'*évaluation* (3).

2. LE SUJET DU RÉCIT

Ce que le sujet donne à connaître en se racontant, c'est aussi bien une histoire que l'acte même de raconter une histoire, « le discours en acte » (Ricoeur, 1990 : 64). Le récit de vie présente ceci de particulier qu'il implique une auto-désignation de principe. Le sujet se racontant n'est pas simplement le locuteur de ce qu'il dit, il en est aussi l'agent. Il prend par lui position dans le monde. Le sujet du récit de vie se présente sous une figure mixte : intradiégétique en ce que l'histoire narrée parle de lui, il demeure dans le même temps extradiégétique en ce qu'il demeure ancré dans un présent d'où tout à la fois il organise et porte un point de vue sur l'histoire qu'il raconte et qui l'affecte, pendant que d'une certaine manière, le héros de l'histoire, le « je » narrativisé est contemporain de l'histoire elle-même, corrélative à elle.

Ce qui est réalisé dans l'espace du récit de vie, c'est donc au moins tout autant un acte performatif qu'une *présence performative*. L'enjeu est d'éclairer le processus de subjectivation à l'œuvre dans le récit de soi et l'interaction entre l'histoire produite et le sujet qui l'énonce. Toute intention discursive signale un locuteur, et c'est lui, et non les énoncés, qui réfèrent, qui disent quelque chose sur quelque chose. Pour autant, si l'énonciateur est « réfléchi » dans l'histoire qu'il raconte, comprendre « qui parle » ne signifie pas mettre en suspens les énoncés, en espérant trouver derrière, ou dessous pour être épistémologiquement correct, un sujet. Pas plus ne s'agit-il de pencher tantôt du côté de ce qui est visé (le référentiel), tantôt du côté de « ce » qui vise (le modal). Ce serait glisser, mais probablement y a-t-il quelque attirance à le faire, vers le sujet cartésien, transparent, substantiel et pré-posé. L'intuition théorique du récit de vie est celle d'un sujet qui se dessine à l'horizon du dire plutôt que d'emblée postulé et préalable à tout discours. La notion aristotélicienne de *mimèsis* traduit cette refiguration créatrice de l'expérience du sujet à l'œuvre dans l'acte narratif.

2.1. Le récit de vie comme *mimèsis*

La narration se caractérise par sa diachronicité (Bruner, 1991), c'est-à-dire par le fait qu'elle rend compte d'expériences et d'événements qui ont lieu dans le temps certes, mais à proprement parler dans « un autre temps ». La singularité du temps narratif consiste en ce qu'il s'affranchit du temps calendaire pour donner lieu à un temps subjectif. Ce temps confère aux expériences passées une signification nouvelle, fictionnelle et régie par l'instant présent du récit. L'espace narratif relève ainsi d'un modèle personnel d'organisation des événements opérant le renversement de ce que Ricoeur nomme « l'illusion de la

séquence » (Ricoeur, 1980 : 169). Le corollaire de ce renversement n'est pas la promotion d'un modèle a-chronologique, l'expérience narrative du temps échappant tout à la fois à la linéarité chronologique et à un modèle a-chronologique conséquent de l'abandon du temps calendaire. Il y a une « réciprocité structurelle » (idem) entre temps et narration qui fonde le récit de vie comme foyer de l'historicité du sujet. Cette intrication de la subjectivité, de la temporalité et de la narration trouve sa manifestation la plus forte dans la structure de l'intrigue, élément moteur de la construction narrative par lequel tout événement occurrent dans le récit se voit confier une fonction singulière dans son développement (Ricoeur, 1990). Chaque élément du récit est ainsi soumis à une totalité méta-structurante qui le gouverne et lui donne sens. Dans le récit de vie, cette sorte de loi interne à l'acte narratif qu'est l'intrigue participe de la cohésion du système narratif et fait que le sujet de discours « s'y retrouve » dans la diversité de vécus devenus expérientiels par leur intégration configurante dans l'espace d'identification et de reconnaissance que constitue le récit.

Envisagé sous cet angle, le processus narratif est mimétique, entendu non pas seulement comme « imitation », mais aussi « expression », « extériorisation », « création ». Le récit de soi ouvre le sujet au monde extérieur, le fait sortir de soi et lui fait éprouver son extériorité constitutive. C'est en s'abandonnant au monde que le sujet s'éprouve, fait l'expérience vive de lui-même. Le récit de vie incarne cette vocation d'extériorisation d'un sujet voué à se chercher et à se conquérir hors de lui. Il dessine une subjectivité condamnée à se perdre dans l'altérité (et pour commencer dans celle du « je ») pour se trouver.

La parole remplit cette fonction paradoxale d'être à la fois de l'ordre du propre en même temps que de celui du public, du partagé, du « dehors ». Le soubassement théorique du récit de vie, adressé par un « je » à un « tu », est fondamentalement celle-ci ; la raison narrative y apparaît comme l'horizon d'ancrage d'une subjectivité errante qui resterait, du fait même de son évidence, insaisissable hors cette fixation, cette attestation par le « dire ». Elle est inséparable d'une théorie de l'action et de l'identité : le soi n'y apparaît pas comme un contenu prélinguistique disponible et stable, mais désigne la totalité qui se compose continuellement dans l'espace narratif. « *Mimèsis* », « représentation », « expression » : *la raison narrative à l'œuvre dans le récit de soi ne démontre pas, elle montre*. Le récit de vie forme un espace de création, de reconnaissance et d'attestation de soi par l'inscription de l'action dans un projet (le *muthos* ; mouvement qui qualifie la *mimèsis* 2). Il opère une boucle entre l'éprouvé - le sujet engagé, ouvert au monde par son corps, ses sens- et l'expérience réflexive - le sujet épistémique-. De sorte que la raison narrative, qui embrasse réflexivité et sensorialité, apparaît à mi-chemin entre le rationnel de la réflexion (le *télos*) et « l'irrationnel » de l'engagement et de l'action (l'*arché*).

Selon cette définition, le sujet promu par le récit l'aura été par la fixation d'un « je » opéré par le fait même de se dire. Or, se dire, c'est devoir se dire, c'est-à-dire être dans la nécessité syntagmatique de se désigner et de se reconnaître (4). La transitivité et l'insubstituabilité du récit de vie renvoient, par fixation, à l'unicité d'un sujet (c'est le miracle du « je », ressort de la subjectivité, mis en évidence par Benveniste : « est "ego" qui dit "ego" »). La spécificité du récit

de vie est que le texte narratif trouve un prolongement hors de lui, dans la personne même de l'énonciateur. Cette mise en abyme des intentions opère une différenciation du « je » qui acquiert au niveau diégétique une autonomie par rapport au sujet qui l'énonce tout en favorisant l'émergence d'un savoir de « soi ». La mise en forme narrative participe d'une sortie de soi contemporaine de son dévoilement. Le récit de vie fait sens parce qu'il est ouverture, extériorisation et vœu de totalisation, qu'il est indéterminé et que dans le même temps il se signifie par sa visée de clôture.

L'expérience est vécue, éprouvée, avant d'être dite. Cependant elle ne paraît exister que lorsqu'elle est portée par les mots. La mémoire présente à des espaces et des temps de vie multiples ; le sujet trouve dans la forme discursive le milieu privilégié d'initiative, de rassemblement et de redéploiement de son existence. Le geste narratif met en forme l'expérience. Il y a dans la parole, annonce Merleau-Ponty, « germination de ce qui va avoir été compris » (1969 : 65). Le récit porte en lui un sens qui échappe en partie à celui qui l'énonce. Le mouvement rétrograde qu'opère le discours sur le sens de l'expérience vécue est créateur et échappe en partie à l'initiative de son auteur. Le sujet n'est pas omniscient dans l'espace autonome du récit de vie ; il est dit par lui au moins autant qu'il le dit (5). En ce sens peut-on dire que le récit de vie se présente comme moyen privilégié, non pas de retour sur soi, mais d'accouchement de soi. « La forme est formante », annonce fermement M. Maffesoli (1990 : 105). La vitalité de la forme narrative libère de toute conception causaliste du dire. Elle renverse les perspectives : je ne me raconte pas ainsi parce que c'est ce qui m'est arrivé, mais arrive ce que je dis : « j'arrive ». L'évènement majeur du récit de vie, c'est bien le discours lui-même.

2.2. L'expérience du temps vécu

Dans le cadre du récit de vie, le sujet racontant son histoire est amené à projeter des espaces-temps vécus rassemblés et configurés dans le milieu du récit. Nous avons dit que le récit accouchait d'un temps singulier, affranchi du modèle chronologique, un temps proprement subjectif articulant les espaces-temps vécus par le sujet. Le sujet a en quelque sorte une expérience spatiale du temps, car le temps ne peut être l'objet d'un senti que par sa spatialisation. Il ne saurait en effet y avoir de sensations du changement, de formation même du sujet, si les expériences ne donnaient lieu à quelque représentation d'espaces temporels, que traduit bien la métaphore visuelle du « point de vue ». Comme l'a montré Bachelard, l'espace seul constitue la forme sensible de la durée (6).

C'est cette dimension sensible de l'expérience temporelle qui permet de comprendre comment le récit peut embrasser tous les temps vécus dans l'unité complexe d'un « maintenant » et figurer ce faisant la puissance affectante du temps. Celui-ci retient en lui tous les vécus passés tout en produisant un sens nouveau. Husserl (1928) désigne par la notion de « modification rétionnelle » cet écart entre la rétion de l'expérience dans le moment présent et la sensation originare. L'expérience du passé prend la forme de vécus intentionnels présentifiés et activés dans l'espace présent du récit. « Temps de l'initiative » (Ricoeur, 1985 : 374), le récit invente, initie ainsi bien plus qu'il ne dévoile l'expé-

rience du sujet. C'est l'œuvre d'auto-temporalisation dans laquelle il est engagé en se racontant qui le définit comme sujet. Cette prise de pouvoir du sujet sur ses temps vécus n'est pas transparente, et le présent du récit est toujours « un présent élargi » (Ricoeur, 1985 : 57) qui n'est pas vierge des rétentions passées. Le champ de présence au passé qu'ouvre le récit de vie et le pouvoir du sujet d'agir sur lui est lui-même opacifié par le fait que l'ayant déjà agi dans le passé, il demeure, dans son mouvement présent vers lui, des *traces* de cette action passée, qui se meuvent inexorablement en action sur lui. Il y a en quelque sorte rétro-action des ouvertures passées vers un passé antérieur sur la présente rétention du sujet. Cette sorte de sédimentation narrative participe des limites indépassables de l'acte narratif comme mouvement d'affranchissement.

Cette étrangeté relative du sujet à lui-même dans le déploiement configurant de son histoire de vie est fortement signifiée dans la projection d'espaces-temps de vie propres au récit dans lesquels le sujet est appelé à se reconnaître. Entrant en quelque sorte en dialogue avec ses vécus et ses « moi passés », le sujet peut aller jusqu'à prendre dans le cadre du récit de sa propre histoire la figure d'un narrateur extradiégétique, projetant sur celle-ci un sens inédit et révélé par l'histoire elle-même. Par cette sorte d'ubiquité de sa conscience à l'instant présent en même temps qu'à ses vécus passés, le sujet provoque et assiste à son propre changement tout en s'assurant une continuité avec lui-même (7). C'est l'expérience de la durée comme forme qui favorise pour le sujet la projection de ses vécus dans la totalité narrative. Le récit de vie confère à ses vécus une tonalité particulière que la forme rétentive du temps ne revêt pas en elle-même. L'espace créateur du récit autorise pour le sujet le redéploiement de ce dont il émerge ; en ce sens il le produit. Il y a pénétration et ré-invention d'un multiple reçu qui permet de comprendre le récit de vie, et au-delà la formation du sujet, comme *synthèse passive*.

2.3. La raison narrative comme dualité constitutive du sujet

A l'issue de cette tentative d'élucidation théorique du récit de vie dans sa double dimension sémantique et pragmatique, la raison narrative à l'œuvre dans le récit de vie s'articule autour des deux figures que nous avons tenté d'éclairer : le héros de l'histoire et le sujet du récit.

Le récit de vie apparaît régi par la quête d'un soi, par le fait que se raconter, c'est aspirer à se signifier. Le pendant du déploiement d'une histoire (« voici ce dont j'émerge... ») est l'affirmation d'une identité (« ...voici qui je suis »). Le récit de vie participe d'une procédure identificatoire, significative du caractère *monstratif* de l'acte narratif : le sujet ne dit pas frontalement ce qu'il est, il le montre (8).

En somme, la raison narrative à l'œuvre dans le récit de vie opère un double mouvement autoréférentiel à des plans distincts du discours :

- un *mouvement centrifuge*, le *déploiement d'une histoire*, d'espaces-temps vécus configurés dans le récit de vie. Ce dépliement est contemporain d'une sortie de soi et d'un effacement du sujet de laquelle il participe. De ce point de vue, le rapport au monde dessiné dans l'espace narratif présente un

caractère paradoxal, en ce qu'il opacifie la figure du sujet, instance initiatrice de l'histoire, au profit du héros qu'il promet, et dans le même temps cette mise entre parenthèses est contemporaine d'un dévoilement du sujet.

- un *mouvement centripète* ensuite, qui voit donc le sujet émerger à l'horizon du récit, hors-texte, sous forme d'une totalité concrète affectée et auto-promue, présente et fragile. Au déploiement succède le *rassemblement* : ancré dans le présent, le sujet est pressé de formuler sa propre synthèse. Le sujet s'éprouve au dehors, mais n'est pas ce « hors-de-soi » qu'est son histoire.

Ces deux catégories de gestes narratifs - *arrachement* et *rattachement* - signifient le double mouvement constitutif du sujet du récit de vie, tendu vers un ordre fictionnel, celui du récit et du « je » différencié qu'il promet, et dans le même temps vers la cohésion pratique d'un « soi ».

3. RÉCIT DE VIE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Ce second volet vise à rendre compte de l'intérêt de l'usage du récit de vie sur un terrain spécifique, celui de la formation des enseignants, qui cristallise des interrogations sur la pertinence de la mobilisation de savoirs praticiens « autochtones » et sur les limites d'une conception positive et applicationniste de la connaissance. Cette problématique des savoirs renouvelle considérablement ce champ de recherche et de formation, en conférant à la réflexivité un statut prépondérant dans la socialisation de l'enseignant (Schön, 1996 ; Paquay, 1996) et en substituant à une conception verticale de sa formation une conception horizontale, dans laquelle chercheurs, formateurs et praticiens deviennent partenaires dans la construction du sens de l'activité et des pratiques enseignantes. Cette tendance vers une recentration sur les savoirs praticiens et une reconnaissance de l'autonomie de la pratique s'incarne dans nombre de pays européens (France, Belgique, Grande-Bretagne) et nord-américains, au travers d'un renouvellement sensible depuis la dernière décennie des dispositifs de formation (mémoire professionnel, analyse réflexive, stages, mentorat).

Dans ce contexte, et même si le recours au récit est inhérent aux pratiques formatives fondées sur la réflexivité, les récits de vie occupent une place à part. S'inscrivant dans ce renouveau épistémologique de la pratique enseignante, ils occupent toutefois une position encore marginale dans les pratiques de recherche et de formation en ce que leur usage est moins guidé par un souci de mobilisation ou d'actualisation de savoirs et de compétences professionnelles spécifiques et expertes - perspective instrumentale - que par l'élucidation du savoir-faire - sens et de l'élaboration identitaire de l'enseignant en devenir - perspective développementale - (Elbaz, 1988 ; Malet, 1998 ; Nias, 1988). Ces deux perspectives - rationaliste et anthropologique - apparaissent néanmoins complémentaires, la première privilégiant l'exemplarité de l'expertise et de l'extraordinaire, la seconde la significativité de la singularité et de l'ordinaire.

3.1. Les pionniers du genre

Les liens entre le genre biographique et la recherche sur les enseignants sont relativement récents, puisque ce n'est qu'au début des années 80 que se

sont développées les études sur le « devenir enseignant », au travers notamment des contributions pionnières des sociologues interactionnistes anglo-saxons, héritiers de l'École de Chicago (Hugues, 1957). Sous l'impulsion du travail de C. Lacey (1977), les enquêtes produites à partir de récits de vie (*life stories*) et d'observation participante visent à élucider le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants, en prêtant notamment attention aux stratégies d'adaptation déployées par les praticiens au cours de leur formation initiale. Les notions de *négociation*, d'*intérieurisation* ou de *résistance aux valeurs* véhiculées par la formation professionnelle et l'institution qui l'assure, de *stratégies d'adaptation* (*coping strategies*), sont récurrentes dans l'analyse symbolique interactionniste de la formation de l'enseignant (Pollard, 1982 ; Woods, 1990).

Exégètes des phénomènes micro-sociaux, les sociologues anglo-saxons établissent une corrélation décisive entre le niveau local - le sens que les acteurs éducatifs donnent à leur activité et leurs pratiques - et le niveau structurel des facteurs liés à la culture dans laquelle ils s'inscrivent (C. Lacey parle de « culture latente »). La socialisation et la formation de l'enseignant y apparaissent comme l'acquisition et l'activation négociée de valeurs et d'attitudes propres à un groupe professionnel (Popkewitz, 1985). La sociologie de l'éducation anglo-saxonne développe ainsi un *modèle stratégique* de la socialisation professionnelle, élaborant, dans le prolongement des travaux de H. Becker et de C. Lacey, des catégories susceptibles de rendre compte des processus transactionnels favorisant stabilité ou changement institutionnels (Sikes, *et. al.*, 1983 ; Zeichner et Tabachnik, 1985). L'ensemble de ces contributions met particulièrement l'accent sur l'immersion des récits de vie dans un environnement organisationnel et socio-culturel qui les influence et leur donne sens (Britzman, 1987).

3.2. Une conception élargie du savoir enseignant

Si les sociologues de l'éducation mobilisant la démarche biographique investissent la question de l'identité enseignante sous un angle exclusivement socio-professionnel, d'autres travaux, plus récemment, fondent l'intelligibilité de l'expérience enseignante sur son caractère éminemment sensible, rythmique, inscrite dans un rapport direct au monde. L'hypothèse de ce courant d'études, attentif au « langage de la pratique » (Yinger), est d'envisager l'expérience sensible en tant que syntaxe pratique, signifiante du point de vue d'une sémantique de l'action (Johnson, 1989 ; Yinger, 1989). La connaissance de l'enseignant ainsi comprise ne se limite pas à un seul savoir d'expérience lié à la pratique professionnelle, mais renvoie à l'inscription de l'enseignant dans un monde physique et culturel qui l'inscrit dans une communauté de sens (Bullough, 1991 ; Elbaz, 1988 ; Powell, 1996). La mise au jour des savoirs de l'enseignant passe par une prise en compte de ses différentes sphères bio-occupationnelles qui fondent une forme complexe de rapport au monde, une « esthétique enseignante (...) il n'est pas simplement question de croyances intériorisées, mais bien plutôt de champs d'expériences, d'interactions corporelles, de sentiments, d'actions spatio-temporellement orientées. Bref, la connaissance pratique des enseignants désigne les modalités complexes par lesquelles ceux-ci disposent, *hic et nunc*, d'un monde signifiant » (Johnson, 1989 : 363). Pour rendre compte de cette

forme incorporée, autochtone de savoir, Johnson en appelle à des notions heuristiques comme celles d'image, de routine, de rythme, de cycle (Clandinin, 1989) (9), qu'on retrouve également dans l'espace francophone (Huberman, 1989 ; Mevel, 1999 ; Perrenoud, 1994).

Préoccupée de la dimension diachronique de la construction d'un savoir enseignant ne prenant sens que replacé dans le contexte d'une histoire personnelle, la mouvance de recherche narrative formule l'hypothèse que « le savoir enseignant le plus authentique est enfoui dans le récit autobiographique » (Butt, *et. al.*, 1988 : 28), la dimension réflexive du récit remplissant une fonction de structuration et d'explicitation de l'expérience vécue. Rompant avec le paradigme rationaliste promoteur du sujet épistémique, fortement rationnel, au détriment du sujet dialogique (Day et Tappan, 1996 ; Taylor, 1989), éminemment relationnel et social (10), de nombreuses contributions, principalement anglo-américaines (Butt et Raymond, 1987 ; Butt, *et. al.*, 1988 ; Elbaz, 1989), avancent la notion de « voix » (*teacher's voice*), traduisant bien le souci de réhabiliter le savoir autochtone des *insiders*. Cette préoccupation émancipatoire favorise l'expérimentation d'outils originaux comme l'écriture commune (Butt, 1988) ou la restitution commune et l'échange des récits (Connely et Clandinin, 1987). En France, le même type de pratiques se fait jour au travers de dispositifs de formation innovants permettant de produire et d'échanger des « récits de vie professionnels » (Bliez-Sullerot, 1999 ; Mevel, 1999).

Dans l'ensemble, et même si les formulations varient pour en rendre compte (J. Clandinin parle d'*unité narrative* et de *connaissance personnelle/pratique*, R. Butt de *praxis biographique*) ces travaux valorisent une conception du savoir enseignant qui, loin d'être réduit à un savoir professionnel isolé des autres sphères de vie du sujet, est envisagé comme la mise à l'épreuve renouvelée des commerces entretenus par l'enseignant, placé « au centre d'un réseau occupationnel » (Clandinin, 1986 : 65). Au delà du réseau dans lequel l'enseignant-sujet prend position, le récit de vie permet de mettre au jour la formation expérientielle de l'enseignant en amont des espaces-temps professionnels et ce faisant d'éclairer les interactions entre son parcours de vie pré-professionnel, les savoirs construits au cours de son trajet de pré-formation, de son histoire scolaire ou familiale, et son identité d'enseignant en devenir (Butt, *et. al.*, 1993 ; Belkaïd, 1999 ; Clandinin, 1989 ; Malet, 1999).

3.3. Discussion autour d'un renouveau épistémologique

A l'issue de ce tour d'horizon de la recherche narrative sur les enseignants et leur formation, il apparaît que l'approche biographique fédère une grande variété de recherches préoccupées de comprendre les ressorts de l'activité enseignante à partir de l'expérience enseignante même. L'effervescence épistémologique et méthodologique perceptible dans ce vaste champ de préoccupations regroupées sous les dénominations unifiantes de « savoir enseignant » est l'indication d'une saine tendance à associer dans l'intelligibilité de leur pratique des enseignants qui restent au demeurant les seuls dépositaires de l'acte d'enseignement, quelles que soient les modifications pouvant intervenir sur le cadre - et le cadre seulement - de leur activité. L'ambition de cette mouvance de

recherche, clairement ancrée dans le paradigme interprétatif ouvert par l'ère poststructuraliste, est donc de réhabiliter l'enseignant en tant que sujet - non simplement objet - de connaissance, et de signifier le statut décisif du discours dans la formation du sujet.

La diversité des approches oblige toutefois à quelque prudence sur l'intégration de l'enseignant-sujet que cette tendance semble augurer. Les pratiques de formation d'enseignants, avons-nous vu, suggèrent bien souvent implicitement que le critère de validité du savoir repose sur sa fonctionnalité et sa transférabilité, autrement dit littéralement sur son autonomie par rapport au sujet qui l'exprime. Dans cette perspective, c'est la subjectivité même de l'enseignant qui semble évacuée, singulièrement au nom de sa formation à une expertise enseignante, dont les critères de recevabilité sont extérieurement définis et prescrits. L'expérience enseignante ne saurait dans cette perspective être significative que dans la mesure où elle revêt quelque qualité d'expertise.

Pour autant que l'on puisse être séduit par « l'entrée de la vie en formation », et par la spécificité même des récits de vie qui est de suppléer à ces approches rationalistes et exogènes des démarches anthropologiques attentives au sens qui habite l'expérience singulière, quel statut conférer à ces récits du vécu en formation ? Au passage, il convient de remarquer que si l'usage du récit de vie est très développé dans la *recherche sur les enseignants*, en ce qu'il permet de découvrir des problématiques anthropologiques fondamentales, il demeure en revanche encore assez marginal en *formation des enseignants*. Comment donc donner la parole aux enseignants tout en prétendant les former par la production d'un récit de vie sans prendre le risque ou de le trahir ou de s'enfermer dans la singularité du récit produit ?

Ce qu'il convient d'affronter pour rendre justice à l'usage des récits de vie en formation, c'est ce que j'appellerai le *dégagement du récit*, nécessaire et contemporain d'une ouverture à l'altérité. Ce dépassement du récit par l'échange et sa soumission à la critique et à l'argumentation permet au sujet de sortir de son propre récit et d'être en voie de réaliser ce faisant le potentiel formatif de celui-ci. Pour accomplir ce dépassement du récit de vie auquel doit consentir le sujet pour que le procès de formation ait quelque chance d'aboutir, il convient d'engager en formation des pratiques visant à l'élucidation des savoirs et des valeurs dont sont porteurs, individuellement et collectivement, les enseignants en devenir. Travailler sur le récit de vie des enseignants, c'est en effet les amener à réfléchir sur *ce qui vaut pour eux*, tout récit participant nous l'avons vu d'une entreprise d'axiologisation. La question de la construction des savoirs enseignants a pour corollaire une nécessaire interrogation sur les valeurs enseignantes (Bliez-Sullerot et Mevel, 1999).

Le problème que pose l'usage du récit de vie en formation d'enseignants n'est bien entendu pas la définition collective de « valeurs majuscules », mais plus probablement l'explicitation et la socialisation de « valeurs minuscules » (Fath, 1998). Soumises à la discussion et à la force critique du discours, les images, valeurs, expériences morales de l'enseignant ainsi socialisées sont désinvesties de leur charge émotionnelle, permettant à l'enseignant une autonomie axiologique. L'éclairage des processus de valorisation singuliers, conquis

par leur mise en mots et leur échange, n'a pas pour vocation ultime l'émergence d'un improbable consensus axiologique, mais permet de soumettre de façon argumentative cette singularité à l'écoute du groupe. C'est précisément ce changement de perspective et cette superposition des textes du vécu qui peut être formateur. La reconnaissance réciproque par le biais d'une éthique de la discussion (Habermas, 1992 ; Ferry, 1996) est tout autant la méthode que la fin de ces pratiques. Il s'agit non pas de démystifier la singularité du récit, mais de l'intégrer par un travail sur des universalisables, c'est-à-dire des visées d'universalité elles-mêmes soumises à la discussion. C'est dans ce passage de la singularité du récit relevant du savoir narratif à la définition d'impératifs moraux relevant du savoir argumentatif que probablement se joue et s'actualise le potentiel formatif du récit de vie.

CONCLUSION

« La science est d'origine en conflit avec les récits », annonce J.-F. Lyotard en ouverture de *La Condition postmoderne* (1979 : 7). Les sciences humaines, pour leur bien ou pour leur malheur, abritent des champs disciplinaires à « paradigme faible », c'est-à-dire ne pouvant se protéger - bien qu'elles aient longtemps œuvré à cela - derrière des savoirs « durs » qui les mettraient à l'abri de toute invasion du vécu et des récits subjectifs, et de leur inachèvement propre.

La vertu de l'approche biographique, au delà de la variété de pratiques que l'on peut y rencontrer, est d'affronter cette irrésolution constitutive du sujet dans ce qu'il a de plus intime et de plus incomplet, le récit de sa vie. D'abord utilisée pour mieux connaître les sociétés sans écriture (Simmons, 1942), l'approche biographique l'est aujourd'hui pour comprendre les franges de nos sociétés « sans parole ». Pour autant, elle ne masque pas une nouvelle forme de colonialisme anthropologique, mais, dans un mouvement épistémologique qui traverse toutes les sciences sociales, manifeste la fin d'une foi irrésolue dans l'expertise externe à l'expérience vécue et la réhabilitation du sujet éprouvant, agissant et connaissant.

Si la voix du sujet mérite d'être entendue, elle ne saurait pour autant être magnifiée. Prendre en considération la parole du sujet revient à ne pas vider l'expérience vécue de son historicité propre, mais ce faisant, construire néanmoins du sens, un sens qui ne soit pas « commun », mais nécessairement en rupture d'avec - en même temps qu'instruit par - ce qui est raconté par le sujet : un sens commun somme toute, c'est-à-dire partagé.

NOTES

- (1) Les termes de « récit de vie » et d'« histoire de vie » seront ici utilisés sans exclusive dans la mesure où ils désignent les deux versants d'une même expérience, qui est celle de « se raconter ». Pour autant, l'un et l'autre seront investis de manière différenciée. Le récit de vie renvoie explicitement à l'acte narratif et à l'instance d'énonciation qui est le sujet du récit : le récit y est envisagé dans sa dimension

- pragmatique ; l'histoire de vie fait référence au niveau diégétique de la narration, à la mise en intrigue de soi dans un espace-temps singulier, celui de l'histoire, qui constitue un moment du procès narratif.
- (2) « La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute » ; Montaigne (1580 : 1222).
 - (3) Voir sur ce point les analyses de J.-M. Ferry, 1991 : 121-134.
 - (4) Le devenir et la singularité du sujet s'affirment dans ce passage nécessaire du vivre au dire, du réel au symbolique.
 - (5) « Les choses se trouvent dites et se trouvent pensées par une Parole et par une Pensée que nous n'avons pas, qui nous ont » ; M. Merleau-Ponty, 1960 : 27.
 - (6) « On croit parfois se connaître dans le temps, alors qu'on ne connaît qu'une suite de fixations dans des espaces de la stabilité de l'être, d'un être qui ne veut pas s'écouler... » ; G. Bachelard, 1957 : 28.
 - (7) Derrida, dans le prolongement de Husserl et de ses « temporels sentis », offre à penser le mouvement rétentionnel et la présence-absence du passé dans l'instant présent avec la notion heuristique de « trace » : « Sans réduire l'abîme qui peut en effet séparer la rétention de la re-présentation, sans se cacher que le problème de leurs rapports n'est autre que celui de l'histoire de la vie et du devenir conscient de la vie, on doit pouvoir dire *a priori* que leur racine commune (...), la trace au sens le plus universel, est une possibilité qui doit non seulement habiter la pure actualité du maintenant, mais la constituer par le mouvement même de la différence qu'elle y introduit » ; J. Derrida, 1967 : 75.
 - (8) Ainsi, annonce Ricoeur, « répondre à la question « qui ? », c'est raconter l'histoire d'une vie. L'histoire racontée dit le *qui* de l'action » ; P. Ricoeur, 1985 : 442.
 - (9) « Ces cycles ne sont pas éprouvés en tant que cycles imposés objectivement à l'enseignant, mais sont expérimentés rythmiquement. Les enseignants opèrent dans leur récit une reconstruction de leur expérience à travers une répétition cyclique de la vie dans l'établissement, et c'est par cette reconstitution que les enseignants en viennent à « connaître » rythmiquement leur classe » (Clandinin, 1989 : 123).
 - (10) Les implications dramaturgiques propres à la conception dialogique du soi conduisent à concevoir un sujet moral qui « performerait » devant un public privé présent/absent ses propres expériences morales tout au long de sa vie. C. Taylor instruit ainsi le concept de « soi » en tant que « constitué au travers d'un échange langagier incessant » (1989 : 509) et entrevoit la présence de l'autre en lui dans « les sources morales hors de lui qui résonnent en lui-même sous forme langagière » (*Ibid* : 51).

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1984) : *Le Récit*, PUF, « Que-sais-je ? ».
- ADAM J.-M. (1992) : *Les Textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ARISTOTE (1980) : *Poétique*, Paris, Seuil.
- AUSTIN (1970 ; 1962) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- BACHELARD G. (1994, 1957) : *La Poétique de l'espace*, Paris, PUF.
- BAKHTINE M. (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit.

- BAUDRY F. (et. al.) (1998) : *Figures du sujet en sciences humaines*, Paris, L'Harmattan.
- BELKAÏD M. (1999) : Formation des enseignants et (auto)biographie éducative, *Spirale*, n° 24.
- BENVENISTE (1966) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BERTAUX D. (1983) : L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, n° 2.
- BERTAUX D. (1997) : *Les Récits de vie*, Paris, Nathan.
- BERTHIER P. et DUFOUR D.-N. (coord.) (1996) : *Philosophie du langage, esthétique et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- BLIEZ-SULLEROT N. (1999) : De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants, *Spirale*, n° 24.
- BOURDIEU P. (1986) : L'illusion biographique, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 62-63.
- BREMOND C. (1973) : *Logique du récit*, Paris, Seuil.
- BRITZMAN D. P. (1988) : Cultural myths in the making of a teacher : biographical and social structure in teacher education, *Harvard Educational Review*, 56, n° 4.
- BRUNER J. S. (1990) : *Acts of Meaning*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- BRUNER (1991) : The narrative construction of reality, *Critical Inquiry*, 18.
- BRUNER J. S. (1996) : *L'Éducation, entrée dans la culture*, trad. fr. Yves Bonin, Paris : Retz.
- BULLOUGH R. V. (1991) : Exploring personal teaching metaphor in teacher education, *Journal of Teacher Education*, 42, n° 1.
- BURGOS M. (1979) : Sujet historique ou sujet fictif : le problème de l'histoire de vie, *Information sur les Sciences Sociales*, 18, n° 1.
- BUTT, R. & RAYMOND, D. (1987) : Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking : The case for autobiography, *Journal of Curriculum Theorizing*, n° 1.
- BUTT, R., RAYMOND, D., YAMAGISHI, L. (1988) : Autobiographic praxis : studying the formation of teachers' knowledge, *Journal of Curriculum Theorizing*, 7, n° 4.
- BUTT, R., RAYMOND, D., YAMAGISHI, L. (1993) : Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale. Approche autobiographique, in Gauthier, et. al, *Le Savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques.
- CLANDININ J. (1986) : *Classroom Practices. Teachers' Images in Action*, Barcombe : The Falmer Press.
- CLANDININ J. (1989) : Developing rhythm in teaching : The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms, *Curriculum Inquiry*, 19, n° 2.
- CONNELLY F. M. & CLANDININ D. J. (1987) : On narrative method, biography unities in the study of teaching, *Journal of Educational Thought*, n° 3.

- COQUET J.-C. (1996) : *La Quête du sens. Le langage en question*, Paris, PUF.
- COSTANTINI M., DARRAULT-HARRIS I. (coord.) (1996) : *Sémiotique, phénoménologie, discours*, Paris, L'Harmattan.
- DEMAZIERE D. et DUBAR C. (1997) : *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- DERRIDA J. (1993, 1967) : *La Voix et le phénomène*, Paris, PUF.
- DOMINICE P. (1990) : *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DUCROT O. et ANSCROMBRE J.-C. (1988) : *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- DUFOUR D. R. (1990) : *Les Mystères de la trinité*, Paris, Gallimard.
- ELBAZ F. (1988) : *The Changing Nature of Self : A Critical Study of the Autobiographic Discourse*, Beckenham, Croom Helm.
- ERBEN M. (1999) : The Biographic and the educative : A question of values, in SCOTT D. (Ed.) *Values and Educational Research*, London, Institute of Education.
- FATH G. (1998) : Les valeurs en éducation et en formation, *Spirale*, n° 21.
- FERRAROTTI F. (1983) : *Histoire et histoire de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- FERRY J.-M. (1991) : *Les Puissances de l'expérience*, Paris, Cerf, 2 tomes.
- FERRY J.-M. (1996) : *L'Éthique reconstructive*, Paris, Cerf.
- FINGER M. (1989) : L'approche biographique face aux sciences sociales. Le problème du sujet dans la recherche sociale, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 27, n° 83.
- GALATANU O. (1996) : Analyse du discours et approche des identités, *Education Permanente*, n° 128.
- GAUTHIER C., MELLOUKI M. et TARDIF M. (Eds.) (1993) *Le Savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal, Éditions Logiques.
- GENETTE G. (1983) : *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
- GUSDORF G. (1990) : *Lignes de vie*, t. 1 : Les Écritures du moi, t. 2 : Auto-biographie, Paris, Odile Jacob.
- HABERMAS J. (1987, 1983) : *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- HABERMAS J. (1992, 1991) : *De l'Éthique de la discussion*, Paris, Cerf.
- HUBERMAN M. (1989) : *La Vie des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- HUGUES E. C. (1957) : *Men and their Work*, New York, Free Press.
- HUSSERL E. (1964, 1928) : *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, Paris, PUF.
- JACQUES F. (1985) : *L'Espace dialogique de l'interlocution*, Paris, PUF.
- JAMES H. (1984) : The story of the story, in *Literary Criticism*, New York, The Library of America.
- JOHNSON M. (1989) : Embodied knowledge, *Curriculum Inquiry*, n° 4.

- JOUTARD P. (1983) : *Ces Voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980) : *L'Énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LABOV W. (1978 ; 1972) : *Le Parler ordinaire*, Paris, Minuit.
- LAKOFF G. et JOHNSON M. (1987) : *Metaphors we live by*, Chicago, IL : University of Chicago Press.
- LACEY C. (1977) : *The Socialisation of Teachers*, London, Methuen.
- LECLERC-OLIVE M. (1997) : *Le Dire de l'évènement (biographique)*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- LEGRAND M. (1993) : *L'Approche biographique*, Paris, Éditions Épi.
- LEJEUNE P. (1980) : « Je » est un autre, Paris, Seuil.
- LERNER G. H. (1992) : Assisted storytelling : deploying shared knowledge as a practical manner, *Qualitative Sociology*, 15, n° 3.
- LERAY C. et BOUCHARD C. (2000) : *Histoires de vie et dynamique langagière, Cahiers de Sociolinguistique*, n° 5, Presses Universitaires de Rennes.
- LYOTARD J.-F. (1979) : *La Condition postmoderne*, Paris, Minuit.
- MAFFESOLI M. (1990) : *Au Creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*, Paris, Plon.
- MAFFESOLI M. (1996) : *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset.
- MALET R., TOMLINSON P. et WILLIAMS R. (1998) : Formation identitaire et raison narrative. Jalons pour une phénoménologie de la formation, *Penser l'Éducation*, n° 5.
- MALET R. (1998) : *L'Identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan.
- MALET R. (1999) : La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique, *Spirale*, n° 24.
- MALET R. (2000) : Savoir incarné, savoir narratif. Phénoménologie et formation de l'enseignant-sujet, *Revue Française de Pédagogie*, n° 132.
- MERLEAU-PONTY M. (1942) : *La Structure du comportement*, Paris, PUF.
- MERLEAU-PONTY M. (1945) : *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- MERLEAU-PONTY M. (1960) : *Signes*, Paris, Gallimard.
- MERLEAU-PONTY M. (1969) : *La Prose du monde*, Paris, Gallimard.
- MEVEL Y. (1999) : Définitions et exemples d'utilisation du récit de vie professionnelle en formation d'enseignants, *Spirale*, n° 24.
- MONTAIGNE (1962, 1580) : *Essais*, volume III, Gallimard, Pléiade.
- NIAS J. (1988) : *On Becoming and being a teacher*, London, Methuen.
- PAQUAY L. (et. al.) (dir.) (1996) : *Former des enseignants. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD P. (1994) : *La Formation des enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L'Harmattan.

- PINEAU G. et JOBERT G. (coord.) (1989) : *Histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, 2 tomes.
- PINEAU G. et LEGRAND J.-L. (1993) : *Les Histoires de vie*, PUF, « Que-sais-je ? ».
- PINEAU G. (1998) : *Accompagnement et histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.
- POIRIER J. (et. al.) (1983) : *Les Récits de vie*, Paris, PUF.
- POLLARD A. (1982) : A model of classroom coping strategies, *British Journal of Sociology*, n° 3.
- POPKEWITZ T. S. (1985) : Ideology and social formation in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, n° 2.
- RECANATI F. (1979) : *La Transparence de l'énonciation*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P. (1980) : Narrative time, *Critical Inquiry*, n° 7.
- RICOEUR P. (1986) : *Du Texte à l'action*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P. (1983-1984-1985) : *Temps et récit*, Paris, Seuil, 3 tomes.
- RICOEUR P. (1990) : *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- SCHÖN D. (1996) : *Le tournant réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.
- SEARLE J. (1972, 1969) : *Les Actes de langage*, Paris, Hermann.
- SIKES P. J. (et. al.) (1983) : *Teachers careers, crises and continuities*, London, Routledge and Kegan Paul.
- SIMMONS L. (1942) : *Sun Chief. The Autobiography of a Hopi Indian*, New Have, Yale University Press ; trad. fr. (1959) Soleil Hopi, Plon.
- TAPPAN M. et PACKER M. (Eds) : *Narrative and Storytelling : Implications for Understanding Moral Development*, San Francisco, Jossey Bass.
- TAYLOR C. (1998 ; 1989) : *Les Sources du moi*, Paris, Seuil.
- THOMPSON P. (1978) : *The Voice of the Past : Oral History*, Oxford, Oxford University Press.
- TIFFENEAU D. (dir.) (1980) : *La Narrativité*, Paris, CNRS.
- WITTGENSTEIN L. (1961, 1951) : *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.
- WOODS P. (1990) : *L'Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- WULF C. (1999) : *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- YINGER R. (1987) : Learning the language of practice, *Curriculum Inquiry*, n° 3.
- ZEICHNER K. et TABACHNIK B. R. (1985) : Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers, *Journal of Education for Teaching*, 5, n° 1.