

Christine Delory-Momberger



Université Sorbonne Paris Nord -France
delory@univ-paris13.fr

Entretien réalisé par

Valérie Melin



Université de Lille – France
valerie.melin@univ-lille.fr

Submitido em: 30/08/2022

Aceito em: 30/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p17-29](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p17-29)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

LE POUVOIR FORMATIF ET PERFORMATIF DU RÉCIT DANS LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION: ENTRETIEN AVEC CHRISTINE DELORY-MOMBERGER, RÉALISÉ PAR VALÉRIE MELIN

RESUME

Cet entretien permet d'évoquer avec la fondatrice du courant de la recherche biographique en éducation, dont les travaux sont bien connus en Amérique Latine, les principes théoriques d'un paradigme qui accorde une importance majeure au récit pour comprendre les subjectivités individuelles mais aussi le monde social dans lequel elles s'inscrivent. Sont aussi discutés les usages du récit en éducation et ce en quoi il contribue à construire le rapport au savoir des individus.

Mots-clé: recherche biographique en éducation. Récit. Rapport au savoir.

THE FORMATIVE AND PERFORMATIVE POWER OF NARRATIVE IN BIOGRAPHICAL RESEARCH IN EDUCATION: AN INTERVIEW WITH CHRISTINE DELORY- MOMBERGER, performed by valerie melin

ABSTRACT

This interview allows us to discuss with the founder of biographical research in education, whose work is well known in Latin America, the theoretical principles of a paradigm that attaches major importance to narrative in order to understand individual subjectivities and the social world in which they are embedded. Also discussed are the uses of narrative in education and how it contributes to the construction of individuals' relationship with knowledge.

Keywords: biographical research in education. Narrative. Relationship to knowledge.

O PODER FORMATIVO E PERFORMATIVO DA NARRATIVA NA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: ENTREVISTA COM CHRISTINE DELORY- MOMBERGER, REALIZADA POR VALÉRIE MELIN

RESUMO

Esta entrevista nos permite discutir com a fundadora da corrente da pesquisa biográfica em educação, cujo trabalho é bem conhecido na América Latina, os princípios teóricos de um paradigma que atribui grande importância à narrativa para compreender as subjetividades individuais e o mundo social em que elas estão inseridas. Também são discutidos os usos da narrativa na educação e como ela contribui para a construção da relação com o saber dos indivíduos.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica em educação. Narrativa. Relação com o saber.

EL PODER FORMATIVO Y PERFORMATIVO DE LA NARRATIVA EN LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN: ENTREVISTA CON CHRISTINE DELORY- MOMBERGER, INTERPRETADA POR VALERIE MELIN

ABSTRACTO

Esta entrevista nos permite discutir con el fundador del movimiento de investigación biográfica en educación, cuyo trabajo es bien conocido en América Latina, los principios teóricos de un paradigma que concede gran importancia a la narrativa para comprender las subjetividades individuales pero también el mundo social en el que están insertas. También se discuten los usos de la narrativa en la educación y cómo contribuye a la construcción de la relación con el saber de los individuos.

Palabras-clave: investigación biográfica en educación. narrativa. relación con el saber.

Introduction¹

Nous avons souhaité intégrer dans ce numéro un entretien avec la fondatrice de la recherche biographique, Christine Delory-Momberger, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université de Paris13/Nord en France. Nous lui avons proposé un certain nombre de questions parmi lesquelles elle a opéré un choix personnel. Christine Delory-Momberger en fait l'occasion de réfléchir tout particulièrement à la façon dont la recherche biographique permet de penser les grands enjeux à la fois théoriques et pratiques de l'éducation au 21^{ème} siècle en donnant à connaître un certain nombre de concepts-clé qui identifient véritablement ce courant scientifique. Elle développe aussi une analyse du récit, de son statut à la fois dans le cadre de la recherche et dans le cadre de la formation témoignant de sa place centrale dans un champ des sciences humaines et sociales qui fédère des chercheurs, des professionnels de l'éducation et des acteurs sociaux préoccupés de l'humain autour d'un principe de co-construction de savoirs et de développement du pouvoir d'agir.

1) Comment votre cadre théorique vous permet-il de penser les enjeux politiques, sociaux, anthropologiques et environnementaux de l'éducation au 21^{ème} siècle ?

Christine Delory-Momberger : Pour poser le cadre à la fois théorique et contextuel au sein duquel la recherche biographique peut prétendre proposer des éléments de réponse aux questions et aux enjeux de l'éducation au 21^e siècle, je dirai d'abord que l'émergence du courant de la recherche biographique est contemporaine d'une figure de l'individu qui a elle-même émergé dans le dernier tiers du 20^e siècle et ne cesse depuis de se développer, celle de sujets sociaux sommés de produire les formes de leur existence et le sens de leurs expériences. Dans les formes de société contemporaines, la réalisation individuelle devient l'objet d'un impératif social, d'une sommation institutionnelle : d'une façon de plus en plus massive, les individus sont requis de trouver en eux-mêmes les ressources de leur accomplissement personnel et social, autrement dit d'être capables de s'adapter et de peser sur le cours de leur vie, en s'imputant à eux-mêmes les aléas de leur existence, et en particulier les obstacles et les échecs qu'ils rencontrent dans leur vie

¹ Entretien réalisé par Valérie Melin - Maître de Conférences à l'Université de Lille, France, agrégée de philosophie et membre du Collège International de Recherche Biographique en Education

professionnelle et sociale. J'ai proposé le terme de « condition biographique »² pour désigner cette inflexion du rapport de l'individu au social dans la modernité avancée.

Je dirai ensuite que, presque par définition, la recherche biographique a le souci du temps et de l'histoire. Du temps et de l'histoire individuels assurément mais aussi du temps commun et de l'histoire collective dans lesquels s'inscrivent les biographies singulières. Elle fait d'ailleurs de cette relation entre les constructions biographiques individuelles et leurs contextes historiques, sociaux, culturels, politiques un de ses objets d'étude anthropologique dans la mesure où cette relation détermine des formes de rapport à soi-même, aux autres et au monde qui varient selon les époques et les sociétés. Or cette conscience de l'historicité des constructions biographiques et des collectifs humains semble éminemment nécessaire dans des formes de société volontiers oubliées de l'histoire, dont les membres vivent (et sont incités à vivre) sous le régime, bien analysé par François Hartog, du *présentisme*.

Si cette conscience du passé est inscrite dès longtemps à l'agenda de la recherche biographique, la conscience des temps à venir ne lui en rien étrangère. En particulier, l'entrée de la planète Terre et de ses habitants, humains et non-humains, dans l'ère de l'*anthropocène* – tout en suscitant l'interrogation et l'analyse de l'ensemble des sciences humaines et sociales quant aux conséquences des activités humaines sur les écosystèmes terrestres et sur les conditions d'habitabilité de la Terre et en faisant apparaître les interdépendances et les solidarités entre les vivants – interpelle de façon particulièrement aiguë les courants biographiques. Il revient à la recherche biographique, sous l'angle qui est le sien, de comprendre et d'analyser comment l'anthropocène vient mettre à l'épreuve les représentations de la *vie* – la nôtre en tant qu'*espèce* et en tant qu'existence individuelle comme celle de toutes les autres formes de vie – et bouleverser le rapport que nous avons à nous-même et avec le monde du vivant, en suscitant des ontologies nouvelles qui recomposent en profondeur les relations entre nature et culture, entre humains et non-humains, et entre les humains eux-mêmes.

L'institution éducative ne peut ignorer ni ces évolutions du rapport de l'individu au social ni les conditions nouvelles qui sont faites au vivant et aux relations des vivants entre eux et à leurs environnements. Parmi d'autres courants des sciences humaines et sociales, la recherche biographique peut d'une part apporter les instruments critiques permettant d'en prendre la mesure et proposer, d'autre part, des dispositifs de formation susceptibles

² Christine Delory-Momberger (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.

d'engager des démarches réflexives sur les rapports des sujets à eux-mêmes, aux autres et au monde et de favoriser le développement de leur pouvoir d'agir.

Dans ce cadre historique et sociétal, la conception que se fait la recherche biographique de l'éducation s'inscrit dans une approche anthropologique de la formation et du devenir humains dans laquelle l'expérience et les dynamiques transformatives dont elle est le lieu ont un rôle déterminant. Pour la recherche biographique, c'est tout ce qui fait « l'établissement humain », c'est, pour reprendre les mots de Lucien Sève, « l'ensemble des processus biographiques à travers lesquels *l'individu* de l'espèce humaine devient psychiquement *sociétaire* du genre humain³ » qui constitue l'espace de l'expérience humaine. Ce long processus d'individuation/socialisation, qui traverse toutes les sphères de l'agir, du sentir et du penser humains, se confond avec le *mouvement d'éducation* par lequel l'être humain sort de sa minorité, mouvement qui intéresse tous les âges de la vie et n'est pas réservé à l'enfance et à la jeunesse.

Dans ce sens, la recherche biographique conçoit l'éducation comme une des dimensions constitutives du fait et du devenir humains et en développe une conception globale et intégrative. De la dimension globale du développement individuel dans l'espace historique et social aux épisodes spécifiques vécus dans les institutions d'enseignement et de formation, des formes expérientielles de formation et d'apprentissage rencontrées dans l'activité professionnelle et dans la vie sociale en général au rôle des environnements et des médiations socioculturels, ce sont toutes les expériences, tous les espaces, tous les types de formation et d'apprentissage, formels, non-formels et informels, se déployant tout au long de la vie et dans tous les secteurs de la vie qui composent le champ de l'éducation et de la formation.

Au titre de cette approche, la recherche biographique peut se reconnaître aussi bien dans l'affirmation kantienne de l'éducabilité humaine que dans la reconnaissance par la pensée de la *Bildung* de l'expérience comme principe d'apprentissage et de formation de soi, dans la théorie de l'expérience développée par John Dewey⁴ comme « processus continu » d'empilement et d'intégration des expériences construisant et transformant à mesure ce qui forme le cours et le sens d'une existence aussi bien que dans la description phénoménologique de construction de l'expérience proposée par Schütz et Luckmann⁵.

³ Lucien Sève (2008). *Penser avec Marx aujourd'hui*. Tome 2 : « *L'homme* » ? Paris : La Dispute, p. 105.

⁴ John Dewey (1938). *Experience and Education*. New-York: The MacMillan Company.

⁵ Alfred Schütz & Thomas Luckmann (1979, 1984). *Strukturen der Lebenswelt*, 2 vol. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

La recherche biographique intègre la diversité de ces références et de ces inspirations dans une théorie de la *biographisation* définie comme l'ensemble des opérations par lesquels les individus travaillent à se donner une *forme propre* dans laquelle ils se reconnaissent eux-mêmes et se font reconnaître par les autres, en rapportant les situations, les événements de leur existence au foyer d'un *soi-même* et en inscrivant ces expériences dans des schémas temporels orientés qui organisent leurs représentations d'eux-mêmes et leurs conduites selon une logique de configuration narrative (La référence allant ici à Ricoeur et à son élaboration de l' « identité narrative »⁶). La *biographisation* apparaît ainsi comme une *herméneutique pratique*, un cadre de compréhension et de structuration de l'expérience et de l'action s'exerçant de façon constante dans la relation de l'homme avec son vécu et avec son environnement social et historique.

Dans le champ de l'éducation, l'approche de la recherche biographique est fondée sur la relation étroite entre processus de *biographisation* et processus de *formation*. Les opérations de *biographisation* constituent le creuset de *formativité*⁷ à partir duquel les individus font signifier ce qu'ils apprennent dans leur famille, à l'école, dans leur métier, et dans tous les espaces d'apprentissage et de formation de leur existence, y compris les plus quotidiens et informels. Dans le travail largement implicite de la *biographisation* se joue ce qui est au centre du processus d'éducation/formation, à savoir la conjonction, la négociation, la perlaboration entre les constructions et projections biographiques individuelles et les projets collectifs véhiculés par les institutions socialisatrices (la famille, l'école, la profession, l'entreprise, les médias, etc.)⁸.

Cette inscription bio-socio-anthropologique de l'éducation détermine la manière dont la recherche biographique aborde la question des apprentissages et de l'acquisition des savoirs. S'inscrivant en faux contre une théorie bancaire de la formation et du savoir, la recherche biographique reconnaît que la manière dont les individus *biographient* leurs expériences, et au premier chef la manière dont ils intègrent dans leurs constructions biographiques ce qu'ils *font* et ce qu'ils *sont* dans leur famille, à l'école, dans leur profession, dans leur cercle de socialité est partie prenante du processus de formation et d'apprentissage.

S'agissant de l'institution scolaire et académique, celle-ci constitue un espace de vie et d'expérience particulier, dans la mesure où elle engage des institutions et des

⁶ Paul Ricoeur (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

⁷ Bernard Honoré (1977). *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*. Paris : Payot.

⁸ Christine Delory-Momberger (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

environnements, des démarches et des dispositifs, des rôles et des rapports sociaux, des tâches et des objets spécifiques. Dans ce « monde de l'école », la recherche biographique vise à comprendre la manière dont les individus rencontrent les institutions, les programmations, les objets de l'apprentissage, et dont ils font signifier leurs expériences de formation. Quel sens les élèves donnent-ils à leur expérience scolaire dans leurs constructions biographiques individuelles, dans leurs relations aux autres et au monde social ? Comment investissent-ils biographiquement le domaine propre d'activité et de production de l'institution scolaire qu'est la transmission-appropriation des savoirs ?⁹ Toutes questions qui interrogent les formes du « rapport au savoir » développé dans le temps scolaire et la façon dont il peut conditionner les parcours adultes personnels et professionnels.

Si la dimension biographique constitue un cadre déterminant dans le rapport psycho-affectif à la formation et au savoir, elle joue également un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage lui-même : elle structure en effet l'appréhension et la construction des « objets » d'apprentissage, qu'il s'agisse de savoirs formalisés, de savoir-faire procéduraux, de compétences multidimensionnelles, etc. Pour que le sujet se les approprie, les matières de l'apprentissage doivent faire l'objet d'une interprétation et d'une intégration dans les systèmes de connaissances ou de compétences antérieurs des formés (qui ne sont pas identiques entre eux, qui sont différents de celui du formateur et qui ne reproduisent pas le système objectivé et formalisé du domaine de savoir ou de compétence concerné). Tout objet nouveau d'apprentissage engage ainsi un procès unique (propre à chaque individu, et unique dans son histoire d'apprentissage) d'appropriation et de reconfiguration de l'ensemble construit des connaissances et compétences acquises. On peut parler à ce titre de *construction biographique des apprentissages*, laquelle ne respecte pas les découpages que les différentes disciplines font du savoir, ne suit pas les programmes et les progressions que l'école définit de la même façon *rationnelle* pour tous, mais recompose les savoirs et les compétences dans une structure de connaissance individuelle qui a elle-même sa propre histoire.

⁹ Christine Delory-Momberger (2015). Vivre l'école, vivre à l'école. *Le sujet dans la Cité. Revue Internationale de recherche biographique*, 6, 48-58.

2) Le rapport à la narration dans la mise en forme de l'expérience dans votre cadre théorique : quelles mobilisations dans l'espace de recherche, dans l'espace de formation ?

Christine Delory-Momberger : Ce qui fonde l'intérêt premier de la recherche biographique pour le récit, ce sont les opérations de configuration qu'il met en œuvre. Dans et par le récit, le sujet accomplit un travail de construction, de mise en forme et en sens de l'expérience vécue. Le récit a donc une dimension *performative* : il n'est pas la restitution transparente du vécu par un narrateur qui en serait le simple transcripteur. Tout au contraire, le récit *agit*, il a un pouvoir d'*effectuation* et de *transformation* sur ce qu'il raconte et sur celui/celle qui le raconte, et il constitue en cela un puissant agent de biographisation. L'acte de narration relève d'une expérience particulière, celle d'une « machine » à produire des formes et du sens : ce dont on fait l'expérience dans le récit c'est du *medium récit* lui-même, autrement dit du récit considéré dans ses caractéristiques de *forme agissante du discours*. Et l'on comprend que cette expérience et ces usages doivent être « éduqués », doivent faire l'objet d'apprentissages. L'école contribue à cet apprentissage mais de manière formelle et dans une certaine méconnaissance de ses enjeux éducatifs et formatifs¹⁰.

Un deuxième niveau de l'expérience que constitue le récit concerne ce qui s'y joue en termes de mise en scène et en action du « monde humain ». Parmi toutes les formes du discours, le récit est la forme qui est la plus à même de dire le temps humain et donc de produire des formes d'intelligibilité de l'expérience humaine. La figuration narrative offre le cadre concret d'une mise en scène de l'action et de l'intentionnalité humaines, d'une ontologie en acte de l'expérience. Le récit de ce fait est non seulement le moyen par lequel se dit et se communique l'expérience mais le lieu où elle se forme et où elle se donne à connaître. Aucun système philosophique, aucune théorie scientifique, tout armés qu'ils soient de langages spécifiques et d'instruments de démonstration et de mesure, ne peut venir se substituer au récit lorsqu'il s'agit de dire l'expérience, de partager le sensible du vécu, de rendre compte de l'agir, du penser et du ressentir humains.

C'est cette capacité à accueillir et à former l'expérience humaine qui fait du récit un mode de pensée et d'intelligibilité du monde et de soi dans le monde (cf. les travaux de Jérôme Bruner) : à travers le récit on apprend à analyser la réalité, à organiser et à comprendre le

¹⁰ Anne Dizerbo (2019). *Education Narrative*. Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique. Paris : Eres, p.337-340.

monde dans lequel on vit, le monde naturel autant que le monde social, et à s'y situer soi-même. Et c'est encore sur ce pouvoir du récit de configurer l'expérience que s'appuient les « démarches de formation par les histoires de vie » pour viser des effets d'appropriation, de développement, de transformation de son existence et de son histoire. Par le *faire* du récit, nous produisons une forme de réalité mentale ou idéale (comme le dit l'anthropologue Maurice Godelier, les réalités idéelles sont aussi réelles que les réalités matérielles, et elles contribuent d'ailleurs à agir sur ces dernières). L'action produite par la mise en intrigue narrative s'exerce sur le texte en tant que forme mais elle s'exerce aussi sur l'agir humain dont il est question dans le texte.

On peut alors se demander en quoi les opérations sur soi et sur le monde dont le récit est le lieu peuvent constituer des savoirs et en quoi consistent ces savoirs. « Les modes de savoir narratifs sont des modèles de processus en action », reconnaissait déjà Ruthellen Josselson dans un numéro historique de la *Revue française de psychanalyse*¹¹. La narratologie contemporaine anglo-saxonne s'intéresse à ces questions du récit comme *forme de savoir*, et elle le fait autour de la notion de « mondes narratifs » (*storyworld*) définis comme « des modèles mentaux des personnages, des événements, des lieux, des motivations et des comportements dans le monde au sein duquel les récepteurs se projettent durant le processus de compréhension d'un récit¹² ». Le récit apparaît ainsi un « outil cognitif » mobilisant des compétences spécifiques et structurant les connaissances internes du sujet.

Les savoirs produits par le récit sont donc... des *savoirs de récit*, ils sont le fruit de la manière dont le discours du récit pense le monde humain. Non seulement le récit donne à penser, mais il pense, il est un mode de penser. Il s'agit là d'une forme spécifique de pensée, d'une *noétique* (manière dont se crée la pensée) ayant son logos propre. Pour définir le mode de penser du récit, il faut le rapporter à sa double appartenance à la *mimésis* et à la *diégésis* : les récits représentent un monde et racontent une histoire. Le récit pense *en monde* et *en histoire* : l'intrigue et la représentation sont les deux dimensions sur lesquelles se fondent la pensée et le savoir du récit. Cette noétique du récit étant le mode le plus approprié pour mettre en forme et à signifier les espaces-temps et les modalités de l'expérience et du

¹¹ Ruthellen Josselson (1998). Le récit comme mode de savoir. *Revue française de psychanalyse*, Tome LXII, 895-905, p. 898.

¹² David Herman, (2002), *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln : University of Nebraska Press, "Frontiers of Narrative".

monde humains, ce sur quoi se fonde toute la partie de l'œuvre de Ricoeur consacrée au récit.

Pour en venir aux pratiques du récit mises en œuvre par la recherche biographique, lorsque le chercheur en recherche biographique met en place un espace dans lequel des récits vont pouvoir être tenus et entendus, il est dans une tout autre situation et dans une tout autre disposition que le sociologue (ou l'historien, le démographe, le géographe de l'humain, etc.) lorsque celui-ci « recueille des récits » : pour ce dernier, les récits sont des matériaux qui vont lui permettre de dégager et de constituer des données, y compris qualitatives, sur les comportements, les conduites, les pratiques, les représentations, les valeurs des catégories de populations qu'il étudie. Ces éléments composent l'arrière-fond social et culturel qui informe et traverse les existences et les expériences individuelles, et à ce titre ils ne sont pas étrangers au chercheur en recherche biographique. Mais l'intérêt de recherche de celui-ci est ailleurs : il est dans ce que *fait* le récit, il le porte à tenter de comprendre comment le récit à la fois *produit* et *donne à voir* la construction singulière qu'un individu fait d'une existence et d'une expérience elles aussi singulières qui intègrent et s'approprient ces éléments collectifs.

Or cette compréhension et les éléments de connaissance qui peuvent en découler ne peuvent être le fruit que d'une *construction partagée*. Le *savoir du singulier* auquel tend la recherche biographique ne peut s'édifier que dans une démarche de recherche impliquée dans laquelle sont engagés ensemble les chercheurs et les personnes avec lesquelles ils enquêtent. La recherche biographique a ceci de singulier qu'elle ne peut être qu'une quête partagée, qu'elle ne peut s'édifier que sur la collaboration de personnes ou de groupes qui sont simultanément enquêteurs et enquêtés et qui vivent, agissent, parlent, construisent en commun ce qui constitue *entre eux* l'entreprise de connaissance. Cette dimension de co-construction est présente tant dans l'espace de la recherche que dans celui de la formation. Dans l'un et l'autre cadre, le véritable *expert*, le véritable *sachant* et peut-être à sa façon aussi le véritable *chercheur* est bien le narrateur du récit – le chercheur institutionnel ou le formateur organisant les conditions dans lesquelles est recueilli le récit et en produisant et renvoyant des interprétations.

3) Comment avez-vous construit biographiquement et théoriquement la question du devenir sujet ?

Christine Delory-Momberger : Pour moi, tout part d'une recherche de réflexivité qui était présente dès l'enfance. Plus tard, cela s'est formalisé, a pris la forme de notions et de concepts. Mais tout ceci est enraciné dans un questionnement qui vient de très loin et qui a toujours été là. C'est d'abord un étonnement : Comment on est *là* ? Et à cette question, je ne sais toujours pas répondre, je n'arrive pas à percer le mystère. Alors, je tente, j'agis, et souvent avec d'autres. Lorsque j'étais petite, j'étais un peu chef de bande. Aujourd'hui, j'anime des groupes de recherche, j'organise des symposiums, des colloques, je dirige une revue, je suis beaucoup à l'étranger, je rencontre beaucoup de gens. Et derrière tout cela, il y a cette autre question : Comment fonctionne ce monde ? Et puis finalement, comment tout cela fonctionne en même temps ? Je me dis quelquefois que ce questionnement a à voir avec les dysfonctionnements que j'ai pu avoir avec le monde de l'école. Qui n'était pas un dysfonctionnement de mauvaise élève puisque j'étais une bonne élève à l'école. Mais je ne sais pas pourquoi, à l'école, on ne me comprenait pas. Moi, je crois que j'étais faite pour l'école et l'école pensait que je n'étais pas faite pour elle.

Qu'est-ce que je veux dire en reliant ainsi les moments de ma vie, mes questionnements d'enfant et mes questionnements d'adulte ? Que je fais *mon travail de sujet*. Et qu'au fond dans la pratique de mon métier d'enseignant-chercheur, je ne fais pas autre chose. Dans tous les sens du terme, c'est « mon travail », c'est « mon affaire », cette façon que nous avons chacun de nous de construire au sein du monde social, d'approprier nos expériences dans nos environnements, d'écrire notre histoire, de prendre place et de prendre part... Cela prend aujourd'hui les formes officialisées de la recherche biographique, de notre revue *Le sujet dans la cité*, du GIS du même nom, etc. Mais fondamentalement c'est le même questionnement depuis toujours. Voilà ce que je voulais dire d'abord, qui est peut-être un peu trop personnel mais qui est ma façon d'éprouver un devenir-sujet, y compris dans mes pratiques d'enseignante et de chercheuse.

Maintenant, pour revenir à ce terme de « sujet », c'est vraiment une notion problématique, « embarrassante ». Et elle l'est à la mesure même de ce que le mot signifie. Et ce qu'il signifie, nous le savons, ce sont deux états absolument contraires, et la difficulté ou la force du terme, ce qui fait que nous nous y empêtrons sans cesse et qu'en même temps nous ne pouvons pas nous en passer, c'est que ces deux états contraires, il les signifie *en même*

temps. Tel que nous l'entendons aujourd'hui, le terme de sujet répond à la reconnaissance de la dimension subjective de l'humain, au fait que les individus humains éprouvent subjectivement ce qui leur arrive, en le rapportant à un soi-même, à une instance personnelle qui construit des représentations, éprouve des affects, met en mouvement une certaine réflexivité, agit dans des pratiques, etc. De ce point de vue, comme l'a rappelé Foucault, le sujet renvoie à une double et contradictoire polarité : il est aussi bien celui qui subit, qui pâtit, qui « est gouverné » de l'extérieur ou de l'intérieur, en un mot qui est « assujetti », que celui qui est en capacité de pensée et d'action sur lui-même et sur le monde autour de lui. Toute la problématique contemporaine du sujet tient dans cette tension entre les déterminations, les conditionnements, les formatages, les dépendances, les « attachements » de tout ordre (physique, économique, social, culturel, politique, psychique) qui rendent l'individu humain « assujetti » et les ressources capacitaires (*capabilities*) par lesquelles il « fait quelque chose de ce qui le fait », cherche à devenir le « sujet » de ce qui le produit et à se rendre « acteur de lui-même ».

Assujettissement et subjectivation sont les deux termes d'une relation dialectique qui devrait nous empêcher de les penser l'un sans l'autre, nous empêcher en tout cas d'hypostasier le « Sujet » avec une majuscule en en faisant une sorte d'essence. J'ai moi-même parlé d'« état » tout à l'heure, alors que bien sûr le sujet n'est pas un « état » ou alors il ne l'est que comme résultat, produit provisoire d'un processus lui-même réversible, puisqu'on est toujours alternativement sujet-objet, toujours en tension entre un devenir-sujet/devenir-objet. Le sujet n'est jamais qu'une traverse éphémère, une tension vers, une visée, un *en-avant de soi*. Au fond, le sujet c'est toujours le « *sujet en devenir de soi-même* » et c'est ce *devenir sujet* que mettent au travail les dispositifs biographiques de formation.

4) Un retour sur votre expérience d'enseignante dans le supérieur : la place de la parole singulière/de la narration dans l'espace de formation et/ou de recherche ?

Christine Delory-Momberger : Je vais faire exprès de répondre au premier abord à côté de la question posée mais c'est peut-être pour mieux y revenir. Dans mon expérience d'enseignante, dans mes relations avec les étudiantes et étudiants, il y a évidemment des moments formels ou « plus » formels (les cours, les séminaires, les suivis de travaux) mais aussi des aspects tout à fait informels qui sont quelquefois plus importants que les premiers.

Je travaille dans une université *périphérique*, avec des étudiants souvent malmenés par l'existence, qui ont connu des expériences pas forcément heureuses avec l'école, la formation, avec « la société » en général. Je ne dirai pas que je fais de l'accompagnement avec ces étudiants, je dirais plutôt que je fais – que j'essaie de faire – « de l'espace », de « l'espace ensemble ». Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela signifie que je suis là et qu'ils sont là, chacun avec son existence, son histoire et ses expériences, et que nous essayons ensemble de bâtir un espace commun autour des « objets » de savoir et de recherche qui nous importent. Donc mon « travail de relation » et mon « travail de parole », c'est de faire en sorte qu'un tel espace se mette en place et puisse se développer, et que, dans cet espace, les personnes trouvent leur place au milieu des autres. Bien sûr, je pourrais parler d'écoute, d'empathie, de reconnaissance et de tous ces mots du vocabulaire de l'accompagnement, mais ce ne sont décidément pas les mots qui me viennent d'abord. Je parlerais plus volontiers de « pédagogie compréhensive », de « pédagogie herméneutique ». En tout cas, ce qui est primordial pour moi, ce qui à mon sens décide de tout, c'est l'existence de cet espace, c'est ce qu'il permet, ce qu'il ouvre, entre les personnes qui y participent et pour chacune d'entre elles. Alors qu'est-ce que c'est que cet espace, et que s'y passe-t-il ? C'est difficile à dire en quelques mots. C'est d'abord un lieu collectif, c'est du collectif centré sur des tâches : les objets de savoir et de recherche dont je parlais plus haut mais aussi les tâches du « métier » d'étudiant ou de doctorant, la connaissance au moins empirique du *champ* universitaire et du *champ* de la recherche, pour reprendre cette notion de Bourdieu qui me semble ici d'un grand intérêt stratégique et même pédagogique ; et c'est chez ceux qui y participent le sentiment (je préférerais dire « l'affect ») de former ensemble ce collectif. Concrètement : on a quelque chose à faire, on est ici pour le faire, on va le faire ensemble. Quelle est ma position dans tout cela ? Je suis le garant que les choses puissent se passer de cette façon-là, et c'est à cela que servent mon supposé savoir, mon statut et la légitimité qu'ils me donnent. Et je suis en particulier le garant que les réseaux d'échanges, de points de vue, de recherche se passent *entre eux*, horizontalement, et pas seulement *d'eux à moi* d'une manière forcément et quoiqu'on veuille verticale. Quant à ce qu'il se passe individuellement et collectivement dans cet espace, c'est quelque chose qui est en lien avec la possibilité pour chacun – mais pour chacun avec les autres – d'une expérience et d'un devenir : d'une expérience et d'un devenir-étudiant, d'une expérience et d'un devenir-chercheur, d'une expérience et d'un devenir professionnel, etc. Derrière ces modes concrets d'actualisation, d'une expérience et d'un devenir de *soi*, c'est un espace qui permet de remettre de la circulation, de réenclencher de la temporalité, et

bien sûr la parole, le récit y ont toute leur place, ou plutôt c'est parce que cet espace *prend corps* entre nous que la parole et le récit peuvent s'y déployer, et cela dans une dimension à la fois individuelle *et* collective, en tenant ensemble l'individuel et le collectif.