

ÉCONOMIE CINÉTIQUE ET FORMES DE MIMÉSIS : LE CAS DES HISTOIRES DE VIE

Jean-Michel BAUDOIN & Juan PITA
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève

SOMMAIRE

1. Le contexte d'effectuation
2. La problématique des genres
3. Deux genres en présence
4. Le genre comme résultante d'une épreuve
5. Formes de mimésis et économie cinétique
6. Les contraintes narratives de l'économie cinétique
7. Récit sommaire et syllepses
8. Récit sommaire et mise en intrigue dans le corpus
9. Conclusion : de l'épreuve aux constantes génériques

Résumé : Dès lors que l'on identifie ce que l'appréhension de l'action doit au texte, et ceci de manière principielle, et dès lors que l'on fait l'hypothèse que le plan majeur de structuration textuelle est défini par la dimension du genre de texte, on est conduit à thématiser ce qu'une herméneutique de l'action, nécessairement diverse et multiple, doit aux genres de textes qui configurent cette action (Baudouin 2004).

Ceci est le cadre général d'une problématique de l'action, où l'analyse et la conceptualisation du genre textuel prennent une dimension doublement stratégique (Baudouin 2005). (i) Le genre, par la médiation des structurations textuelles qu'il constitue, et en conséquence les configurations changeantes de l'action qu'il entraîne, représente un plan opératoire essentiel de l'analyse : les genres de textes déterminent la configuration de l'action. (ii) Les genres de textes sont cependant sous la dépendance des cours d'action et des pratiques qui les accueillent ou les suscitent : ils relèvent pleinement d'une problématique praxéologique dont il convient d'examiner les divers régimes possibles de réalisation.

Afin d'éviter un tour trop général à notre propos, nous appuierons nos propositions sur quelques résultats d'une analyse ayant porté sur des récits autobiographiques, récits réalisés par des étudiants dans le cadre d'un séminaire en sciences de l'éducation à l'Université de Genève (Baudouin 2001). En relation avec les deux orientations précédemment retenues, nous montrerons (i) en quoi l'action des protagonistes, et plus largement les « matériaux biographiques » livrés par le récit, sont configurés par l'opération narrative, telle que celle-ci est elle-même retravaillée spécifiquement par le champ générique de l'autobiographie. Nous indiquerons en particulier les formes de mimésis qui sont intégrées à son fonctionnement propre, et qui définissent une extrême sélectivité dans les actions retenues par le récit, voire les périodes biographiques privilégiées. (ii) Nous montrerons en quoi les manières distinctes prises par l'autobiographie dans le corpus d'analyse (récit autobiographique versus autoportrait) requièrent la prise en compte du contexte d'effectuation (le séminaire) et des modèles textuels qui dans le cas présent y sont en compétition. (iii) Nous développerons enfin en quoi la numérisation du corpus permet de repérer et d'analyser une économie cinétique des récits.

1. Le contexte d'effectuation

Les sciences de l'éducation abritent depuis les années 80 un champ de recherche propre à la formation des adultes, repéré sous la dénomination *histoire de vie* (Le Grand & Pineau 1993) et dédié à une approche autobiographique des processus de formation des adultes : ceux-ci sont invités, dans le cadre d'un séminaire de formation, à produire un « récit de vie » privilégiant les dimensions éducatives de leur histoire (Lainé 1998). Signalons en quelques mots que ce champ dispose d'une association internationale, de réseaux de formation et de recherche assurant l'animation locale et d'un ensemble de publications faisant le point sur les travaux réalisés. Il contribue, au sein des sciences de l'éducation, à nourrir les analyses propres à l'éducation informelle et à l'autodidaxie. Il a orienté les travaux préluant aux dispositifs légaux de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. Il comporte une dimension militante de

promotion sociale : les histoires de vie en formation sont également des dispositifs de formation visant à favoriser l'intégration des adultes en des cursus de formation professionnelle ou universitaire, pour lesquels ils s'estiment, à tort ou à raison, peu légitimés.

On peut faire l'hypothèse que ce recours à l'approche autobiographique des processus de formation n'est pas sans lien avec un phénomène plus général, de « démocratisation » de l'autobiographie. On peut l'observer par exemple en sociologie, donnant une dignité épistémique à la prise en compte biographique des sujets sociaux d'origine modeste, à la mise en forme de leurs parcours de vie et à l'identification de leurs cultures propres (Demazière & Dubar 1997). Un phénomène d'allure similaire est repérable au plan éditorial, où le genre autobiographique connaît un développement qui ne semble pas désemparer (Chiss 1985), avec de remarquables prolongements au plan de l'étude dans le champ de la critique littéraire.

En ce qui concerne Genève, ces séminaires se déroulent dans le cadre de la Licence en sciences de l'éducation depuis le début des années 80 (pour une analyse systématique : Baudouin 2001). Ils comportent une trentaine de séances hebdomadaires ventilées sur l'ensemble de l'année académique et présentent quatre étapes : une phase d'enseignement centrée sur les histoires de vie dans le champ des sciences humaines et sociales, une phase de récit autobiographique oral dans le cadre d'un groupe restreint, une phase de production du récit écrit, une phase d'analyse de ces récits écrits. Le moment de rédaction se situe à mi-parcours de l'année, durant la période de pause de quelques semaines située en février-mars, période où les effectifs sont dispersés. Les participants n'ignorent pas que le texte produit sera lu par l'ensemble des membres du groupe restreint¹ et servira de base à une réflexion ultérieure². Aucun des écrits produits dans ces séminaires ne fait l'objet d'une évaluation sommative. Par contre, les participants savent en s'engageant qu'ils auront à produire un écrit à caractère autobiographique, et que cette production est nécessaire pour « valider » le séminaire dans le cursus de licence. Le dispositif ainsi décrit peut concerner selon les années de un à quatre groupes restreints, travaillant en parallèle avec leurs responsables spécifiques (600 textes environ ont été ainsi produits en quelque 25 années)³.

Du point de vue de la problématique des genres de texte, observons que nous sommes assez loin de la posture constituant un champ générique par identification et discussion de propriétés caractérisantes, et légitimant *a posteriori* une recollection. Notre corpus ne tient que par le contexte. C'est-à-dire un séminaire universitaire optionnel, au cours duquel des étudiants rédigent un récit à caractère autobiographique, pour lequel les « consignes » initiales sont plutôt vagues. Notre corpus ne méconnaît cependant pas totalement les « lois du genre » : mais l'identification de ce qui est requis comme production textuelle porte davantage sur un champ générique, c'est-à-dire une catégorie plus large du type *écrit à caractère autobiographique*, que sur un genre de texte clairement codifié et identifié⁴. Nous pouvons donc nous attendre à une variabilité liée d'une part à l'indétermination relative propre à une catégorie large permettant différentes spécifications et d'autre part à la *représentation* que l'auteur potentiel se fait du genre de texte à produire. *Nous disposons donc et pour le moins de deux principes possibles de variation à l'œuvre dans le corpus : une variation textuelle propre à l'empan générique et une variation liée au sujet et à la représentation qu'il se fait du texte à produire.* Observons que le second principe de variation est

¹ Huit à neuf participants en général. Le corpus étudié comporte 22 récits analysés qui proviennent de trois séminaires différents animés par Jean-Michel Baudouin, en 1990, 1995 et 2000.

² Le public étudiant fréquentant la Licence en sciences de l'éducation comporte deux grandes catégories : des jeunes gens en formation initiale, provenant de l'enseignement secondaire et des professionnels de l'enseignement, de la santé et du travail social le plus souvent, qui viennent au titre de la formation continue.

³ Après demande d'autorisation auprès des auteurs, le corpus fait l'objet d'une mise au point particulière, permise par la numérisation des textes. Il est procédé aux adaptations mineures requises par la garantie d'un anonymat, aussi bien pour les auteurs que pour les tiers évoqués (essentiellement en modifiant les noms et prénoms des auteurs, les prénoms des tiers, les « raisons sociales » des institutions, les toponymes correspondant à des localités de taille petite ou moyenne, ainsi que les dates trop précises du type le 24 janvier 1974). Ce travail ne touche pas au « corps » du texte, qui est rigoureusement préservé, coquilles originales comprises.

⁴ Il existe un autre type d'indétermination, propre à la multiplicité des appellations dans le champ scientifique concerné. Les corpus propres à l'approche biographique en sciences sociales sont désignés diversement sous la plume des chercheurs : autobiographies, biographies éducatives, histoires de vie, récits de formation, récits de pratique, récits de vie. Ils fonctionnent en fait en variation libre, y compris dans les ouvrages spécialisés (par exemple Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut 1983 ou Penef 1990).

une *constante* de toute production textuelle, qui repose toujours sur une série de compétences propres au sujet.

2. La problématique des genres

La discussion que nous allons présenter ici s'appuie sur les travaux de Bakhtine (1984) et de Rastier (2001) d'une part (pour la problématique générale des genres) et sur les travaux de Beaujour (1980) et de Lejeune (1975, 1996). Nous reprenons à notre compte la perspective ouverte par Bakhtine, selon laquelle toute production suppose l'appui sur des mises en forme déjà présentes dans les divers sites de l'activité humaine. Nous verrons que dans le cas de notre corpus, deux genres semblent en compétition. Rappelons que l'approche de Bakhtine suppose un achèvement de l'énoncé dans une *totalité*, qui ne se résume pas à son intelligibilité linguistique, mais est sous la dépendance de trois facteurs liés dans l'énoncé : « 1) l'exhaustivité de l'objet de sens, 2) le dessein, le vouloir-dire du locuteur, 3) les formes-types de structuration du genre de l'achèvement » (1984, p. 282). Dans le cas de notre corpus d'étude, la totalité visée est comprise comme *l'étendue* d'une vie et définit la culture la mieux partagée parmi nos auteurs¹, aux côtés d'un *vouloir-dire* privilégiant les dimensions de l'histoire personnelle, ceci en adéquation avec les « lois » plus générales du genre de l'autobiographie. Cette hypothèse d'une culture communément partagée concernant l'autobiographie est également proposée par Lejeune, lorsqu'il aborde (1996, p. 51) l'analyse des *Carnets* non publiés de Sartre, où il voit le prototype de toute entreprise autobiographique :

L'intérêt est de voir comment Sartre s'y prend pour composer un texte autobiographique. Il a écrit des textes théoriques sur la *méthode* biographique. Comment fait-il quand il est au pied du mur, et qu'il s'agit de lui ?

Et il ne s'agit pas seulement de Sartre. Peut-être ses comportements nous apprendront-ils quelque chose sur la situation où se trouve n'importe quelle personne qui entreprend d'écrire sa vie.

Parmi ces « comportements » les plus récurrents figure l'identification de permanences : « La recherche de la constante est une des constantes de la recherche [au sens de préoccupation ou de projet] autobiographique » énonce Lejeune, (*op. cit.*, p. 65), orientation proposée comme axiome du genre : le récit autobiographique se construit sur la base de régularités dont on recherche les origines dans l'enfance. On tiendrait ici la rhétorique élémentaire de toute entreprise autobiographique, conduisant les auteurs à l'introduction d'un ordre dans le flux biographique : comment raconter sa vie, par où commencer, et surtout comment choisir parmi la quantité des « choses » pouvant peupler une vie ?

3. Deux genres en présence

Dans notre corpus, la nécessité d'introduire une sélection pour rendre praticable le projet autobiographique se fait selon deux orientations distinctes : soit il y a choix d'une périodisation chronologique, où chaque séquence sera ensuite animée par quelques événements estimés importants, sur la base de catégories biographiques élémentaires² (« l'école », « les vacances », « la famille », « le travail », etc.), soit il y a recours à une problématique ou un intérêt de connaissance particulier (par exemple le féminisme, la psychanalyse, la « figure des maîtres »), le texte ne reposant plus uniquement sur une perspective chronologique, qui est même en certains cas complètement abandonnée, pour adopter des logiques argumentatives où les évocations autobiographiques sont convoquées à titre illustratif.

Dans le premier cas, nous avons des textes à dominante narrative (voir extrait 1 en fin de contribution) ; dans le second cas, nous avons des textes à dominante argumentative (voir extrait 2).

Lorsque l'on se tourne du côté de la littérature critique (Beaujour, *op. cit.* ; Lejeune, *op. cit.*), on ne rencontre guère de difficulté à identifier ces deux extraits comme typiques de « l'écriture du soi »

¹ Nous disposons cependant d'un texte qui déroge à cette totalité et qui s'attache à narrer par le menu la 26^{ème} année de son auteur : mais celui-ci argumente et légitime longuement ce choix en introduction de son écrit, probablement parce qu'il a conscience de réaliser un écart par rapport à une attente de ses destinataires (les autres membres du séminaire). De manière corollaire, les auteurs qui réalisent la totalité visée de l'étendue d'une vie ne justifient ni n'argumentent leurs choix. Ainsi la présence d'un récit d'enfance semble une des caractéristiques les mieux reçues de l'autobiographie.

² Genette propose la notion de syllepses pour ces opérateurs sémantiques permettant de regrouper des aspects itératifs typiques de l'autobiographie (Genette 1983). Nous y reviendrons.

prise comme champ générique (identité des figures de l'auteur, du narrateur et du personnage principal ; visée référentielle), et à ranger le premier extrait dans la catégorie de l'autobiographie (visée rétrospective et chronologique, avec dominante narrative centrée sur l'évocation d'une vie) par opposition au second extrait, typique de l'autoportrait (visée argumentative à dominante discursive dédiée à une présentation de soi). Selon les travaux de Beaujour, dans l'autoportrait :

le *je* résume la structure du monde, comme le microcosme celle du macrocosme. Par suite, le discours de *je* et sur *je* devient un microcosme du discours collectif sur l'univers des choses – chose étant pris au sens de *res* : sujet à traiter, lieu commun, *topos* (*ibid.*, p. 30).

C'est dans le genre du *speculum* de la littérature médiévale que Beaujour propose d'identifier le type de référence, en tant qu'il constitue un *rassemblement encyclopédique de connaissance*. L'autoportrait procède dans une telle orientation d'un « miroir d'encre », entre le sujet et le monde, le *je* et l'univers. Il définit ainsi une adaptation du *speculum* du Moyen Âge, en particulier parce que son trait distinctif n'est plus narratif comme dans le récit, mais *topique*. L'abandon de la restitution d'un *je* passé au profit d'un *je* présent s'accompagne de l'émergence d'un vis-à-vis constitué par le monde externe : traiter ce monde, c'est adopter les *topos* du *speculum*, c'est-à-dire les savoirs d'une *doxa*.

Dans notre corpus d'étude, quatre textes correspondent très clairement à l'autoportrait, alors que dix-huit relèvent pleinement du récit autobiographique. Notre problème est alors de comprendre comment opère la mise en œuvre d'un genre de texte. Dans le cas du récit autobiographique, la vogue éditoriale de l'autobiographie permet d'envisager avec un réalisme acceptable sa réception auprès du plus grand nombre et en conséquence un horizon d'attente partagé. Les dix-huit récits de notre corpus présentent cet « allant de soi » non problématique. Comme nous l'avons vu, il faut qu'il y ait dérogation à une loi du genre attendue (quand la totalité visée ne porte que sur une seule période biographique au lieu de l'entier du temps de vie) pour qu'il y ait alors discussion et justification argumentée du choix opéré. Mais le recours à l'autoportrait attesté dans quatre cas nous prive de l'hypothèse commode de la reduplication d'une forme faisant partie d'un horizon d'attente partagé. Il y a rupture dans la réception du genre : on peut imaginer nos auteurs lecteurs de Cavana ou Annie Duperey, mais de Montaigne ou Leiris, c'est moins probable. Ces quatre textes se caractérisent par des traits saillants et communs (problématisation, références théoriques, prépondérance du narrateur, dislocation ou sélectivité du narratif), lesquels recoupent les dimensions mises en avant par les travaux de Beaujour : indexation des thématiques sur les « rubriques et divisions » d'une culture, travaillées par les idéologies et les sciences d'un moment historique particulier. L'autoportrait est à prendre comme une destitution de la catégorie du récit dans la perspective d'une saisie de soi par le sujet : l'intrigue ne suffit pas (ou plus) à une auto-compréhension, qui requiert alors la mobilisation des lieux communs du savoir vulgarisé. L'autoportrait, comme le *speculum*, est une médiation didactique entre le manuel systématique détaillant les savoirs de référence concernés et une écriture du soi (voir extrait 3).

4. Le genre comme résultante d'une épreuve

Certes on peut faire l'hypothèse que nous sommes ici très nettement du côté du « texte académique », typique des *opus* produits dans le cadre d'une formation supérieure universitaire. Ces quatre textes reposeraient sur un mode de génération qui est celui des travaux universitaires, de taille moyenne, requis pour « valider » les cours d'un cursus de Licence en contrôle continu. L'autoportrait serait donc dans notre cas un genre composite, se définissant comme une sorte de transaction entre deux genres, celui du récit autobiographique et celui du « texte didactique » (écrits rédigés par les étudiants dans un cadre évaluatif). On peut ajouter qu'il n'est pas surprenant que, dans le cadre d'un séminaire universitaire, le genre de l'écrit « correspondant » au contexte reprenne ses droits. Certes. Mais un tel propos supposerait symétriquement que les auteurs rédigeant une autobiographie aient conscience que ce genre de texte introduise un écart par rapport au genre de l'autoportrait et une norme prescriptive liée au contexte académique, écart nécessitant alors une justification ou un argumentaire. Or, force est de constater que c'est le contraire qui se produit. Ce sont les auteurs de l'autoportrait qui explicitent et rendent compte du choix opéré. Les auteurs rédigeant des autobiographies « classiques » n'éprouvent pas le besoin de légitimer leur acte. Dans la situation cognitive particulière de ce séminaire, ces deux modèles de référence (non repérés et formulés comme tels d'ailleurs par les parties prenantes) sont disponibles, et finalement présents dans les pratiques réalisantes des auteurs.

C'est en cet endroit de l'analyse que nous pouvons nous appuyer sur le concept d'épreuve. Dans une telle perspective, le genre n'apparaît pas uniquement comme une codification plus ou moins contraignante à l'œuvre dans une culture située, et accessible à l'impétrant, mais également comme la résultante de l'expérience effective dans un cours d'action déterminé. La relative stabilité des caractéristiques du genre serait l'effet en retour de la constance de l'expérience effectuée. Les textes rassemblés dans notre corpus montreraient ainsi deux façons différentes de « traverser » l'épreuve, l'une s'appuyant sur la réception antérieure des récits autobiographiques, et s'absorbant dans l'activité du récit, l'autre opérant une transaction entre ce modèle reçu et celui du texte universitaire, ce dernier devenant alors genre d'accueil et imposant ses normes propres au matériel biographique, en rompant dans certains cas jusqu'à la chronologie et la mise en intrigue que le récit permet ou requiert. Les régularités observées dans notre corpus seraient en conséquence la résultante de la constance de l'épreuve, à l'évidence assurée par la stabilité du contexte. Si nous gardons présent à l'esprit que rédiger un texte autobiographique constitue sans doute pour la plupart des participants une activité nouvelle, nous pouvons identifier alors les composantes de ces deux façons de traverser l'épreuve, l'une reposant sur une réception large et plausible de récits autobiographiques, favorisant une identification des lois du genre et s'appuyant sur une compétence narrative antérieure, l'autre ne méconnaissant évidemment pas cette culture, mais « rapatriant » une compétence analytique dans le champ de l'autobiographie, compétence forgée pour une part dans ce même cadre universitaire.

Au plan du rapport entre structure des textes et contraintes des genres, il n'y aurait pas deux logiques distinctes, l'une diachronique, c'est-à-dire historique et représentée dans l'intertexte disponible, s'appuyant sur un héritage culturel correspondant aux formes actuelles des normes autobiographiques (récit d'enfance, galerie de portraits familiaux, etc.) et l'autre synchronique, développant une compétence analytique permettant de « traverser l'épreuve ». Dans notre perspective, un « énoncé concret » est toujours la résultante d'une épreuve et s'appuie à la fois sur des dimensions diachroniques, c'est-à-dire le recours à des formes héritées, ici le récit autobiographique ou l'écrit universitaire, et synchroniques, c'est-à-dire étant perçues comme adaptées voire requises par la nature particulière de l'épreuve, c'est-à-dire de l'expérience effectuée.

Nous insistons sur cet aspect de l'épreuve qui nous paraît montrer que l'on peut ranger légitimement dans une catégorie générique identique (ici l'autoportrait) des textes produits en des époques ou des lieux différents, sans que l'on puisse supposer une filiation directe ou indirecte authentifiée. Ce qui permet de rapprocher l'autoportrait de la catégorie du *speculum*, c'est l'identité structurelle de l'épreuve, consistant ici à se penser ou se décrire selon les arcanes des lieux communs propres à une culture évidemment toujours située. L'épreuve n'est pas sans lien avec le contexte, mais elle ne s'y réduit pas et permet au contraire de rapprocher des situations institutionnelles différentes. Dans le cas du récit autobiographique, les auteurs de notre corpus ne traversent pas une épreuve différente que celle de tout autobiographe : il y a toujours une temporalité à organiser, une galerie de personnages familiaux à esquisser, un récit d'enfance à entreprendre, etc. Le contexte universitaire ne change rien à ces dimensions. L'hypothèse d'un lien étroit entre stabilité des genres et proximité d'épreuves rapprochées par leur structure commune conduit à envisager, dans le processus de sélection d'un modèle textuel par le sujet scripteur, l'influence de deux dimensions, celle bien connue de l'intertexte, où divers prototypes génériques sont identifiés et disponibles pour l'agent, et celle d'un inter-contexte, où des situations différentes sont rapprochées en fonction de certaines homologues pratiques.

5. Formes de mimésis et économie cinétique

Une des caractéristiques du récit autobiographique est de reposer sur un pacte référentiel, qui a été décrit par Lejeune comme le fondement même du genre. Notre intention ici n'est pas de décrire les formes que peut adopter cet engagement, mais plutôt d'en examiner les conséquences au plan de l'organisation des temporalités, lesquelles subsument les formes de mimésis qui en résultent. En effet, on a vu que l'un des gestes primordiaux de toute autobiographie est d'introduire un ordre dans le flux d'une vie, en périodisant celle-ci, sur la base de permanences recherchées. Le repérage de ces périodisations ne pose pas de difficultés majeures, dans la mesure où les textes livrent toujours des éléments de codage temporel, lesquels sont souvent extrêmement fins. Qu'on en juge par les exemples suivants :

- Je vois le jour, deux ans après la fin de la guerre, le 29 décembre 1947
- J'ai 15 ans
- L'année de ma matu [équivalent romand du "Bac" français], en 66
- J'accepte ce nouveau défi en 1990, avec plaisir ; etc.

Dans le présent article, nous souhaitons surtout privilégier les contraintes que les périodisations font peser sur les représentations de l'action. Ce travail suppose de s'appuyer sur un instrument narratologique pour analyser de près le fonctionnement de ces contraintes : il s'agit de la notion de *vitesse* du récit.

On entend par vitesse le rapport entre une mesure temporelle et une mesure spatiale (tant de mètres à la seconde, tant de secondes par mètres) : la vitesse du récit se définira par le rapport entre une durée, celle de l'histoire, mesurée en secondes, minutes, heures, jours, mois et années, et une longueur : celle du texte, mesurée en lignes et en pages (Genette 1972, p. 123).

L'analyse des « variations » de vitesse d'un récit (son économie cinétique donc) permet ainsi d'appréhender le traitement différentiel des périodes biographiques, le fonctionnement de la mise en intrigue propre au récit et les contraintes pesant sur les représentations de l'action. La numérisation du corpus étudié permet de recourir aux systèmes de comptage des traitements de texte et des tableurs, en disposant d'une évaluation fine du nombre de caractères. Le codage cinétique d'un texte ne pose donc pas de difficulté particulière. Il permet d'appréhender en première approximation le régime cinétique de chacun des textes, c'est-à-dire le rapport entre le temps chronique propre à la visée référentielle (l'étendue d'une vie, soit très simplement l'âge de l'auteur) et le nombre de caractères utilisés. Si par convention, on fixe comme base la page à 2500 caractères, nous avons le tableau suivant (les autoportraits ne sont ici pas pris en compte) :

Texte et auteur	Temps chronique représenté en moyenne par page
4 textes	± 18 mois
3 textes	± 2 ans
5 textes	± 3 ans
2 textes	de 4 à 5 ans
2 textes	6 ans
1 texte	12 ans

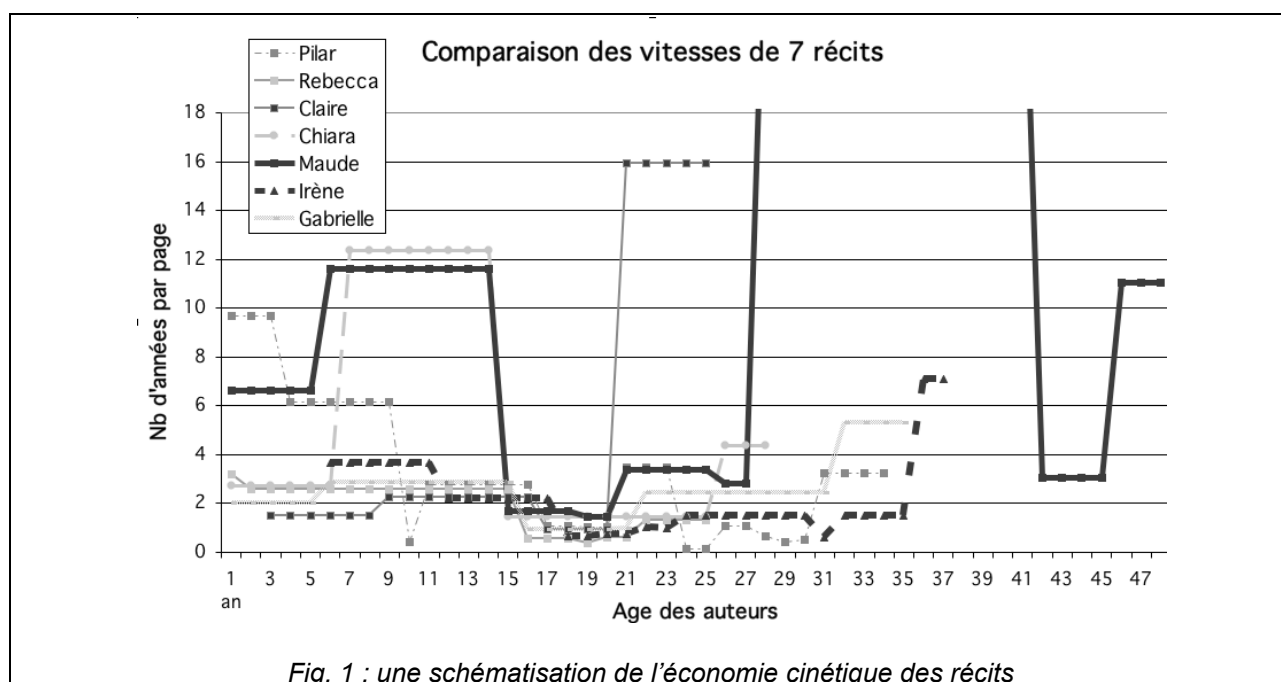
Tabl. 1 : Repérage des régimes cinétiques

6. Les contraintes narratives de l'économie cinétique

L'intérêt premier d'une telle représentation est de rendre accessible la diversité de l'économie cinétique d'un texte à l'autre, puisque celle-ci en moyenne peut varier de 1 à 8. Le codage des périodisations permet d'observer cependant que la vitesse d'un texte n'est jamais constante, mais au contraire connaît aussi une grande variété interne.

Quelles sont les formes repérées par la narratologie pouvant rendre compte des variations cinétiques ? Les travaux de Genette déjà cités en repèrent quatre : la pause, la scène, le sommaire et l'ellipse. La pause correspond à une suspension de l'action et accueille le plus souvent une description plus ou moins développée (le trait descriptif en constitue le point de repère spécifique) et/ou un commentaire du narrateur. La scène réalise conventionnellement (*ibid.*, p. 129) « l'égalité de temps entre récit et histoire » et peut accueillir des dialogues. On peut faire l'hypothèse que cette forme de mimésis provient du genre dramatique et de l'action théâtrale, où l'on suit pas à pas l'action des personnages. Le « sommaire » est un récit résumé et présente une grande souplesse, dans la mesure où il couvre tout le champ compris entre la scène et l'ellipse. Il est une traduction du « *summary* » de la critique anglaise. Il assure le plus souvent la transition entre deux scènes, et constitue aux yeux de Genette le « tissu conjonctif par excellence du récit romanesque » (*ibid.*, p. 131). L'ellipse correspond comme chacun sait à un temps de l'histoire éliidé, implicitement ou explicitement.

Le codage des périodisations permet de schématiser les variations de vitesse au fur et à mesure du développement des textes. Le tableau suivant propose une représentation de ces variations cinétiques pour une sélection de sept textes, retenus précisément pour leur grande diversité..



Deux points peuvent être soulignés à l'examen de ce schéma. Tout d'abord, il permet d'appréhender la diversité interne à chaque récit : tous les récits connaissent des changements de tempo, lesquels peuvent être abordés en première analyse comme les linéaments de la mise en intrigue propre à chaque récit : dès que l'on se rapproche de l'ordonnée, c'est-à-dire des valeurs lentes, on a affaire aux épisodes traités avec soin et détail, comme ici par exemple les 10 ans de Pilar (voir extrait 4) ou les 31 ans d'Irène. Inversement, on peut observer les valeurs extrêmement rapides de la période des 19/25 ans de Claire, ou des 27/41 ans de Maude et faire l'hypothèse inverse : les choix narratifs opérés éloignent ces périodes de la mise en intrigue construite par le récit. Observons au passage que *tous* les récits schématisés adoptent des valeurs lentes pour l'intervalle situé entre 15 et 24 ans. Il y a certes toujours des singularités, c'est-à-dire que des périodes situées hors de cet intervalle feront l'objet d'un traitement approfondi, mais tous les textes comporteront des narrations développées d'épisodes se situant dans la jeunesse des auteurs, au point que celle-ci puisse apparaître dans notre corpus comme l'apogée du récit autobiographique : le récit de vie est d'abord un récit de la jeunesse. Pour le dire vite, l'intrigue de l'adulte serait une herméneutique de sa jeunesse : tel serait le lieu commun de l'autobiographie et la formation culturelle partagée par nos auteurs.

7. Récit sommaire et syllepses

Mais l'intérêt premier de ces schématisations ne nous semble pas résider en ces propositions sans doute trop spéculatives, car il permet surtout d'observer de près les compétences narratives déployées et les formes de mimésis qui en résultent. Pour ce faire, nous avons besoin d'un ultime instrument :

On pourrait nommer *syllepses* (fait de prendre ensemble) *temporelles* ces groupements anachroniques commandés par telle ou telle parenté, spatiale, thématique ou autre (Genette, *op. cit.*, p. 121).

Par groupements « anachroniques », il faut bien entendu comprendre des rapprochements d'actions ou d'événements itératifs indépendamment de leur calendrier de mise en œuvre ou d'apparition : la scolarité, les loisirs, la famille, les voyages, etc. Elles peuvent être aussi topologiques ou temporelles : ce qui se passait dans tel lieu, ou à telle époque. Si l'on accepte la définition nouvelle du terme de syllepse¹, dans cette acception de « prendre ensemble », alors nous disposons d'un instrument d'analyse qui rend compte de la grande variation cinétique de nos récits. L'extrait 5 montre un exemple de valeur cinétique et permet de définir le fonctionnement du *summury* « rapide » dans notre corpus : une seule syllepse, celle de la scolarité, couvrant une

¹ En rhétorique, ce terme désigne un trope particulier. Soulignons donc, pour éviter toute confusion, que l'acception de la syllepse sera ici narratologique et non pas rhétorique.

longue période de près de quinze années, expédiée en quelques lignes. La compétence narrative usuelle telle qu'elle est repérable dans notre corpus recourt massivement au récit sommaire. Lorsqu'une période fait l'objet d'un traitement soigné et comporte en conséquence des valeurs extrêmement lentes, on assiste à une multiplication des syllepses portant sur des séquences temporelles beaucoup plus courtes. C'est ce jeu simultané du nombre important des syllepses et de l'empan temporel retenu qui rend compte de la variabilité cinétique. L'extrait 6 présente le fragment d'un récit sommaire de type lent, relatant un séjour de près de 20 mois réalisé à l'étranger, alors que l'auteur a 16 ans, et qui fera l'objet d'un récit regroupant une douzaine de syllepses, dont la plupart permettent de relier des dimensions itératives : l'accord du père et de la mère, l'adaptation socio-culturelle, le lycée binational, la réussite du Bac, l'initiation socio-politique, les voyages dans le pays, les copains, etc. : l'amplification d'une période repose sur la multiplication des syllepses.

8. Récit sommaire et mise en intrigue dans le corpus

Les formes de mimésis adoptées par nos auteurs conduisent à un fonctionnement particulier de la mise en intrigue. Dans la tradition romanesque, il est indubitable que celle-ci opère électivement sur des *scènes*, qui fournissent la matière primordiale du récit, et non pas sur les formats de récit sommaire, qui assurent les transitions nécessaires entre les scènes, et qui se caractérisent au plan de l'isochronie entre temps du récit et temps de l'histoire par un découplage total (c'est-à-dire que plusieurs heures, journées, semaines, etc., sont « traitées » en quelques lignes). La difficulté de notre corpus tient au fait que le recours à la scène y est bien attesté (extrait 4) mais rare, alors que l'usage du *summury* y est quasi permanent.

Le critère de vitesse est ici précieux, car il fournit des indications sensibles permettant de repérer les « apogées du récit », c'est-à-dire les actions ou événements qui font l'objet d'un traitement soigné, soit par le recours au format scénographique, soit (c'est le cas le plus fréquent) par la mise en œuvre d'un *summury* à syllepses multiples. Notre hypothèse est la suivante : il n'est pas envisageable que des actions et événements faisant l'objet d'un développement approfondi ne jouent pas un rôle majeur dans le dispositif de mise en intrigue. Ils le *signalent*, orientent la lecture et les directions de l'interprétation. Amputer le récit des sections ainsi repérées, c'est sans doute plus que le mutiler, c'est le trouer de telle sorte que des logiques d'action échappent à la compréhension.

La détermination des vitesses permet de repérer grossièrement les « épisodes » qui importent dans le dispositif de mise en intrigue.

Les syllepses fournissent un indicateur aisément repérable de l'organisation de l'activité narrative. Elles sont d'une grande diversité. Certaines sont à l'évidence communes et ordinaires : syllepse du scolaire, syllepse de la vie de famille dans les périodes de l'enfance et de l'adolescence, syllepse des vacances, syllepse des voyages, syllepse des « premiers souvenirs d'enfance ». Il y a des syllepses curieuses, nullement « obligées », et qui pourtant, par leur émergence dans pratiquement un récit sur deux, finissent par prendre aux yeux du lecteur ce caractère « obligé » : ainsi de la syllepse d'une figure professorale privilégiée, tel par exemple le « maître de mes 9 ans », dans un des textes. Mais aux côtés de telles « figures imposées », si l'on peut dire, les syllepses ordinaires correspondent sans doute aux « encyclopédies de savoirs partagés », c'est-à-dire les connaissances nécessairement communes aux locuteurs pour entrer dans la compréhension élémentaire d'un énoncé. Certaines font époque : comment penser la syllepse des vacances avant l'invention des congés payés ? D'autres semblent d'une longévité d'un autre ordre, comme celle des amours.

Dans tous les cas, les syllepses retenues par les auteurs nous informent au plan culturel, et l'on saisit mieux alors une dimension épistémique des autobiographies, qui tient précisément à leur valeur de témoignage culturel, et dont les « syllepses » nous permettent une sorte de repérage basique et peut-être primordial. Il y a dans certains textes par exemple des syllepses du monde de « l'avant », propre à celui des années 40 et 50 : la récupération du « révolu » est une dimension fondatrice du courant autobiographique.

Mais là encore, tout comme pour notre acmé du jeune adulte, des *singularités* ne sont pas exclues, évidemment *relatives*, mais vraiment propres à un auteur. Ainsi de la syllepse de la souffrance dans un des récits, unique dans notre corpus, mais suffisamment commune pour être partagée. Ainsi de la syllepse des errances nocturnes d'un autre. Même remarque. Ainsi de la syllepse d'un âge aussi particulier que les « 10 ans », ou de celle de l'émigration (davantage

partagée évidemment) qui fait que l'on pourrait « mettre en série » plusieurs récits. Syllepse de la contradiction entre conformité et révolte pour un texte, qui peut faire écho pour d'autres. Syllepse des lieux investis encore. Syllepse du « ce n'est pas toujours mieux ailleurs ». Syllepse mystérieuse et comme souterraine (c'est-à-dire non explicite, et peut-être « involontaire ») de *la prime initialité* (privilegier dans son récit ce qui advient pour la première fois : la première prise de fonction, le premier mandat politique, le premier grand voyage, etc.).

9. Conclusion : de l'épreuve aux constantes génériques

La scène est rarement sollicitée comme formule narrative dans les textes de notre corpus. Dès qu'un auteur en use, il y a nécessairement infléchissement du régime cinétique vers des valeurs lentes et amplification ou dilatation textuelle corrélative. On peut comprendre la « raison » de cet usage parcimonieux en prenant en compte le fait qu'une utilisation massive du format scénographique générerait des textes volumineux, demandant un temps de rédaction incompatible avec celui à disposition. Nous retrouvons ici la notion d'*épreuve* vue plus haut, où la stabilité des traits caractéristiques d'un genre résulte également de l'identité de l'expérience effectuée. Certaines contingences peuvent entrer dans la structure de l'épreuve, comme à l'évidence le temps disponible pour la rédaction d'un texte. Nous pouvons supputer avec quelques vraisemblances qu'une transaction est opérée par chaque auteur entre la loi du genre et cette contingence, c'est-à-dire entre la visée de la totalité biographique à couvrir et les heures disponibles pour honorer cette visée. Cette situation particulière conduit ainsi à l'adoption massive du *summary*, dont la plasticité diachronique permet de traiter un empan biographique de grande envergure. Sur ce plan, un texte du corpus comporte une curiosité, puisque l'auteur a cru bon de laisser figurer, en fin de texte, une indication informatique comprenant nom de fichier, nombre de minutes et de mots. Nous apprenons ainsi que l'auteur a passé quelque 29 heures à rédiger son texte. Indication certes superficielle, mais révélatrice d'une contingence contraignante. Les formes de mimésis ne s'émancipent donc pas totalement des caractéristiques de l'activité réelle qui les produit, et l'on peut tenir pour plausible l'hypothèse d'une loi nécessaire reliant temps à disposition, ampleur des formats produits et formes de mimésis adoptées. Nous aurions ainsi deux formes de l'épreuve autobiographique : (i) je dispose de beaucoup de temps, je produis un texte ample (≥ 100 pages), je recours massivement au traitement scénographique ; (ii) je dispose de peu de temps, je ne peux (ou ne dois) que produire un texte au format modeste (≤ 20 pages), et je recours massivement au *summary*.

Le plan sémiotique se définit comme une structure « ouverte », dépendant des pratiques qui le mobilisent et le mettent au travail. Dès lors que l'hétéronomie de la chose langagière est admise, on est conduit à rechercher les formes de régulation de celle-ci. En premier lieu du côté du couplage texte/cours d'action. Dans le cas de l'autobiographie, notre concept d'*épreuve* vise à rendre compte des régularités du genre, dans une orientation hétéronomique, venant ainsi compléter l'hypothèse (trop forte à nos yeux) que la régularité des genres dépendrait uniquement des pratiques réceptives. Notre concept d'épreuve suppose l'existence d'une formation culturelle partagée, qui donne sens et plausibilité à la réalisation d'un genre. Dans le cas de l'autobiographie, cette formation culturelle conduit à envisager la vie d'une personne comme une « totalité » dont on peut faire le récit. Notre concept d'épreuve stipule simplement ceci : dès lors qu'un sujet se met dans la situation propre à la réalisation d'un genre, il est conduit à mettre en œuvre quelques gestes fondamentaux, correspondant à la structure de l'épreuve, et contribuant à la régularité des formes génériques. Dans le cas de l'autobiographie, Lejeune a remarquablement décrit ces gestes : recherche de permanences et introduction d'un ordre, afin selon nous de réduire le problème majeur de l'épreuve, qui est le risque de *prolifération de l'information biographique*. Il y a tant à dire qu'il est *nécessaire* d'adopter des principes régulateurs. Le concept d'*épreuve* nous semble correspondre très exactement à cette *nécessité*. La régularité des genres, dans une telle perspective, apparaît ainsi comme l'effet de deux facteurs : (i) la réception antérieure par le sujet de textes analogues, produisant une culture diffuse du genre considéré, que l'on peut conceptualiser en termes de « tradition », et permettant un jeu permanent de prorogation ou de renouvellement ; (ii) la distribution de situations identiques « provocantes », dont la structure commune (rendre viable le fait de raconter sa vie, par l'introduction d'un principe d'ordre) favorise le maintien des « lois du genre ». *Nous abordons ainsi les performances textuelles à la confluence de deux ordres de détermination : la réception antérieure de textes en une culture donnée ;*

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUDOIN, J.-M. 2001. La dimension du groupe, seconde et primordiale : histoire de vie et recherche-formation, in C. Solar (éd.), *Le groupe en formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 35-56.
- BEAUJOUR, M. 1980. *Miroirs d'encre. Rhétorique de l'autoportrait*, Paris, Seuil.
- CHISS, J.-L. 1985. Raconter et témoigner : le vécu à la croisée du théorique et du politique, *Pratiques*, 45, pp. 13-31.
- DEMAZIÈRE, D. & DUBAR, C. 1997. *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- GENETTE, G. 1972. *Figures III*, Paris, Seuil.
- GENETTE, G. 1983. *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
- LAINÉ, A. 1998. *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- LE GRAND, J.-L. & PINEAU, G. 1993. *Les histoires de vie*, Paris, PUF.
- LEJEUNE, Ph. 1975. *Le Pacte autobiographique*, Paris, Seuil, Coll. Points.
- LEJEUNE, Ph. 1996. L'ordre d'une vie, in M. Contat (éd.), *Pourquoi et comment Sartre a écrit "Les Mots"*, Paris, PUF, pp. 49-120.
- PENEFF, J. 1990. *La méthode biographique*, Paris, Armand Colin.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P. 1983. *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, PUF.
- RASTIER, F. 2001. *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.

Annexes

Extrait 1

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

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

Pour Pilar ce village était presque l'étranger, bien qu'elle ait déjà habité à Madrid pendant trois ans, mais ici c'était encore différent: elle ne connaissait personne, elle ne comprenait pas la langue de gens du village. Avant d'être venue, elle ne savait même pas qu'il existait en Espagne des régions où leur population ne parlaient pas le castillan. Pour elle, comme pour la plupart des espagnoles pendant le franquisme, l'Espagne était une, seule, et grande.

En plus dans le village, elle n'avait rien à faire, à part de s'occuper de son mari, qui partait souvent en voyage pour cinq ou six jours. Pilar, ma mère, m'a à peine parlé de cette époque, mais elle m'avait fait comprendre qu'elle avait été une époque difficile.

Extrait 2

La figure du maître

Le thème central de mon récit est celui de la figure du maître. Nous apprenons de multiples façons, dans des livres et par l'expérience, à l'école et dans la souffrance, dans les voyages et dans l'activité professionnelle. J'ai fréquenté tous ces lieux de l'apprentissage, j'en ai investi certains plus que d'autres. Mais lorsque je pense aux mots "grandir", "apprendre", "formation de l'identité", etc, je vois d'abord des visages; ceux de personnes qui ont marqué différentes étapes de mon existence; des visages que j'ai reconnus dans une foule d'autres visages et auxquels je me suis identifié, auxquels j'ai voulu ressembler ou que j'ai voulu suivre. Pourquoi ces visages particuliers et pas d'autres ? La question reste ouverte devant l'insondable complexité des relations humaines et de la construction de l'identité psychique.

Extrait 3

Piaget avait décrit le développement cognitif de l'enfant, qui part d'un point de vue autocentré, pour se décentrer peu à peu. Il illustre parfaitement ce processus par exemple avec l'expérience des trois montagnes. Piaget a décrit ce processus d'un point de vue cognitif. Mais je crois qu'il s'agit d'un phénomène de décentration beaucoup plus large. D'après Schmidt Kitsikis (UNIGE), cette possibilité de décentration cognitive nécessite un développement similaire au niveau affectif, qui va du narcissisme (amour de soi) vers la relation d'objet (amour de l'autre). Ce processus est censé être achevé à l'adolescence selon les théories classiques. Je ne partage pas ce point de vue. Car je sens très bien que pour moi, ce développement est toujours en cours. Il est même assez récent. La décentration signifie concrètement la capacité de prendre en compte un point de vue différent du sien, donc la capacité à relativiser son propre point de vue.

Extrait 4

Pour Noël nous allons passer les fêtes dans l'appartement que nous avons encore à Lérida. La nuit du 30 au 31 ma mère est arrivée au terme de sa grossesse et on attend l'accouchement d'un moment à l'autre. Ce nuit-là, nous dormons les deux seules dans l'appartement, j'ai la charge, si elle commence à avoir mal, d'avertir mon oncle qui habite à l'étage inférieur.

Il fait très froid dans l'appartement vide depuis des mois. J'ai mon nez froid, je ne peux pas dormir mais ce n'est pas à cause du froid, je n'arrête pas d'imaginer comme cela va arriver. Je l'entends se plaindre de temps en temps, je suis inquiète, elle ne me laisse pas avertir.

A 7h après avoir entendu sonner le réveil de mon oncle, elle me dit d'avertir. Mon oncle monte tout de suite et il appelle un taxi pendant qu'elle s'habille lentement en gémissant par moments.

Je suis restée collée à la vitre. La rue est toute verglacée, toutes les voitures et les maisons sont pleines de neige j'observe étonné ce spectacle peu fréquent dans notre ville.

Extrait 5

Ma mère s'occupant de nous chaque soir pour les devoirs, j'ai vite été à l'aise à l'école. En deuxième primaire, j'ai eu la possibilité de sauter une classe. Le revers de cette facilité fut que je n'ai jamais vraiment choisi mon parcours scolaire. Mes notes me guidant, j'ai ainsi effectué un cycle d'orientation en section latine et un collège en section classique (grec, latin).

Extrait 6

Mes débuts là bas [en Amérique du Sud] ont été bizarres. D'abord parce que la rapidité de ma décision ne m'avait pas donné le temps de réaliser pleinement ce qu'il m'arrivait, ensuite, parce que je débarquais dans un monde qui m'était totalement étranger. Mon seul point de repère était Zara, tout le reste était à découvrir. En commençant par la langue, la ville et ses alentours, les gens du pays, les normes sociales, les "que dire à qui, comment et pourquoi", et tout ce que doit savoir une personne désirante de s'adapter à son nouvel environnement.

Je me souviens de ma sensation "d'avoir reçu un coup de massue sur la tête" les premiers mois de mon séjour, tant il y avait d'informations et de nouveautés à emmagasiner. J'étais à la fois

émerveillée et déchirée par les réalités [du pays], et toujours à la recherche d'en savoir un peu plus. J'avais envie de me donner tous les moyens pour saisir ce qui m'était inconnu, étranger, incompris ou insupportable. Aujourd'hui, je n'ai toujours pas tout compris, mais je pense que les moyens que je me suis donnés pour chercher à comprendre m'ont permis de découvrir de vivre et d'apprendre beaucoup d'autres choses. (= petite minute de philo pas chère).

Mais avant de m'investir plus à fond dans mon adaptation socioculturelle, il me fallait porter un oeil sur les études et réussir le bac en quelques mois. La R... était le lycée bi-national de G..., connu pour ses hautes exigences scolaires et dont le papier de sortie était l'un des mieux coté du pays. Il s'agissait en fait d'un lieu à moitié burlesque pour une suisse: les classes ressemblaient à des bungalows, les intérieurs étaient enfumés par les profs et les élèves qui se passaient des clopes tout zazimut, et un lama fétiche broutait non stop l'herbe du préau. Il m'était difficile de ne pas réaliser que j'étais dans les Andes! Sans oublier les interruptions des cours à chaque passage d'un avion: G... avait eu la bonne idée de construire son aéroport au centre ville.