



Ouvrage collectif

1985

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Pratiques du récit de vie et théories de la formation

Finger, Matthias (ed.); Josso, Marie Christine (ed.)

How to cite

FINGER, Matthias, JOSSO, Marie Christine, (eds.). Pratiques du récit de vie et théories de la formation. Genève : Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1985. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie)

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92965>

PRATIQUES DU RÉCIT DE VIE ET THÉORIES DE LA FORMATION

*Adèle Chené, Baudoin Cockx, Pierre Dominicé, Matthias Finger,
Danièle Gallez, Christine Josso, Gaston Pineau, Guy de Villers*

Edité par Matthias Finger et Christine Josso

Cahier N° 44



UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

PRATIQUES DU RECIT DE VIE
ET THEORIES DE LA FORMATION

*Adèle Chené
Baudoin Cockx
Pierre Dominicé
Matthias Finger
Danièle Gallez
Christine Josso
Gaston Pineau
Guy de Villers*

Edité par Matthias Finger et Christine Josso

Cahier No 44

Pour toute correspondance :

Section des Sciences de l'éducation

UN I I

1211 – Genève 4 (Suisse)

Mai 1985

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION <i>Matthias Finger et Christine Josso</i>	1
LES CYCLES DE VIE ET L'EDUCATION DES ADULTES <i>Adèle Chené</i>	9
POUR UNE THEORIE TRIPOLAIRE DES FORMATIONS VITALES PAR SOI, LES AUTRES ET LES CHOSES <i>Gaston Pineau</i>	25
CONTRE L'INSTRUMENTALISATION DE LA METHODE BIOGRAPHIQUE : BILAN D'UNE ANNEE DE RECHERCHE-FORMATION <i>Matthias Finger</i>	41
RECIT DE VIE ET FORMATION <i>Baudoin Cockx, Danièle Gallez et Guy de Villers</i>	53
UNE EXPERIENCE FORMATRICE : L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE DES PROCESSUS DE FORMATION, DE CONNAISSANCE ET D'APPRENTISSAGE <i>Christine Josso</i>	73
CE QUE LA VIE LEUR A APPRIS <i>Pierre Dominicé</i>	99
Liste des Cahiers	

INTRODUCTION

Des pratiques des histoires de vie aux théories de la formation

Ce qui réunit les auteurs des six textes que nous présentons dans ce cahier est tout d'abord leur appartenance à un réseau international de recherche-formation en éducation des adultes. La problématique des histoires de vie que nous avons choisie ici constitue une des problématiques abordées dans ce réseau, et la diversité d'approche de cette problématique témoigne précisément des différents contextes culturels et des différentes références théoriques de ses membres. Il n'est donc pas étonnant que les pratiques des histoires de vie épousent les questionnements et les enjeux que chacun des auteurs attribue à la démarche biographique.

Mais éclaircissons cette diversité d'une manière plus détaillée.

C'est dans le cadre du **Réseau international de recherche-formation en éducation des adultes** qu'il faut situer une sensibilité commune pour une conception de la formation respectueuse de la personne. Ce réseau se subdivise en des ateliers thématiques, dont notamment un atelier **Histoire de vie et autoformation**, auquel participent tous les auteurs de ce cahier. Cet atelier s'est réuni, dans le cadre du réseau international, en avril 1983 à Montréal autour du thème : "Crise et éducation... permanentes ?", ainsi qu'en avril 1985 à Genève pour approfondir le thème du "Rapport au savoir".

Trois grandes préoccupations nous paraissent partagées par l'ensemble des participants à cet atelier et *a fortiori* par les auteurs des articles présentés ici. Il s'agit, tout d'abord, de la préoccupation de l'**autoformation**, à l'avènement de laquelle Gaston Pineau a considérablement contribué. L'autoformation qui s'oppose ici à l'hétéroformation désigne un mode d'appropriation du savoir de et par l'individu ou plutôt la personne. Elle contient à la fois une dimension **politique** et **pragmatique**. La personne est responsable et maîtresse de sa propre formation; c'est elle qui devrait définir ses objectifs, ses modalités et son contenu : dimension politique.

Mais le concept d'autoformation est également pragmatique, car il implique un intérêt pour la **manière** dont les personnes se forment elles-mêmes.

Ces deux dimensions sont également présentes dans la deuxième grande préoccupation que partagent les auteurs, à savoir l'approche de la formation, ou plutôt de l'autoformation des adultes, par le biais des **histoires de vie**.

Cependant, les histoires de vie vont bien au-delà d'une approche de la formation en termes politiques et pragmatiques; elles confrontent le chercheur-formateur non seulement à la complexité, à la richesse et à la singularité d'un parcours de formation, et plus généralement de vie, mais elles mettent égale-

ment en lumière cette interdépendance de la vie d'une personne avec des contextes familiaux, professionnels, socio-politiques et culturels; sans oublier la confrontation du chercheur-formateur aux problèmes épistémologiques et méthodologiques inhérents aux sciences humaines.

De l'approche de l'(auto-)formation des adultes par le biais des histoires de vie émerge une troisième préoccupation commune à tous les auteurs, à savoir celle de la **personne**. L'approche biographique rend impossible l'impasse sur la totalité de la personne, oblige à s'interroger sur la nature d'une formation qui serait non seulement respectueuse de la personne, mais qui contribuerait activement à son épanouissement individuel et son émancipation socio-politique.

Si tous les auteurs de ce cahier partagent ces trois grandes préoccupations, la place qui leur est réservée, ainsi que la manière de les approcher, varient fortement, ce qui s'explique, entre autres, par le contexte culturel des auteurs (canadien, français, belge et suisse), ainsi que par leur appartenance à des courants théoriques différents.

Ces courants sont particulièrement marqués en ce qui concerne la **formation des adultes**. Nous pouvons identifier, dans ce cahier, trois grands courants théoriques auxquels différents auteurs font au moins implicitement référence.

Il s'agit d'abord d'un courant américain dit du développement de l'adulte ("**adult development**") et institutionnalisé surtout dans des départements d'**andragogie**. Il s'agit ensuite d'un courant français, dit de l'**éducation permanente**, c'est-à-dire d'une conception de la formation de l'adulte qui n'est pas tant développementaliste que surtout systémiste. Il s'agit finalement d'un courant allemand, dit de la pédagogie critique des adultes ("**kritische Erwachsenenbildung**") où l'accent est plus mis sur les objectifs émancipatoires d'une formation que sur les processus eux-mêmes.

Les différentes pratiques des histoires de vie que nous rencontrerons dans ce cahier doivent évidemment être vues en rapport avec ces trois grands courants théoriques en matière d'éducation des adultes.

Selon que l'on conçoit la formation des adultes comme une succession de stades ou d'étapes de développement, comme la mise en œuvre d'interactions (sociales) ou encore comme la poursuite d'un idéal émancipatoire, l'usage que l'on fera de l'approche biographique sera très différent : dans le premier cas, l'approche par le biais des histoires de vie peut contribuer à mieux élucider les étapes du développement de l'adulte, de même que, utilisée dans une autre optique, elle peut contribuer à interroger la notion même d'étape. Dans le deuxième cas, l'approche biographique peut être utilisée, comme ceci est le cas dans plusieurs articles de ce cahier, pour illustrer et mettre en valeur la complexité du ou des processus de formation des adultes; elle éclaire le rôle que joue la personne elle-même dans sa formation et c'est en cela que l'approche biographique contribue ici à une interrogation de la notion même de formation. Dans le troisième cas, l'approche biographique contribuerait

en quelque sorte à l'évaluation de l'avancement de la personne, en direction de plus de responsabilité et d'autonomie. Dans cette conception de la formation, l'histoire de vie ne peut plus être regardée indépendamment de son contexte socio-politique et culturel.

En même temps, l'approche biographique pourrait ici contribuer à interroger les idéaux émancipatoires par rapport auxquels et pour lesquels la formation (critique) des adultes est entreprise.

Ceci dit, la méthodologie des histoires de vie est loin de n'avoir qu'une **fonction de recherche**; elle a également une importante **fonction de formation**, et ceci d'autant plus qu'elle cherche à définir ce qu'est la formation. Nous touchons ici la spécificité de la démarche biographique par rapport à d'autres démarches de recherche et de formation. Cette démarche n'est pas du tout évidente d'emblée, ni dans le domaine de la formation, ni dans le domaine de la recherche, et ceci précisément parce qu'elle brise et donc interroge cette séparation, en fin de compte artificielle. C'est cependant à partir et dans le domaine de la recherche en sciences sociales que l'approche biographique a commencé à susciter des mises en question et des critiques. Le débat qu'elle a suscité dès les années 30 a d'abord été de nature méthodologique, mais il est devenu épistémologique au fur et à mesure que l'enjeu s'est explicité : la conception de l'homme et de la société. En effet, peu de chercheurs en sciences sociales contestent aujourd'hui le fait que l'approche biographique constitue une **critique du positivisme et de la technologie sociale** qu'il engendre (moyens de contrôle et de gestion sociale). Cette critique, traduite en termes méthodologiques, prend la forme d'une recherche d'un **autre rapport entre chercheur et acteur**, à savoir un rapport plus égalitaire et plus interactif. Il va de soi que l'approche biographique définit ainsi également un **autre rapport entre théorie et pratique**, ce qui engendre un **autre rapport entre recherche et formation**. La recherche sociale n'est plus vue comme devant aboutir à un savoir théorique qui serait extérieur à la personne et qui lui serait ainsi en quelque sorte imposé au travers d'une didactique particulièrement élaborée. Au contraire, l'approche biographique implique une conception de la recherche où les connaissances sociales sont élaborées dans l'interaction entre chercheur et acteur, si bien que le problème de la "**transmission**" du savoir se transforme en problématique du sujet connaissant et apprenant autour de son intérêt de connaissance. L'(auto-)formation de l'acteur a donc déjà lieu en cours de recherche, et le chercheur est aussi un formateur; la recherche sociale devient inséparable de la formation, la théorie étroitement liée à la pratique.

Recourir à une approche biographique qui lie la recherche et la formation est d'autant plus légitime que l'"**objet de recherche**" est celui de la formation de personnes au cours de leurs histoires de vie. Ce sont cet objet et cette démarche générale que partagent les auteurs de l'ensemble des contributions de ce cahier, tout en y ajoutant, chacun d'entre eux, des contributions spécifiques liées à leur propre contexte culturel, à leur propre cadre de référence

théorique et à leur propre histoire de vie. Ceci dit, la spécificité de chacune des contributions doit être vue en termes de complémentarité par rapport à ce domaine d'interrogation, complexe et encore peu approfondi; c'est l'une des raisons pour lesquelles les problèmes liés à la terminologie sont loin d'être résolus. Il faut donc lire chacune des contributions comme une unité en soi.

Nous avons néanmoins décidé de faire dialoguer les huit contributions sous la forme de deux façons d'aborder la théorisation de la formation des adultes. Dans la première partie, la problématique du rapport entre histoire de vie et (auto-)formation est abordée à partir d'un point de vue théorique, débouchant chez certains auteurs à une pratique de recherche-formation. Dans la deuxième partie, le procédé est inverse : à partir d'une pratique de recherche-formation, certains des auteurs essaient de théoriser la formation. Sans entrer dans la présentation détaillée de chacun des textes, nous présenterons la spécificité de la contribution de chaque auteur.

Ainsi, **Adèle Chené**, professeur d'andragogie à l'Université de Montréal, présente une vue d'ensemble portant pour l'essentiel sur les théories américaines en matière de développement de l'adulte. Ces théories restent très mal connues en Europe et surtout par les auteurs de langue française. Adèle Chené montre, entre autres, le statut épistémologique difficile de ces théories qui apparaît notamment au moment où l'on cherche à les "traduire" en termes de formation des adultes. Si l'on part d'une conception de la singularité de la personne, les étapes du développement de l'adulte doivent alors plutôt être définies par et à partir de l'adulte lui-même. Il se pose par conséquent la question de savoir comment on peut tenir compte, dans une pratique d'histoire de vie, du savoir scientifique qui est pourtant contenu dans ces théories du développement. Même si Adèle Chené ne nous fournit pas dans son texte de réponse à cette question, le point de vue andragogique en matière d'histoire de vie et d'auto-formation ne pourra plus, nous semble-t-il, être négligé, comme il l'a été jusqu'à maintenant.

Gaston Pineau, professeur à l'Université de Tours et chercheur à la Faculté d'éducation permanente à l'Université de Montréal, pose différemment le problème de la théorie : pour lui, il s'agit plutôt de trouver des théories pour des pratiques biographiques antérieures; en outre, il ne s'agit pas comme chez Adèle Chené de théories portant sur le développement de l'adulte, mais de théorisations de la formation ou plus précisément de l'auto-formation. Par "formation", G. Pineau désigne ce qui joue un rôle ou qui a une fonction dans le parcours de vie d'une personne. Il s'agit alors pour lui d'élaborer, à partir d'un certain nombre de théories existantes, telle que celle de J.-J. Rousseau, mais notamment de théories de type systémiste (Bateson, Morin), une théorie qui soit en mesure de tenir compte de tous les facteurs qui peuvent jouer ce rôle formateur. L'intérêt que porte Gaston Pineau à la méthode biographique est alors étroitement lié au fait que cette méthode permet de mettre en valeur, plus que d'autres méthodes, les facteurs et le fonctionnement de cette mise en forme de la personne. L'objectif ultime pour la per-

sonne en formation, qu'il qualifie également d'émancipatoire, est celui de l'auto-formation, c'est-à-dire celui de l'appropriation par la personne du pouvoir de contrôle sur les fonctions formatrices.

Matthias Finger, assistant à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, a développé, à partir d'un cadre théorique allemand, sa conception de la prise de conscience en tant que formation émancipatrice des adultes. La méthode biographique est ici vue comme une recherche portant sur cette prise de conscience tout en l'activant. Matthias Finger évalue en fait dans son texte la mise en pratique de sa conception par rapport aux objectifs émancipatoires projetés. Ce passage de la théorie à la pratique conduit en dernier lieu moins à la relativisation de la théorie d'une formation critique des adultes qu'à l'identification des obstacles empiriques à la prise de conscience. Chez Matthias Finger, une théorie de la formation doit s'articuler autour du processus de prise de conscience, qui permet à la personne de se constituer en acteur orientant délibérément son devenir.

Les contributions regroupées dans la seconde partie inscrivent leur réflexion dans une pratique du récit de vie centrée sur la réflexion, par le sujet apprenant, des éléments formateurs de son parcours de vie et des contextes de leur demande de formation universitaire. Ils ne partent pas d'une théorie de la formation telle qu'elle découlerait d'une réflexion épistémologique comme chez M. Finger, ou des insuffisances des théories du développement de l'adulte comme A. Chené, ni d'une théorie des rapports harmonieux et complets entre l'humain et son environnement cosmo-écologique comme G. Pineau. S'ils utilisent des théories de la socialisation, du développement psychologique ou de l'enculturation pour repérer des formes d'expériences formatrices, la dimension formatrice reste à définir dans sa spécificité à travers des pratiques d'observation qui permettent de cerner progressivement l'objet "formation". La démarche biographique se présente dans un premier temps comme un moyen de confronter le sujet apprenant au sens de la situation éducative dans laquelle il est engagé et, ce faisant, de s'interroger sur la dynamique de sa formation à travers les choix et orientations qui ont balisé son parcours de vie. Le processus de formation du sujet désigne ainsi la dynamique centrale, l'orientation significative, l'intentionnalité telle que le sujet la comprend à ce moment de son existence.

S'il est certain qu'une réflexion sur ce qui a été formateur dans un parcours de vie implique un élargissement du champ de conscience individuelle, et que la pratique en groupe, telle qu'elle est utilisée par les auteurs, avec leurs nuances et leur originalité, ajoute un effet d'élargissement de la conscience collective, aucun des auteurs, cependant, ne postule que la démarche biographique soit nécessaire et/ou suffise à instaurer un sujet émancipé, s'auto-formant en toute conscience de soi, de ses responsabilités et de ses projets. Sans développer l'idée qu'un tel postulat s'inscrit paradoxalement comme un acte de foi et comme une contribution au rationalisme dominant, les auteurs de la seconde partie préfèrent décoder, à partir de la pratique biographique avec l'indis-

pensable contribution des auteurs de biographie, leurs cheminements dans la dénomination des processus de formation. Et ce d'autant plus, que la compréhension du processus de formation est évolutive, fonction de l'intérêt de connaissance qui cherche à s'actualiser. Une théorie de la formation se construira progressivement à partir des observations tenant compte de la diversité et de la singularité des parcours de vie. Les effets libérateurs/émancipatoires d'une telle démarche seront ainsi observés comme un des effets possibles de cette pratique réflexive qui alternent des moments solitaires et des moments collectifs. La diversité d'intérêt de connaissance parmi les auteurs d'un récit de vie, les différences de questionnements selon les enjeux que la personne donne à la formation dans laquelle elle est engagée, ne nous autorise pas à privilégier le scénario de l'émancipation. L'émergence d'un sujet acteur de son projet de vie se présente sans doute comme un possible qui se profile derrière la recherche d'autonomisation de la pensée et dans les appartenances et de responsabilisation dans sa formation; il faut cependant reconnaître que rares sont les auteurs de biographies qui désignent explicitement ces deux valorisations comme alimentant la dynamique de leur processus de formation.

Ainsi les cinq contributions de cette seconde partie doivent être lues comme un moment de théorisation à partir d'une pratique de la démarche biographique dans un cursus universitaire sous la forme d'un séminaire de recherche-formation. La contribution de l'équipe belge (B. Cockx, D. Gallez, G. de Villers) s'organise autour de la présentation du contexte éducatif dans lequel s'effectue la démarche biographique. Le sens de cette démarche au sein de leur population étudiante et du cursus qu'ils effectuent nous est également présenté, puis, par le biais d'une réflexion sur l'évaluation, ils abordent la place qu'occupe le processus de formation du sujet dans une situation d'apprentissage. Ainsi la formation est désignée comme le travail d'attribution de sens, travail à prendre en compte comme un objet de sciences de l'éducation tout aussi fondamental que la didactique et la relation enseignant/apprenant. L'acte éducatif et ses objectifs est ainsi élargi à l'activité du sujet apprenant en situation éducative. La question de l'efficacité du métier d'enseignant englobe ainsi l'articulation entre trois dimensions : celle des objectifs collectifs assignés à toute activité éducative, celle des objectifs des sujets apprenants, celle des moyens mis en œuvre pour contribuer à la fois à la dimension technique et consciencielle qu'exige tout apprentissage qui ne soit pas un "dressage". Enfin, G. de Villers ne cache pas que les récits de vie, en tant que mythopoièse, sont à respecter comme le droit de la personne à élaborer du sens et des projets et définit la formation comme l'espace de cette expérience accompagnant tout apprentissage.

C. Josso présente le bilan d'une année de séminaire occupée à l'élaboration de "biographies éducatives". Il s'agit d'offrir au lecteur la possibilité d'une visualisation concrète de ce qui se passe dans un scénario éducatif organisé autour de l'élaboration du récit et de la réflexion qu'il suscite. Elle fait le bilan des apports de cette expérience à la compréhension des articulations

entre processus de formation, de connaissance et d'apprentissage et montre en quoi l'approche biographique est tout autant une activité de recherche que de formation. La notion d'expérience formatrice est proposée comme cadre de compréhension des rapports entre théories et pratiques, autrement dit comme activité d'attribution de sens.

P. Dominicé nous propose de parcourir l'évolution de sa compréhension du processus de formation, ainsi que les questionnements qu'elle fait émerger en lui quant à la conception des activités éducatives. Il présente également les difficultés théoriques et méthodologiques d'une approche non-expérimentale en sciences de l'éducation et désigne, par là même; l'émergence d'une théorisation de la formation à travers la pratique réflexive des sujets apprenants. La réflexion sur ce qui a été formateur dans son existence montre qu'il est nécessaire d'élargir la définition de la formation au-delà des activités éducatives socialement valorisées et rémunérées. L'objet de la formation est ainsi déplacé de la technologie éducative et des objectifs des actions éducatives vers l'activité du sujet en situation de formation. P. Dominicé insiste sur l'idée que le travail biographique fait apparaître une croisée constante entre l'individuel et le collectif et sur l'importance de la restauration du sujet et de l'acteur par une construction significative de son histoire, dans sa singularité et son actualité. La dimension formatrice d'une réflexion apparaît dès lors qu'un sens est formulé par le sujet réfléchissant.

En fin de compte, si l'activité d'élaboration de sens des apprentissages est constitutive de la formation du sujet apprenant, les activités éducatives devraient aménager les temps qui lui sont nécessaires. C'est en tout cas la première conséquence sur la conception des activités éducatives en général et de la formation continue en particulier de ces travaux utilisant le récit de vie pour approcher les processus de formation des adultes.

*Christine Josso
Matthias Finger*

**LES CYCLES DE VIE
ET L'ÉDUCATION DES ADULTES**

Adèle Chené
Université de Montréal

Notre question de départ pourrait s'énoncer comme suit : si l'éducation des adultes est disposée à utiliser les résultats de la recherche en psychologie des âges de la vie ou en sociologie du vieillissement, ne doit-elle pas d'abord déterminer pour elle-même à quelles conditions ?

Nos pré-supposés sont que l'éducation développe son propre champ de savoir et que, si elle s'approprie les données d'autres disciplines, elle ne peut faire l'économie d'un procès de ces données.

Dans un article, Marienau et Chickering (1982) ont affirmé que l'éducation supérieure doit aider les individus à satisfaire leurs besoins développementaux, à s'orienter dans les moments de transition et à trouver les ressources pour modifier leurs structures de vie; or, plus précisément, ces tâches de l'éducation supérieure s'ajustent à un cadre de référence psychologique, celui de Levinson (1978) en l'occurrence, qui représente la vie comme une alternance de périodes de stabilité et de moments de crise. Dans un ordre de préoccupations différent, on a cherché à déterminer s'il y avait un rapport entre le moment d'arrivée des ruptures dans la vie d'une personne et son éducation, entre autres variables (Norton, 1980), ou, encore, entre le stade de développement dans la consolidation de sa carrière et l'éducation (Vaillant et Milofsky, 1980). La séquence des stades de développement n'est pas brouillée quand on poursuit la mesure des variables qui peuvent lui être corrélées et il en est de même pour l'écart à franchir entre l'intimité et la générativité, c'est-à-dire qu'ils sont pris pour acquis.

L'objet de cet article est triple. D'abord, nous feront état de la catégorisation des âges, jusqu'à nous représenter la périodisation actuelle de la vie, ce qui nous amènera à exposer les régularités qu'ont pu observer les psychologues du développement dans les cycles de la vie. Ensuite, nous nous interrogerons sur l'insuffisance des modèles et remettrons en question la production théorique sur le développement humain. En troisième lieu, nous aimerions soumettre à la réflexion la question suivante : les modèles des stades de développement et des cycles de vie peuvent-ils servir à l'éducation des adultes ?

PERIODISATION DES AGES

On ne peut parler de façon univoque de l'âge. D'emblée, il paraît aisé d'établir l'âge chronologique en nombre d'années, ou selon de plus petites unités de mesure, et ceci, en conformité avec la récurrence des phénomènes de la nature.

Par ailleurs, la vie des êtres humains, comme celle des autres organismes, a un commencement et une fin, s'accompagne de plusieurs changements et semble, en particulier pour la biologie, la psychologie et la sociologie, présenter des régularités. Aussi est-on parvenu à se représenter l'âge biologique, l'âge psychologique et l'âge social selon autant de périodisations que leurs critères permettent de différencier. D'un côté, s'ils retiennent la croissance comme critère, les biologistes divisent la vie en trois périodes : la progression jusqu'à 25 ans, la stabilité jusqu'à 45 ans et le déclin. Quant ils tiennent compte de la capacité de reproduction, ils établissent également trois périodes : l'acquisition, la possession et la perte. En joignant ces deux critères, Frenkel-Brunswick (1968) s'est représenté la courbe de la vie en cinq périodes, identifiant les âges de quinze et de quarante-cinq ans comme des points déterminants dans l'acquisition ou la perte de l'habileté à se reproduire. A chaque segment de vie correspond donc soit un état, soit un processus ou un événement caractéristique.

Birren (1968) a fait remarquer que, si on n'hésite pas à mettre en corrélation l'âge chronologique et l'âge biologique, la longévité est une variable beaucoup plus sûre pour établir, selon la position des individus sur la courbe de la vie, leur capacité de survie. Pour ce même auteur, l'âge psychologique et l'âge social tendent à être plus abstraits que l'âge biologique, car la longueur de la vie qui permet une mesure spécifique y est moins pertinente. L'âge psychologique mesure la capacité des individus de s'adapter à l'environnement ou encore de le modifier, alors que l'âge social est inséparable des attentes d'un groupe social et d'une culture à l'endroit des différentes catégories d'âge.

Au modèle linéaire qui associe la croissance psychologique à l'enfance et à la jeunesse et, conséquemment, les pertes à la vieillesse, Labouvie-Vief (1980) a cherché à substituer la non-linéarité de l'adaptation qui s'ajuste à la discontinuité de l'expérience socio-culturelle. Elle évacue la régression pour pouvoir rendre compte de la réorganisation de la connaissance à l'âge adulte ou à la vieillesse. Néanmoins, les deux modes de connaissance qu'elle propose pour l'adulte ouvrent, d'un côté, sur la jeunesse caractérisée par la pensée logique formelle et, de l'autre, sur la vieillesse avec la complexité des pressions nouvelles du champ social.

Du point de vue social, l'âge est lié aux tendances démographiques ainsi qu'aux différents systèmes de production, d'éducation et de protection sociale. Dans les sociétés industrielles, aux périodes du modèle biologique se superposent la période de préparation pour occuper un poste de travail, celle de la vie active et celle de la retraite, caractérisée par le repos forcé et les loisirs. Trois âges donc, plus un quatrième, le grand âge, auquel on associe la dépendance entière. Aux deux bouts de la vie active nous trouvons l'encadrement des institutions scolaires pour les jeunes et les maisons de retraite pour les vieux.

Il ne suffira pas de dire que vieillir consiste à se transformer biologiquement; vieillir consiste également à parcourir les différents âges sociaux, c'est-à-dire

à passer d'une période, caractérisée par un ensemble de rôles et d'attitudes prescrits selon les statuts sociaux, à une autre. Selon l'analogie de Shakespeare, entre la première et la deuxième enfance, les hommes et les femmes ont plusieurs entrées et sorties sur la scène du monde. Si on n'a pas toujours considéré l'enfance comme une période distincte -- les études d'Ariès (1975) ont situé l'avènement du statut de l'enfant autour du XVIII^e siècle --, de son côté, la vieillesse n'est plus tout à fait la même qu'autrefois, quand on abaisse l'âge de la retraite ou encore quand les personnes restent à leur poste de travail au-delà de l'âge normal de la retraite. Ces deux exemples suffisent à illustrer que les périodisations elles-mêmes changent et, avec elles, les représentations du vieillissement.

La périodisation en quatre âges ne suffit déjà plus à rendre compte du calendrier des événements sociaux. À l'enfance et à l'adolescence succède une jeunesse aux contours plus flous à cause de l'allongement des études et du chômage qui affectent son pouvoir économique et ses liens avec la famille. Les réalisations professionnelles et familiales ont elles-mêmes leur courbe ou leurs ruptures et, quand la période de la retraite peut durer plus de vingt ans, elle est susceptible d'être découpée aussi, l'état de santé ou le statut socio-économique servant de critères. Or, même la division entre les jeunes-vieux et vieux-vieux qu'a retenue Havighurst (1976), à la suite de Neugarten (1974), ne va plus quand, au calendrier de la maturité, on se voit forcé d'inscrire la retraite.

La modification des périodes de la vie sur les axes du travail, de la famille et de l'éducation contribue à transformer les représentations de l'âge chronologique. On peut se demander avec Gognalons-Nicolet (1982) si "l'âge chronologique acquiert de plus d'importance ou, au contraire, si nous allons vers une société où l'identité d'âge perd de sa signification". (p. 213)

La périodisation a une fonction stabilisante dans la société; en effet, elle prescrit l'ordre du temps social au vécu individuel. Et n'est-ce pas cette fonction que vient consolider la recherche scientifique quand elle précise les agendas sociaux, psychologiques et, à la rigueur, biologiques, des âges chronologiques ? Si nous mettons en regard du flottement que l'on observe actuellement dans l'ordre des événements sociaux la stratification de la vie en segments de durée plus réduite, il nous semble que soit à l'œuvre, dans la production tant scientifique que sociale des catégories d'âge, la protection idéologique contre l'éclatement.

CYCLES DE VIE

La psychologie du développement humain a pour objet l'ensemble des changements comportementaux ou de personnalité qui peuvent être associés au

parcours de l'âge. Son principal intérêt est de dégager, à partir des différences qui distinguent les individus pendant leur vie, des régularités qui servent d'appuis à une ontogenèse. La pensée mécaniste qui, avec Ahammer (1973), par exemple, atomise le cours de la vie dans des chaînes de stimuli-réponses ou, avec Brim et Wheeler (1966), fait correspondre les changements individuels à la socialisation, se place, à la rigueur, en marge des théories du développement. Il lui manque le point de référence fixe sans lequel il ne peut y avoir de développement.

Par contre, avec les modèles organicistes et dialectiques, nous entrons dans la problématique des stades de développement. Stevens-Long (1979) pose deux postulats à la base du modèle organiciste;: d'une part, les changements au cours de la vie sont si radicaux qu'on ne saurait les interpréter comme de simples ajustements ou des degrés différents d'une même expérience et, d'autre part, les causes du changement sont à chercher dans l'organisme. Entre autres exemples de l'approche organiciste sont mentionnés les quatre stades piagétiens du développement cognitif que vient compléter le stade analytique à l'âge adulte et les six stades du développement moral de Kohlberg, dont les deux derniers ne sont atteints qu'au cours de la maturité. À la mesure du dynamisme individuel, des phases évolutives ordonnées selon une séquence invariable tracent le parcours du développement des enfants et des adultes.

Le modèle dialectique qui prévaut actuellement dans les études sur la vie adulte ouvre l'épigenèse sur le contexte. On se représente en effet que l'individu se développe selon son propre dynamisme mais que, toujours en interaction avec l'environnement social, il compose avec les stimulations de l'extérieur et trouve aux conflits la solution d'une nouvelle unité. Ainsi se transforme l'ego d'Erikson (1963), ou l'homme de Levinson (1978) qui dépasse les crises en modifiant sa structure.

Pour situer la recherche actuelle sur les cycles de vie, il faut poser quelques jalons. Jung serait le premier, selon Staude (1981), à s'être représenté les changements prévisibles de la personnalité au cours de la vie. Tourné vers l'extérieur dans la première moitié de sa vie, l'individu consolide d'abord son ego pendant son enfance et son adolescence pour s'occuper d'établir, à l'âge adulte, les assises matérielles et familiales de sa vie future. Une rupture entre 35 et 40 ans le met sur la voie de l'intériorité et donne à la seconde moitié de sa vie une qualité que la première n'avait pas. Il s'engage dans le processus d'individuation, c'est-à-dire qu'il approfondit sa connaissance de lui-même et entre en contact avec son dynamisme psychique, source interne de son développement. Avec une dernière transition qui ressemble à celle de l'adolescence s'installe la vieillesse pendant laquelle il achève de se réaliser. Dans son texte sur les stades de la vie qui date de 1930, Jung (1978) compare la vie à une journée dont la matinée se charge de l'adaptation au monde et l'après-midi, de l'intégration et de la synthèse du soi. À la sortie de l'inconscient du premier quart de la vie correspond une replongée dans l'inconscient au der-

nier quart de la vie. Il ressort du modèle de Jung que l'individu traverse des phases distinctes durant sa vie et que chacune est caractérisée par une organisation spécifique répondant à une nouvelle configuration de la vie. Il ressort également que le développement humain a une direction qui vient d'un dynamisme interne.

La finalité du cours de la vie que Jung a nommée individuation s'est appelée auto-détermination chez Bühler (Bühler et Massarik, 1968) et, chez Erikson (1963), intégrité. A partir de 1935, pour compléter les modèles psychanalytiques, on a combiné la courbe de croissance biologique et psychologique à la trajectoire des rôles sociaux et produit de nouveaux modèles de développement.

Or, en même temps que ces auteurs tentent de rendre compte de la dynamique interactive de l'individuel et du social, un découpage plus serré de la vie cloisonne les phases aux contours plus précis. Par exemple, Havighurst (1948) s'est d'abord représenté un parcours en six phases auxquelles correspondent des tâches évolutives distinctes. Plus tard (1970), affinant la séquence, il a proposé une courbe de développement en huit phases qui, chronologiquement, correspondent *grosso modo* à huit décennies. L'individu se développe selon un croist et un décroist, pour reprendre les termes de Montaigne. Sur un versant de la vie, s'articulent en stades la maturation physiologique, la consolidation psychique et l'investissement familial, social et professionnel; sur l'autre, le déclin des forces physiques, le désengagement psychique et le retrait social et professionnel. Avec l'avance en âge, l'individu se transforme en trouvant, à chaque stade, un nouvel équilibre entre son potentiel, ses aspirations et les tâches prescriptives du calendrier social.

Quand il a proposé son modèle de développement humain en 1950, Erikson (1963) reconnaissait qu'il mettait l'accent sur l'enfance. Rappelons quelques principes autour desquels s'articulait sa vision des huit âges de l'homme : tout organisme a un plan interne, c'est le principe de l'épigénèse; la croissance se réalise selon une série de stades et de crises; le changement suppose la résolution de contradictions internes; la force acquise à un stade sert d'appui pour le stade suivant et doit être dépassée; chaque stade et chaque crise a une relation spéciale avec un des éléments de base de la société. Les attitudes qui caractérisent chaque stade illustrent comment l'individu peut intégrer à son parcours psychogénétique la structure des institutions sociales. Les trois stades de la vie adulte sont successivement caractérisés par l'intimité ou la distanciation, la productivité ou la stagnation et l'intégrité ou le désespoir. Le cycle se clôt sur la réconciliation avec son passé et la vision que la vie n'est qu'une "coïncidence accidentelle d'un parcours individuel avec un segment de l'histoire". Dans *The life cycle completed* (1982), Erikson, convaincu de la relativité historique du développement et, par conséquent, des théories du développement, affirme qu'il faut repenser la vieillesse. Il maintient toutefois que la joie et la plénitude sont possibles au stade de l'intégrité, de l'"intégralité", dit-il, même si les forces physiques s'affaiblissent avec l'avance en âge

et que sont menacés la mémoire qui donne à l'expérience sa cohérence ou le sentiment de responsabilité qu'entretiennent divers engagements, en particulier ceux du travail.

La séquence des cycles de vie d'Erikson a servi de trame à plusieurs autres modèles de développement humain; de plus, les ouvrages récents se recourent en plusieurs points. En 1974, Sheehy (1976) a tracé dans un ouvrage qui est devenu populaire les grandes lignes du développement adulte. L'articulation des cinq phases que traversent les hommes et les femmes entre 18 et 50 ans se comprend à partir de l'interaction entre l'individu et la société, l'alternance de crises et de périodes de stabilité, la transformation par effet de rupture.

Les résultats d'une étude ultérieure ont permis à l'auteur (Sheehy, 1981) d'ajouter, à la suite du bilan du demi-siècle et avec des courbes de satisfaction différentes pour les hommes, les femmes, la cinquantaine détendue, la soixantaine de la sélection et la décennie de la réflexion.

Se refusant pour sa part à leur associer un âge chronologique, Loevinger (1977) articule dix stades de développement des structures cognitives et des relations interpersonnelles. C'est dans le bouleversement et la continuité des structures que l'individu passe du stade pré-social au stade de l'intégration.

La recherche de Vaillant (1977) l'a conduit à insérer, entre le stade de l'intimité au début de l'âge adulte et celui de la générativité d'Erikson, la consolidation de la carrière entre 30 et 40 ans. Pendant cette décennie, un des changements importants est le détachement du mentor. Selon ce même auteur, la progression dans les cycles de vie nécessite des changements, mais les crises sont exceptionnelles.

Avec Gould (1978), l'accent se déplace sur la dichotomie des forces intérieures. Ce n'est pas avant le milieu de la vie que l'adulte peut accéder à une conscience de la réalité libérée des puissants démons de son enfance, des solutions magiques et des mécanismes protecteurs. Selon le modèle de Gould, entre 16 et 45 ans, la vie adulte suit son parcours selon quatre phases distinctes.

Dans sa conception des périodes de la vie adulte, Levinson (1978) fait converger structure et dialectique. Retenons l'essentiel. La structure de vie, c'est-à-dire la configuration de l'ensemble des éléments qui constituent la vie d'un individu et avec lesquels il entretient un rapport, par exemple sa famille, ses amis, son travail, se modifie au cours de l'âge adulte par une réorganisation résultant d'un choix. Les périodes de stabilité et les périodes de transition alternent, c'est-à-dire que la reconstruction de la structure de vie alterne avec l'évaluation de la structure, l'exploration de nouvelles possibilités et la modification de la structure.

Pour comprendre la structure de vie, il faut la placer à l'intersection de trois axes : le contexte socio-culturel dont les changements influent sur l'individu, les aspects complexes de l'individu et sa participation au monde, c'est-à-dire sa transaction avec lui-même et avec l'extérieur dans les rôles sociaux. Toujours,

un ou deux éléments occupent une place centrale dans la structure mais ils sont susceptibles de devenir moins importants et de passer à la périphérie à un stade ultérieur.

En résumé, le développement de l'adulte est l'histoire du processus d'interpénétration du soi et du monde. Levinson a découpé cette histoire en quatre grandes périodes qui mènent parfois jusqu'au grand âge; de plus, pour les deux périodes de la maturité, c'est-à-dire entre vingt et soixante ans, il a proposé huit stades, faisant alterner à tous les cinq ans transition et stabilité.

Avec la théorie du développement de la personnalité de Sanford, on s'écarte des découpages chronologiques. En effet, selon *Notes toward a general theory of personality development at eighty or any old age* (1981), le développement suppose qu'il y a défi et prise de conscience et il peut, théoriquement, se produire à n'importe quel âge. Néanmoins, les stimulations nécessaires pour provoquer le changement sont plus réduites à l'âge adulte, quand l'individu est accaparé par une multitude d'engagements professionnels et sociaux. Par ailleurs, quand diminuent les responsabilités de la carrière et de la vie familiale, les structures défensives peuvent s'effriter et un changement dans le système de la personnalité, se produire, en réponse aux défis d'un nouvel environnement et à la faveur d'une réflexion sur soi.

Les principaux modèles de développement humain que nous avons retenus ont servi de cadre de référence à plusieurs recherches récentes. Par exemple, Alpert (1981) a combiné le modèle organiciste des stades de développement individuel avec l'interprétation mécaniciste des événements marquants de la vie pour examiner les cycles de la vie familiale. Avec une population de femmes, Flecker (1980) a utilisé l'approche systémique de Sanford et observé que l'identité était réaffirmée à chaque stade de développement et, ainsi, maintenue jusque dans la vieillesse. Par ailleurs, étudiant le concept de soi chez les femmes pour les tranches d'âge considérées de transition par Levinson, Berner (1981) a observé qu'il y a un changement vers un meilleur concept de soi entre 27 et 32 ans et entre 33 et 37 ans, alors que le concept de soi est stable entre 38 et 53 ans. Pour cet auteur, la stratification chronologique de Levinson se brouille quelque peu pour les femmes. En comparant l'étude d'une population différente, mais toujours composée d'hommes, aux résultats de recherches antérieures (Vaillant, 1977), Vaillant et Milofsky (1980) ont confirmé les hypothèses suivantes : il y a un ordre séquentiel des stades de développement dans la vie des hommes; l'âge chronologique des stades varie grandement; quoique la maturation de l'adulte peut être corrélée à la confiance, l'autonomie et l'initiative atteinte dans l'enfance, le stade de développement atteint au milieu de la maturité semble indépendant de la classe d'origine et de l'éducation.

Les modèles des cycles de la vie ou des stades de développement intéressent au plus haut point l'éducation des adultes. La recherche fait état, entre autres, d'un programme universitaire qui s'appuie sur Levinson et est conçu pour aider les étudiants à s'insérer dans leur profession et à résoudre leurs conflits

interpersonnels. Dans ce programme, on favorise la relation avec un mentor, l'échange avec les pairs, la compréhension du développement personnel et professionnel, ainsi que l'intégration de la théorie à la pratique (Singer, 1982).

Havighurst (1970) a lui-même dégagé les implications des cycles de la vie adulte pour l'éducation des adultes. Centré sur le rendement professionnel entre 30 et 40 ans, l'adulte s'intéresse à une formation utilitaire; la formation professionnelle ainsi que le perfectionnement prédominent, mais l'adulte recherche aussi des activités de groupe et des contenus "expressifs", comme les langues et les arts. L'introspection de la cinquantaine le dirige vers la littérature, la philosophie et la religion. À la soixantaine, ses préférences vont aux programmes culturels de caractère plutôt contemplatif. En Europe, Huberman (1975) a étudié le pourcentage des inscriptions à l'éducation continue et observé qu'il y a une corrélation entre les cours choisis et les tâches développementales de Havighurst.

Certes, l'éducation peut tirer profit à s'appuyer sur les modèles de développement pour guider son action auprès des adultes. Or, en adoptant les modèles des cycles de vie, elle les cautionne aussi. Il s'ensuit que, alors que les modèles psychologiques contribuent à stratifier les âges, l'éducation des adultes peut, pour sa part, renforcer cette stratification. Ne faudrait-il pas alors que l'éducation des adultes se demande si ces modèles lui suffisent ?

LIMITES DES MODELES

Les modèles qu'offre la psychologie des cycles de la vie ne sont pas sans limites. Premièrement les régularités qu'ils cherchent à illustrer ne sont pas universellement valables. Par exemple, pour le seul aspect psychogénétique, Gilligan (1979) montre que le modèle des stades de la vie d'Erikson échoue à rendre compte adéquatement du développement de la femme. Gilligan suggère pour sa part d'inverser l'ordre de l'identité et de l'intimité; à la place de la séparation, elle met en valeur la dimension relationnelle qui accompagne le développement de la femme. Les mêmes arguments lui servent à poser, à l'encontre de Levinson et de Vaillant, que la relation aux autres n'est pas un moyen ou un dérivé, mais une condition de la réalisation individuelle.

Deuxièmement, les résultats contradictoires (Ciaccio, 1976; Takenori, 1980) nous amènent à douter de la valeur transculturelle des modèles de cycles de vie. D'ailleurs, Vaillant lui-même (1977) reconnaît qu'une des plus importantes limites de son étude vient de son échantillon. Tout en établissant que les exigences de la méthode expérimentale sont difficiles à concilier avec celles d'une validation transculturelle, cet auteur ne cache pas qu'il est porté à croire que l'adaptation psychique au cours de la vie ne diffère pas autant que nous pouvons le penser d'une partie du monde à l'autre.

Troisièmement, et c'est l'avis de Neugarten (1979), la théorie des stades de la vie adulte est simplificatrice, et pour plusieurs raisons. D'abord, le rythme des événements sociaux a perdu sa régularité, l'âge, sa signification sociale coutumière, et les périodes de la vie sont devenues flottantes. Ensuite, les thèmes qui préoccupent les jeunes, les adultes et les personnes âgées réapparaissent au cours de la vie et ne peuvent donc pas être classés selon un ordre séquentiel. Enfin, les changements psychiques se produisent lentement et non par brusques ruptures ou par bonds. Il semble donc qu'il soit plus significatif de se représenter la vie avec la ligne brisée de la discontinuité. Dans une société où la périodisation s'affine et où il est de plus en plus possible, pour retenir l'image de Gagnalons-Nicolet (1982), de "passer entre les mailles de ces enchevêtrements complexes", il faut au moins mettre en regard de l'unité des cycles de la vie et de la régularité des modèles, la pluralité des calendriers individuels et l'atypie ou la trajectoire originale.

Quatrièmement, une autre limite vient de l'absence d'une métathéorie du développement. Les représentations des cycles de vie oscillent entre la discontinuité de la résolution des conflits aux points de tension dans l'interaction systémique (Erikson, 1982; Riegel, 1975) et la continuité des transactions successives aux points de rencontre du dynamisme individuel et des attentes socio-culturelles (McLean, 1980; Wallerstein, 1981). A la suite des recherches de Woodruff et Birren (1972) pour qui il n'est pas évident que les changements ontogénétiques soient reliés à l'âge, et à la suite des recherches de Schaie et Parham (1979, 1976) selon lesquels il ne semble pas y avoir de schèmes ontogénétiques stables qui rendent compte des changements dans les attitudes ou les comportements sociaux à l'âge adulte, Withbourn et Waterman (1979) ont conclu que la personnalité de l'adulte est beaucoup plus stable que changeante et que si, dans le cas des hommes, le développement de la personnalité semble suivre la direction des hypothèses d'Erikson, dans le cas des femmes, il semblerait davantage lié à l'environnement culturel. Les modèles développementaux requièrent que l'on précise les concepts de continuité et de discontinuité, que l'on distingue entre les différences intra-individuelles et les différences interindividuelles (Bierhoff, 1980), et que l'on utilise dans la recherche empirique les méthodes qui permettent de tenir compte des différences entre les générations, ou même entre les groupes d'âges, et de l'interaction avec la continuité et la discontinuité de la culture.

Pour prolonger notre examen des modèles de développement, nous dirons qu'ils échouent à maintenir le sujet acteur de sa vie. Dans le cas des modèles mécanistes, il est clair que les événements de la continuité séquentielle deviennent antécédents et conséquents dans la chaîne des stimuli et des réponses et qu'ils ont un caractère de prévisibilité. Or, la prévisibilité n'est pas moindre dans les modèles organicistes ou dialectiques. En effet, l'épigénèse d'Erikson (1963) implique que le terme est contenu dans l'origine. Aussi, quand Levinson (1978) affirme que ce ne sont pas les événements particuliers de la vie qui sont déterminants dans le développement, mais les choix, c'est-à-dire la réorganisation des structures, l'émergence des nouvelles struc-

tures n'est possible que parce qu'il y a une antériorité des éléments structurels et une logique immanente qui donne la direction au changement. D'une part, la recherche scientifique systématise dans des modèles les invariants et la cohérence des stades de la vie qu'elle observe; d'autre part, ce faisant, elle clôt aussi les parcours de vie sur eux-mêmes.

Si nous nous interrogeons sur la production des représentations des cycles de vie ou des stades de développement, il nous apparaît d'abord qu'elle est pré-sidée par une intention descriptive. Levinson (1978) dit, par exemple, qu'il vise à construire des biographies à partir des histoires de vie de ses sujets, pour ensuite en tirer des généralisations. Il semble donc qu'il s'engage dans l'induction. Guttman et al. (1980) disent par ailleurs que, dans leur recherche sur le vieillissement, les différents modèles des cycles de la vie leur permettent de mieux voir les données cliniques, d'être sensibilisés aux régularités qui leur échapperaient autrement. Ceci nous amène à signaler deux points. Premièrement, comme il est reconnu depuis longtemps en philosophie des sciences, et comme on l'a exprimé plus récemment (Gergen, 1982; Kitchener, 1983), les idées scientifiques ne viennent pas uniquement de l'observation. Il nous semble en effet que le psychologue des stades de la vie construit la séquence des ruptures et nous offre une vision de la réalité. Quand Riegel (1975) affirme que rien n'est jamais tranquille dans l'individu, la société ou la nature, il faut de "l'éducation ontologique", pour utiliser la formule de Gergen (1982). Deuxièmement, comme les modèles scientifiques sont une production sociale et sont réinvestis dans le bagage commun des connaissances, les cycles de vie servent à interpréter les changements de la vie, et aussi à les évaluer. La description se double ainsi d'une prescription. Il n'y a donc pas à s'étonner que le jeune adulte s'interroge sur sa capacité d'aimer, s'il se réfère à Erikson, ou sur l'harmonie de sa vie, s'il se réfère à Levinson ou à Gould.

Les représentations des stades de développement et des cycles de vie ne sont-elles pas aussi, en elles-mêmes, normatives? Car, qui dit stade de développement dit potentiel et achèvement, c'est-à-dire déploiement dans une direction, mises en forme successives, et cette forme est une norme. Erikson n'hésite pas à employer la métaphore de l'échelle (1982). Ainsi, le tracé du devenir s'identifie aux péripéties de l'épigénèse et commande des tâches évolutives. La finalité immanente au développement humain se confond avec celle de la nature, qu'elle soit équilibre systémique ou homéostatique. D'autre part, qui dit cycle dit retour d'un passé, répétition d'un développement précédent, nécessité interne d'un parcours naturel, sans histoire.

L'examen que nous avons poussé de quelques modèles des stades de développement et des cycles de vie qui prévalent actuellement nous conduit à nous demander en quoi ils peuvent servir à l'éducation, en particulier à l'éducation des adultes.

En contrepartie de ces modèles, on n'est pas sans remettre en question aujourd'hui la possibilité d'arriver à une science du cours de la vie. On dit, par exemple, que les variables qui permettent de comprendre le changement humain sont si complexes qu'il est difficile d'en établir la prévisibilité (Freeman, 1984). Selon une autre position (Gergen, 1982), la représentation des cycles de vie a le défaut d'être monolithique et une perspective aléatoire serait plus apte à rendre compte de ce qui arrive dans la vie.

Du côté de la construction théorique et de la classification du statut de ses différents modèles, l'entreprise scientifique reprend ses observations et ses descriptions, cherchant à rendre de mieux en mieux compte de la réalité des phénomènes. Même si nous nous représentons ainsi l'objectif de la science, comme d'ailleurs le fait un courant actuel de la philosophie des sciences (Suppe, 1977), et que nous reconnaissons la légitimité de ses modèles, la question demeure néanmoins de savoir comment, dans le cas qui nous occupe, les modèles de développement peuvent servir à l'éducation des adultes.

Certes, l'éducation des adultes pourrait, pour sa part, servir la psychologie des cycles de vie en cautionnant par ses pratiques une vision objectivante et normative du développement humain. Dans l'aveu de Vaillant lui-même, nous trouvons un bon exemple. Il dit en effet que, lorsqu'il a commencé sa recherche, il pensait que les données empiriques permettraient la prédiction et, donc, que les conseillers pourraient, dans une entrevue, dire aux collégiens ce qu'ils devraient faire dans la vie. Mais Vaillant a dû corriger ses présuppositions quand il a découvert que la vie est remplie de surprises; pour lui, l'étude du cours de la vie se compare à l'étude de la navigation céleste et, si le sextant ou la carte ne peuvent prédire où nous devons aller, ils peuvent nous servir à nous repérer (Vaillant, 1977, p. 373).

Quant à nous, il nous semble que l'éducation des adultes doit aller à rebours d'une interprétation de la vie qui est devenue conventionnelle, d'abord, parce que l'éducation construit le futur alors qu'une approche modélisante de la vie est tournée vers le passé, et, ensuite, parce qu'il appartient à l'éducation dans ses pratiques de structurer avec les adultes leur propre histoire.

On pourrait définir l'entreprise éducative comme la transformation des sujets sociaux à un moment de l'histoire. Entreprise qui a elle-même une histoire, et qui consiste à sortir d'un état figé ou défini, pour atteindre un nouvel état. Son cours est différent de celui de la nature, car aucun programme pré-établi ne lui sied, sa norme se projetant au fur et à mesure au devant

d'elle-même, pour être toujours dépassée. Entreprise qui se poursuit avec, à son centre, le sujet en interrelation avec sa collectivité culturelle et son environnement. Si, donc, on peut associer à cette entreprise la métaphore du développement, il y a tout de même à préciser que le modèle biologique ou psychologique ne suffit pas à en rendre compte. En effet, il s'agit plutôt d'un développement historique et social pour lequel, selon Castoriadis (1977), l'état à atteindre "n'est défini par rien sauf par la capacité d'atteindre de nouveaux états" (p. 215).

Il s'ensuit que l'intérêt de l'éducation n'est pas le même que celui de la psychologie. L'éducation est prospective et ouverture sur des possibles, sur la construction et le dépassement de soi-même, alors que les régularités dégagées en rétrospective et formalisées par la psychologie enferment les sujets dans un parcours qui a déjà appartenu à d'autres. A l'horizontalité des données culturelles dont font partie le bagage commun des connaissances et les représentations scientifiques dominantes répond la verticalité des significations subjectives. Il importe que l'individu se découvre à ce point d'intersection où, par sa dimension sociale, sa vie ressemble à celle des autres, mais où, par sa dimension subjective, sa vie est inédite et les régularités anonymes des calendriers typiques banalisent son présent et tracent son futur.

En contrepied des modèles scientifiques qui visent à représenter la réalité, il revient aux sujets, acteurs sur la scène de la vie, de se représenter leur réalité et, dans l'histoire de leur vie, de découvrir le parcours de leur développement. Certes, les interprétations du sens commun ou les représentations scientifiques qui viennent de la culture fournissent à l'individu, dans le langage, commun, des schèmes pour comprendre sa vie, mais ceux-ci ne sont valables pour lui que pour autant qu'il a pris suffisamment de distance pour pouvoir s'y reconnaître ou non.

Sur la toile de fond de la compréhension entre les individus, sans laquelle la réalité ne pourrait apparaître être quelque chose, la production psychosociale ou scientifique des âges de la vie ou des stades de développement offre une rationalité qui atténue, avec sa cohérence et sa cohésion, l'incertitude de l'existence; elle sert aussi l'intérêt de l'organisation sociale. Si elle utilise cette production, l'éducation compose aussi avec les désirs et les intentions des individus, c'est-à-dire des vies singulières. Quand il raconte sa vie, l'individu recrée la scène d'une histoire à suivre et il en donne le sens. En tant que sujet de sa propre éducation, il est amené, par la réflexion sur lui-même, à corriger continuellement la compréhension établie de la vie et, pour utiliser les termes de Habermas (1976), à s'émanciper du pouvoir des représentations dans lesquelles il ne se reconnaît pas.

CONCLUSION

Dans la mesure où l'éducation des adultes doit composer avec la réalité psychologique et sociologique des adultes, il n'y a pas de doute que les représentations dont disposent les savoirs scientifiques lui offrent des balises pour sa compréhension des phénomènes. A cet égard, elle ne peut se permettre d'écarter de son champ de savoir les connaissances qui formeront, quand ce ne serait que parce qu'elles sont réinvesties dans les représentations culturelles, le point de départ de ses propres modélisations.

Cependant, parce qu'elle est avant tout une action, l'éducation doit faire la part entre la description de la réalité qu'elle tient des modèles de la recherche scientifique et les normes qui guident sa transformation de la réalité. Il s'ensuit qu'une éducation des adultes qui se reconnaît une fonction d'émancipation doit ajouter un second regard critique à la vision modélisante de la vie. Sinon, elle risque de consolider la stratification de la vie et la ségrégation des âges qui en dérive et, dès lors, subordonner son intérêt pratique à son intérêt technique.

REFERENCES

- AHAMMER, I. (1973) — "Social learning theory as a framework for the study of adult development", dans Baltes, P.B. & Schaie, K.W. (éds), *Life-span development psychology : Personality and socialization*. New York : Academic Press.
- ALPERT, J.L. (1981) — "Theoretical Perspectives on the Family Life Cycle", *The Counseling Psychologist*, vol. 9, no 4, pp. 25-34.
- ARIES, P. (1975) — *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- BERNER, A.J. (1981) — *Women in transition : the self-concept of women at 4 phases of the adulte life cycle*. Thèse de PH.D., Claremont Graduate School.
- BIERHOFF, H.W. (1980) — "Continuity and Discontinuity in Behavioural Development : Review of the Fifth Biennial Conference of the International Society for the Study of Behavioural Development". *Human Development*, vol. 23, no 4, pp. 286-288.
- BIRREN, J.E. (1968) — "Principles of Research in Aging", dans Neugarten, B.L. (éd.), *Middle age and aging, A Reader in Social Psychology*. Chicago : University of Chicago Press, Appendice A, pp. 545-551.
- BRIM, O.G. Jr & WHEELER, S. (1966) — *Socialization after childhood : Two essays*. New York : John Wiley & Sons.
- BUEHLER, C. & MASSARIK, F., éds (1968) — *The course of Human Life; A Study of Goals in the Humanistic Perspective*. New York : Springer.
- CASTORIADIS, C., DOMENACH, J.-M., GRANT, J.-P. et al. (1977) — *Le mythe du développement*. Paris : Seuil.
- CIACCIO, N.V. (1976) — "Erikson's theory in cross-cultural perspective : social class and ethnicity in 'third world' communities", dans Riegel, K.F. & Meacham, J.A. (éds), *The Developing Individual in a changing World*. Chicago : Aldine, pp. 276-291.
- ERIKSON, E.H. (1982) — *The life cycle completed : a review*. New York : Norton.
- ERIKSON, E.H. (1963) — *Childhood and society* (2e éd.). New York : Norton.
- FLECKER, S. (1980) — *Life-cycle development in women : a social-clinical psychological perspective*. Thèse de Ph. D., The Wright Institute.
- FREEMAN, M. (1984) — "History, Narrative, and Life-Span Developmental Knowledge", *Human Development*, vol. 27, no 1, pp. 1-19.
- FRENKEL-BRUNSWICK, E. (1968) — "Adjustments and reorientation in the course of the life span", dans Neugarten, B.L. (éd.), *Middle age and aging : A Reader in Social Psychology*. Chicago : University of Chicago Press, pp. 77-84.
- GERGEN, K.J. (1982) — *Toward Transformation in Social Knowledge*. New York : Springer-Verlag.
- GILLIGAN, C. (1979) — "Woman's Place in Man's Life Cycle", *Harvard Educational Review*, vol. 49, no 4, pp. 431-446.
- GOGNALONS-NICOLET, M. (1981) — "Ages, cycles de vie et crises du milieu de la vie", *Psychothérapie*, 4, pp. 211-220.
- GOULD, R.L. (1978) — *Transformations. Growth and change in Adult Life*. New York : Simon and Chuster.
- GUTMANN, D., GRUNES, J. & GRIFFIN, B. (1980) — "The Clinical Psychology of Later Life : Developmental Paradigms", dans Datan, N. & Lohmann, N. (éds), *Transitions of Aging*. New York : Academic Press.
- HABERMAS, J. (1976) — *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- HAVIGHURST, R.J. (1976) — "Education through the Adult Life Span", *Educational Gerontology*, vol. 1, no 1, pp. 41-51.
- HAVIGHURST, R.J. (1970) — "Changing status and roles during the Adult Life Cycle", dans Burns, R.W., *Sociological Backgrounds of Adult Education*. Syracuse, N.Y. : CSLEA, pp. 17-38.
- HAVIGHURST, R.J. (1948) — *Developmental Tasks and Education*. New York : David McKay.
- HUBERMAN, A.M. (1975) — *Cycle de vie et formation*. Vevey : Editions Delta S.A.
- JUNG, C.G. (1978) — "The stages of life", dans Read, H. et al. (éds), *The Collected Works of C.G. Jung*, (2e éd. corrigée). Princeton, N.J. : Princeton University Press, vol. 8, pp. 387-404.
- KITCHENER, R.F. (1983) — "Changing Conceptions of the Philosophy of Science and the Foundations of Developmental Psychology", dans Kuhn, D. & Meacham, J.A. (éds), *On the Development of Developmental Psychology*. Basel : S. Karger A.G.
- LABOUVIE-VIEF, G. (1982) — "Growth and Aging in Life-Span Development", *Human Development*, vol. 25, no 1, pp. 65-79.
- LEVINSON, D.J. (1978) — *The seasons of a man's life*. New York : Alfred A. Knopf.
- LOEVINGER, J. (1977) — *Ego Development : Conceptions and Theories*. San Francisco : Jossey Bass.
- MARIENAU, C. & CHICKERING, A.W. (1982) — "Adult development and learning", *New Directions for Experiential Learning*, vol. 16, pp. 7-30.

- McLEAN, P. (1980) -- *Psychosocial analysis of the life patterns of 500 educated women*. Thèse de Ph.D., The Fielding Institute.
- NEUGARTEN, B.L. (1979) -- "Time, age and the life cycle", *American Journal of Psychiatry*, vol. 36, no 7, pp. 887-894.
- NEUGARTEN, B.L. (1974) -- "Age Groups in American Society and the Rise of the young Old", *The Annals of Political and Social Science*, septembre, pp. 187-198.
- NORTON, A.J. (1980) -- "The influence of divorce on traditional life-cycle measures", *Journal of Marriage and Family*, vol. 42, no 1, pp. 63-64.
- RIEGEL, K.F. (1975) -- "Toward a Dialectical Theory of Development", *Human Development*, vol. 18, pp. 50-64.
- SANFORD, N. (1981) -- "Notes toward a general Theory of Personality Development at eighty or any old Age", dans Staude, J.-R. (éd.), *Wisdom and Age*. Berkeley : Ross Books.
- SCHAE, K.W. & PARHAM, I.A. (1976) -- "Stability in adult personality traits : Fact or fable ?", *Journal of Personality and Social Psychology*, , vol. 34, pp. 146-158.
- SCHAE, K.W. & PARHAM, I.A. (1974) -- "Social responsibility in Adulthood Ontogenetic and Sociocultural Change", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 30, pp. 483-492.
- SHEEHY, G. (1981) -- *Pathfinders*. New York : William Marrow and Co.
- SHEEHY, G. (1976) -- *Passages* (2e éd.). New York : E.P. Dutton.
- SINGER, D.L. (1982) -- "Professional socialization and adult development in graduate professional education", *New Directions in Experiential Learning*, vol. 16, pp. 45-63.
- STAUDE, J.-R. (1981) -- *The adult development of C.G. Jung*. Boston : Routledge and Kegan Paul.
- STEVENS-LONG, J. (1979) -- *Adult Life. Developmental Processes*. Palo Alto, C.A. : Mayfield Publishing Co.
- SUPPE, F. (1977) -- *The Structure of Scientific Theories*. (2e éd.). Urbana : University of Illinois Press.
- TAKENORI, Y. (1980) -- "A study on ego identity in middle age : A period of developmental crisis in life cycle", *Hiroshima Forum for Psychology*, vol. 7, pp. 69-80.
- VAILLANT, G.E. (1977) -- *Adaptation to Life*. Boston : Little, Brown and Co.
- VAILLANT, G. & MILOFSKY, E (1980) -- "Natural history of male psychological health : IX. Empirical evidence for Erikson's model of the life cycle", *American Journal of Psychiatry*, vol. 137, no 11, pp. 1348-1359.
- WALLERSTEIN, R.S. (1981) -- "The bipolar self : discussion", *Journal of the American psychoanalytic Association*, vol. 29, no 2, pp. 377-394.
- WHITBOURNE, S.K. & WATERMAN, A. (1979) -- "Psychosocial Development during the Adult Years : Age and Cohort Comparisons", *Developmental Psychology*, vol. 15, no 4, pp. 373-378.
- WOODRUFF, D.S. & BIRREN, J.E. (1972) -- "Age changes and cohort differences in personality", *Developmental Psychology*, vol. 6, no 2, pp. 252-259.

POUR UNE THEORIE TRIPOLAIRE DES FORMATIONS VITALES
PAR SOI, LES AUTRES ET LES CHOSES

Gaston Pineau

Université de Montréal et Université de Tours

1. UNE DOUBLE ENTREE NON PROGRAMMEE

Une première caractéristique massive des données que font entrer les pratiques de récit de vie dans la réflexion éducative est qu'elles sont vitales. L'apaisement qu'il n'est peut-être pas superflu d'explicitier tant parfois la réflexion éducative instituée, surdéterminée par les exigences institutionnelles, est dévitalisée. Ce lien essentiel à la vie est la marque de frappe de ces données. La marque qui les rend importantes et vivifiantes. Elle leur donne un fort pouvoir d'impact, du moins pour ceux qui sont encore sensibles à une expression singulière et vitale de la vie, au-delà des curriculum vitae officiels ou des parades de salon. Mais c'est aussi cette singularité qui pose une des principales difficultés de compréhension. Comment la comprendre en elle-même sans la ramener à des catégories communes de compréhension ? Sans trop l'amputer en la couchant dans nos lits conceptuels de Procuste ? Surtout qu'en plus, cette singularité n'est pas une donnée simple mais composée d'éléments multiples plus ou moins empruntés, hérités, arrangés; mélangeant passé, présent, avenir, conditionnement et déconditionnement, conscient et inconscient. Cette expression vitale dégage une mine vivante de données, tout un "capital de connaissances concrètes mal élaborées théoriquement mais pratiquement éprouvées" (L. Sève, 1968, p. 369). Cette mine vivante de connaissances concrètes personnelles vient à ciel ouvert et scintille de mille feux. Mais gangue et minéral sont encore mélangés, sans que personne sache trop quoi est quoi et encore moins le moyen de les séparer et de les traiter. C'est pourquoi tant de matière première vitale reste à l'état non transformé. Cette première expression amène une matière trop brute et trop sensible pour entrer facilement dans les cotes intellectuelles et institutionnelles habituelles préfabriquées.

Surtout que c'est une matière vivante, car souvent la personne, le vivant, ne veut pas partir après avoir raconté sa vie, dégagé sa mine. Il la trouve intéressante et voudrait bien participer à son traitement, à sa mise en valeur. Il est conscient que cette première découverte n'est pas finale, que son premier investissement doit avoir des suites. L'acceptation de ce désir, de cette volonté de suite, de participation personnelle au traitement de la vie exprimée, est à mon avis la deuxième donnée non programmée majeure qu'une nouvelle théorie de la formation doit prendre en compte si elle veut éclairer la dynamique pratique de l'utilisation des histoires de vie en formation.

Cette participation de l'intéressé à la mise en valeur de son capital vital est sans doute en effet ce qui démarque une utilisation des histoires de vie en formation d'avec son usage ailleurs dans d'autres secteurs disciplinaires. Dans ces secteurs sociologiques, anthropologiques... elle est avant tout un outil de connaissance pour le chercheur. Pour qu'elle devienne un outil de connaissance — donc de formation — pour l'acteur, il faut qu'il soit impliqué au traitement de sa vie racontée. Sinon pour lui c'est un outil d'aliénation. Le cas

limite est celui de certain parti faisant écrire tous les trois ans une autobiographie à ses membres dont ceux-ci ne peuvent même garder une copie. Les variations des différentes versions permettent aux contrôleurs du parti de confondre n'importe qui n'importe quand. Cette exclusion de la situation de production autobiographique désappropriée d'eux-mêmes les acteurs/auteurs et les aliène dans les mains de ceux qui s'approprient les textes.

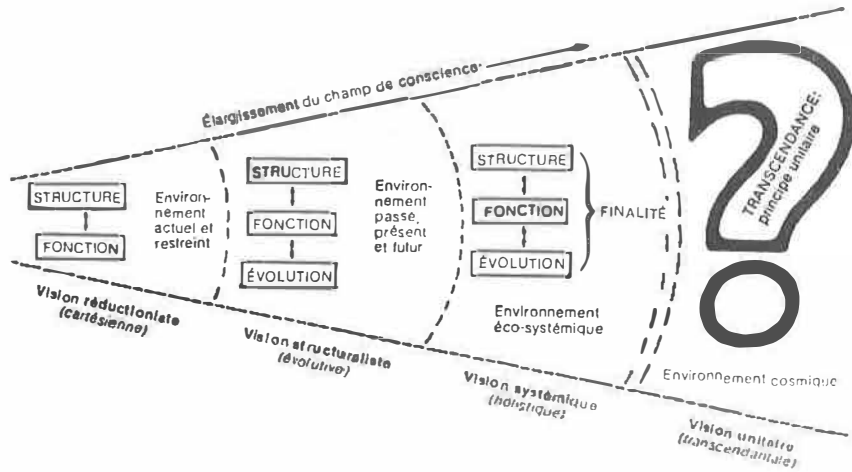
La dynamique formative de cette approche ne s'arrête donc pas à la production d'un texte. L'arrêter là représente pour les acteurs/auteurs une amputation existentielle dont les chercheurs ne pressentent pas toujours le drame. Et épistémologiquement, c'est prendre un élément pour le tout. Prise commode dans un premier temps mais incommode dans un second, même pour les chercheurs, car c'est s'amputer du contexte psycho-social vivant, clef majeure de la signification et de la compréhension.

Cette clef contextuelle psycho-socio-linguistique peut jouer un rôle actif et non seulement passif de référent, puisqu'elle est constituée de locuteur(s) qui peuvent devenir des interlocuteurs. Parler ne traduit pas seulement une compétence linguistique mais aussi communicative ou pragmatique comme le démontre F. Jacques (1982, p. 261). Pour lui l'acquisition de cette compétence — qui est celle de construire et d'échanger du sens à partir de, dans et avec un contexte précis — marque même l'accès au statut de personne. Il ne s'agit pas de retomber dans une idéologie ou un idéalisme naïf et démagogique : le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs. Mais il ne nous paraît pas plus réductible à l'analyse des chercheurs. Chacun, de par sa position, en possède une partie. Par les rapprochements sociaux et la dynamique relationnelle qui la supporte, l'approche des histoires de vie représente — parmi les autres approches scientifiques et formatrices — une situation exceptionnelle de communication et de confrontation entre ces différents porteurs de sens, courants et savants.

Cette double entrée de la vie et du vivant dans la réflexion éducative instituée que provoque la pratique des récits de vie en formation entraîne un élargissement du champ de conscience qui distend jusqu'à l'éclatement les visions théoriques courantes en formation. Sans les passer finement en revue, pouvoir les situer schématiquement dans l'évolution des paradigmes scientifiques qui les déterminent, parfois à leur insu, peut être utile pour aider à combler des retards théoriques qui rendent myopes ou impuissants (cf. schéma 1). Beaucoup de théories éducatives de type expérimentaliste se situent à l'étude nécessaire de variables simples, bien isolées dans un environnement actuel restreint : les théories de l'enseignement et de l'apprentissage des matières scolaires en classe par exemple. Situer ces variables dans le temps, en prenant en compte l'évolution ou l'involution amenée par le passé, ou le futur, complexifie déjà le problème (vision évolutive).

Y ajouter la finalité et l'environnement éco-systémique semble dépasser les bornes scientifiques pour certains alors que pour d'autres c'est le premier pas méthodologique (vision systémique ou holistique). Enfin, dans cette même

Schéma 1
 Evolution des paradigmes scientifiques
 (adapté à partir de J.L. Le Moigne (1977)
 par Andy, Pierre, 1984, p. 85)



logique systémique, des "évadés" de paradigme ne voient pas pourquoi ils n'essaieraient pas de travailler aussi rationnellement et systématiquement que possible toutes les données du champ de conscience, ne voulant pas réduire ces données même cosmiques aux dimensions actuelles et conscientes de ce champ de conscience.

Pour essayer d'être simplement réaliste, la construction d'une théorie de la formation à partir des pratiques de récit de vie doit tenir compte, à notre avis, de cette double entrée de la vie et du vivant et de ces évolutions paradigmatiques. C'est dire que nous en sommes au début, à l'identification d'éléments de construction. Quatre de ceux-ci vont être rapidement présentés en se permettant de renvoyer aux références d'appui.

2. LA FORMATION COMME FONCTION NEGENTROPIQUE DE L'EVOLUTION HUMAINE

Le premier élément de théorisation nouvelle est l'élargissement de la fonction formation, du secteur professionnel traditionnel, à la vie. Bernard Honoré l'a déjà développée comme fonction de l'évolution humaine (B. Honoré, 1977).

Fonction de synthèse, de mise en forme, d'organisation des éléments multiples et hétérogènes (physiques, physiologiques, psychiques, sociaux...) qui constituent le vivant, en une unité vivante. Fonction toujours à l'œuvre car l'unité vivante ne va jamais de soi. Elle est toujours traversée et travaillée par deux sortes de pluralités : une pluralité synchronique d'échanges incessants de ses multiples composantes internes et externes; une pluralité diachronique des différents moments, des différentes phases du devenir de l'être. Plus donc que dans un état stable, cette unité est à chercher dans un processus unifiant métastable qui serait l'exercice permanent de la fonction formation, la recherche permanente de la bonne forme. Cette dernière étant "la dimensionnalité inventée" selon laquelle il y a compatibilité sans dégradation... La forme apparaît ainsi comme la communication active, la résonance interne qui opère l'individuation (Simondon, 1964, pp. 22 et G. Pineau, 1983, pp.111-114, 1985, pp. 26-28). Dans une perspective systémique, cet élargissement vital de la fonction formation peut faire interpréter cette fonction comme une, sinon la fonction négentropique créant la personnalité. A la période de croissance biologique, elle accompagne et multiplie le développement organisationnel de la personne, aux périodes de déclin biologique elle freine la détérioration physique de l'être en opérant des métamorphoses qui peuvent surprendre (cf. G. Lerbet, 1985). La courbe de la vie biologique est courbe, la fonction formation tend à la redresser.

Pour suivre plus finement l'exercice de cette fonction négentropique qui, en reliant des éléments entre eux selon certaines compatibilités, accroît l'organisation de la personne, l'amplifie, la complexifie ou la simplifie, il nous semble important de la relier aux niveaux d'apprentissage que Bateson a construits à partir de la théorie des types logiques de Russell (G. Bateson, 1977, pp. 253-282). Bateson lie l'apprentissage (la nouvelle formation d'une forme) à la possibilité de correction. S'il n'y a pas correction il n'y a pas apprentissage. C'est le **niveau 0** des réactions stéréotypées, des actions routinières. Le **niveau 1** est constitué de la possibilité d'une seule correction, il n'y a pas d'ambiguïté ni de contradiction : c'est celui du réflexe appris, du conditionnement pavlovien, du dressage. Un nouveau rapport, une nouvelle forme apparaît, simple et relativement stable. Le **niveau 2** se complexifie par la multiplication des possibilités de correction, soit en faisant appel à d'autres sources de réaction, soit en élargissant le contexte de perception. C'est le niveau habituel de l'apprentissage humain qui met en œuvre l'intelligence et la réflexion pour choisir dans ces différentes possibilités, la meilleure. Mais le choix demeure encore à l'intérieur d'un contexte où sont essayés différentes combinaisons, différentes liaisons entre éléments pour trouver la meilleure forme de rapport. Le **niveau 3** est marqué par l'apprentissage de contexte qui amène une transformation radicale des possibilités de réaction. Les liaisons contextuelles conditionnant les possibilités de réaction sautent et avant d'en retrouver d'autres, il faut reformer un contexte. Dans la formation de la personne, l'atteinte de ce niveau 3 marquerait un point majeur d'autonomisation par la constitution de son propre cadre de référence. C'est l'essai de

ce passage qui provoque et dynamise à notre avis les pratiques d'histoire de vie en formation (cf. G. Pineau, 1981, pp. 61-63).

Cette extension de la fonction formation à toutes les dimensions de la vie mais avec différents niveaux d'exercice fait comprendre entre autres les potentialités formatrices du langage naturel et particulièrement des discours sur la vie. Les avancées de pragmaticiens et des courants s'inspirant d'Habermas (cf. M. Finger, 1984) sont indispensables actuellement pour comprendre la valeur formatrice intrinsèque des pratiques socio-linguistiques d'histoire de vie quand l'interaction locuteur/interlocuteur peut jouer à fond.

3. LE PRÉFIXE "AUTO" COMME FOYER DE THÉORISATION DES PRATIQUES ÉMANCIPATOIRES D'HISTOIRE DE VIE

La vie ne se raconte pas pour le plaisir mais pour se former selon ses propres normes. Dynamique d'autonomisation qui opère avec et à partir d'éléments hétérogènes dont elle veut s'émanciper. La prise en compte théorique de cette dynamique polémique transformante est une des plus difficiles qui soit car elle heurte de front les théories dominantes en éducation de développement continu et harmonieux. Cette prise en compte implique de rendre compte théoriquement de discontinuité, de rupture, de transformation par perte, rejet, éclatement des formes, en un mot de déformation. Actuellement et grâce entre autres aux développements théoriques concernant l'intérêt d'émancipation que peut poursuivre une démarche de connaissance selon Habermas, les éléments de construction théorique suivants concernant cette dynamique autonomisante peuvent être mentionnés.

Dans le monde francophone, le concept d'autoformation semble polariser les recherches théoriques sur cette dynamique formatrice autonomisante (cf. cf. numéro spécial sur l'autoformation de la revue *Education permanente*, juin 1985, No 78-79). L'autoformation peut être entendue comme une double appropriation de son pouvoir de formation. C'est prendre en mains ce pouvoir-devenir sujet et non objet de formation. Mais c'est aussi se l'appliquer à soi-même — devenir son propre objet de formation en créant un objet d'un type très particulier, autoréférentiel. Cette double prise de pouvoir ne se fait pas sans lutte, ni sans passage douloureux opérant des ruptures, des déconditionnements, des désapprentissage. En s'appuyant sur des parcours-limites d'autodidactes, deux expériences majeures semblent fonder radicalement ce processus de libération socio-éducative : une coupure des systèmes d'hétéroformation et une lutte de dominés culturels (G. Pineau, M.-Michèle, 1983, pp. 83-101). Mais de nombreuses histoires de vie seront nécessaires pour donner une place au soleil à ces parcours buissonneux d'école buissonnière, que les sujets souvent osent à peine s'avouer et qui restent à l'état nocturne de rêve ou de vécus semi-conscients. Ce n'est que par ces expressions

concrètes que le vert paradigme de la vie porté entre autres par petit préfixe auto selon E. Morin (1980, pp. 104-107) pourra mûrir.

Dans le monde anglophone, l'application au self-directed learning des concepts d'Habermas par Jack Mezirow (1981 et 1985) apporte un appui théorique important pour la prise en compte de cette dynamique autonomisante à l'œuvre dans l'utilisation des histoires de vie en formation. Pour rendre compte du mode d'apprentissage de femmes reprenant des études, Mezirow a été obligé de construire son concept de "transformation de perspective". Cette transformation de perspective, selon lui, est "le processus émancipateur qui fait acquérir une conscience critique du comment et du pourquoi une structure psycho-culturelle est devenue une contrainte à la façon de voir; ce processus fait reconstruire cette structure pour permettre une intégration plus poussée et plus fine de l'expérience et ainsi d'agir sur de nouvelles connaissances" (Mezirow, 1981, p. 6). Cette transformation de perspective porte donc directement sur la question du sens, sur le cadre de référence qui donne le sens. Son résultat est la construction d'un paradigme personnel, outil de conscientisation autonome ou du moins autonomisant, selon Freire. Mais cette construction se fait d'abord par une déconstruction qui peut prendre deux formes : une forme de prise de conscience soudaine du conditionnement culturel reçu ou une forme plus progressive et plus analytique où les éléments sautent un à un, aboutissant à une transformation d'ensemble. Mezirow a dégagé une dizaine d'éléments de ce processus de transformation : un dilemme désorientant, une auto-analyse, une évaluation critique du rôle social assumé personnellement, une mise en relation de son cas personnel avec d'autres similaires montrant que ce n'est pas un dilemme purement personnel; une exploration de nouvelles possibilités d'action; acquisition de compétences; établissement d'un plan d'action; formation; essai avec évaluation corrective; réintégration sociale sur les bases de la nouvelle perspective (cf. Mezirow, 1981, p. 7).

Mezirow fait appel à des psychologues du développement pour enraciner psychiquement son concept. Mais son apport principal est de ne pas réduire à un processus psychologique ce passage transformant si important pour la construction de la personnalité. Il le voit comme un **moment fort** — particulièrement de l'âge adulte — de la mise en œuvre, grâce à l'auto-réflexion critique qui acquiert ainsi une place théorique centrale, d'une fonction spécifique de la formation, la **fonction d'émancipation**. Dans son article de 1981, il construit, s'inspirant beaucoup de P. Freire, ses niveaux de réflexivité. Et dans son article de 1985, il présente, en adoptant les trois intérêts de connaissance d'Habermas et les niveaux d'apprentissage de Bateson, sa théorie critique de l'apprentissage auto-dirigé.

Ce "self-directed learning" peut poursuivre trois fonctions, une fonction instrumentale pour agir sur l'environnement et sur les autres, principalement pour travailler, une fonction dialogale pour communiquer et une fonction d'auto-réflexion pour se comprendre soi-même. "L'omission la plus inexplicite

cable de la littérature concernant la théorie de l'apprentissage adulte est celle de fonction spécifiquement adulte de la réflexion-critique qui rend possible la transformation de sens... La pensée réflexive est limitée à l'interprétation de données, à l'application de faits et au raisonnement logique... Alors que la réflexion critique... est indispensable à l'apprentissage auto-réflexif, essentiel à celui de la communication et important pour l'apprentissage instrumental (J. Mezirow, 1985, p. 26). En outillant théoriquement l'activité d'auto-réflexion critique, auto-développée obligatoirement par tout adulte qui veut exister personnellement et qui peut conduire à la transformation radicale de perspective, J. Mezirow aide à commencer à combler cette lacune.

Plus que de répondre seulement à un intérêt de communication sociale ou d'instrumentation technique, les pratiques de récit de vie en formation sont animées fondamentalement, à notre avis, par un intérêt d'émancipation des déterminismes socio-culturels qui ont conditionné les premiers âges de la formation. Cet intérêt manifeste une dynamique d'autonomisation qui commence à générer ses constructions théoriques. Le concept d'autoformation travaille cette dynamique dans une problématique d'appropriation personnelle du pouvoir de formation. Celui d'apprentissage auto-réfléchi dans une problématique de transformation de sens, par une déconstruction/construction d'un cadre de référence, personnel et significatif. Les deux commencent donc à ouvrir une place théorique importante au sujet adulte, qui permet de rendre compte d'une dynamique de formation autonomisante qui, pour avoir toujours été considérée comme l'objectif ultime de l'éducation, était souvent reléguée dans les envolées finales des livres de pédagogie.

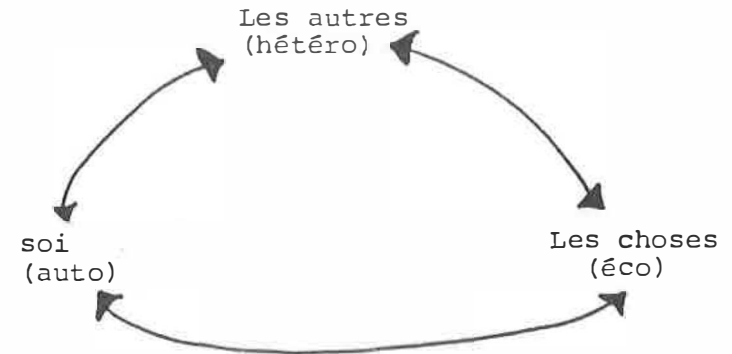
A côté du sujet et de la société et de la dialectique qui s'instaure entre eux, la pratique des récits de vie fait entrer encore un autre acteur majeur de formation dont une construction théorique doit rendre compte. Pas facilement, car cet acteur est... muet, silencieux mais cependant combien présent et prégnant puisqu'il ne s'agit de rien d'autre que de l'environnement physique, de l'écoformation.

4. LES TROIS "MAÎTRES" DE LA FORMATION

Heureusement, pour cette prise en compte théorique de l'environnement physique, un illustre devancier existe dont la construction initiale a été un peu oubliée mais que le développement des courants éco-systémiques peut réactualiser. Il s'agit de Jean-Jacques Rousseau. Sa problématique des trois maîtres en éducation – condamnée dès sa parution en 1761 – concrétise en effet en éducation de façon frappante le vert paradigme de la vie qu'Edgar Morin juge incompressible et qui lie de façon distincte mais indissociable la formation de l'Individu, de l'Espèce et de l'Environnement (E. Morin, 1980, p. 263). Dès les premières pages de l'*Emile*, qui présentent la problématique

de base de ce traité révolutionnaire, et peut-être pas seulement pour l'époque, sur l'éducation, Rousseau pose très clairement que ce qui rend l'éducation aussi complexe que la vie, c'est qu'elle dépend de trois maîtres : soi (sa nature individuelle, ses dispositions primitives), les autres et les choses (cf. figure 2).

Figure 2
Les trois "maîtres" de l'éducation selon J.-J. Rousseau



“Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses... Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres.” (J.-J. Rousseau, 1966, p. 37.)

Le principal problème vient que les leçons de ces trois maîtres non seulement sont parfois différentes mais encore opposées.

“Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même; celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points et tendent aux mêmes fins, va seul à son but et vit conséquemment. Celui-là seul est bien élevé... Mais que faire quand elles sont opposées; quand au lieu d'élever un homme pour lui-même, on veut l'élever pour les autres ? Alors le concert est impossible. Forcé de combattre la nature ou les institutions scolaires

ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen.” (J.-J. Rousseau, 1966, p. 38.)

L’option... théorique de Rousseau est claire : la nature. Et il fonde ce choix sur une raison qu’il veut naturelle : C’est l’éducation qui dépend le moins de notre volonté qui impose sa finalité aux autres.

“Or, de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend point de nous; celle des choses n’en dépend qu’à certains égards. Celle des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres; encore ne le sommes-nous que par supposition; ... Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c’est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu’il faut diriger les autres.” (p. 37)

C’est l’objectif que se donne Rousseau en proposant un plan de formation de l’homme naturel qui subordonne les leçons des hommes et des choses aux étapes de son développement. Et dans cette subordination c’est le contact direct avec les choses qui l’emporte sur les discours des humains.

Discours visionnaire et utopique revendiqué comme tel par Rousseau. Dans sa préface, il demande que ce discours soit jugé en fonction de sa pertinence humaine et non en fonction de sa facilité d’exécution. Cette dernière dépend des situations dont les données varient à l’infini. Elles n’entrent donc pas dans son plan. “Il suffit pour que le projet soit admissible et praticable en lui-même, que ce qu’il a de bon soit dans la nature des choses; ici, par exemple, que l’éducation proposée soit convenable à l’homme et bien adaptée au cœur humain” (p. 33). A chacun donc de juger et si le jugement est positif de trouver, selon la situation, les conditions d’application de ce projet résolument humaniste.

Il semble bien que depuis Rousseau l’institutionnalisation de l’école obligatoire qui a accompagné le développement des sociétés industrielles ait inversé globalement cette hiérarchisation “naïvement” naturelle : l’école a développé un corps sans précédent de professionnels enseignants et a déclassé l’autodidaxie ainsi que les acquis de l’expérience directe des choses. Tellement déclassé que leur existence pose question et paraît un résidu en voie de disparition de sociétés rurales anciennes. L’apparition des sociétés de l’information et de l’informatique à développement exponentiel semble devoir renforcer cette tendance, mobilisant de plus en plus de temps et de monde rien que pour se tenir “à la page”. L’éducation permanente serait-elle l’école à perpétuité ?

Ce développement obligatoire d’instruction sociale semble cependant rencontrer des seuils de saturation. Les décrocheurs ne sont pas seulement des adolescents et le décrochage social n’est pas seulement un indice de mésadaptation; il peut être une conduite vitale de survie, en renouant avec soi-même et avec les “choses” de la vie quotidienne. De nombreuses théories, appelées d’abord contre-culturelles et maintenant plus positivement écologiques, sys-

témiques, holistiques... essaient d’explicitier ces retours/recours à la nature, la sienne et celle qui l’environne. Les autres, avec leurs mots, ne sont plus vus comme les seuls maîtres. Nous avons vu les débuts de théorisation autour du préfixe auto, que provoque la prise au sérieux de l’expression réfléchie des sujets sur la formation de leur vie. Qu’en est-il de l’écoformation ? Ou plus précisément de l’auto-écoformation ?

En effet, c’est de l’exploration de la problématique de l’autoformation, dans et au cours de la vie, grâce à l’approche des histoires de vie, qu’est apparue l’importance éducative corrélative de la liaison avec “les choses”, constituant l’environnement physique (G. Pineau, 1983, 1985). Ces histoires ont, en effet, fait ressortir des expériences d’autoformation où l’émancipation du poids des autres, de leur influence normative, s’accompagnait de la découverte et de l’établissement d’un rapport personnel aux choses. C’est comme si la formation de soi qui implique la relativisation des référents sociaux hérités, impliquait la formation de nouvelles relations à l’environnement le plus immédiat et le plus quotidien, l’environnement physique : découverte de l’air, du courant d’air, de la respiration; de l’eau passée sur le visage le matin pour s’éveiller; d’un bouton de porte à tourner, du pain à manger... Ces expériences de prise de conscience de l’importance de gestes matériels si pratiques et répétitifs qu’ils en sont inconscients ou paraissent insignifiants, pourraient se multiplier. Dans ces expériences fondatrices pour soi, tout est changé, un nouveau rapport au monde est établi, une co-naissance s’est opérée, une nouvelle unité écologique est née. Et en même temps rien n’est changé pour les autres, apparemment et immédiatement. Mais une transformation profonde s’est opérée, c’est-à-dire “un remaniement de la forme, une restructuration” (M. Ferguson, 1980, p. 50). Les pôles “maîtres” de l’éducation se sont restructurés entre eux. Si c’était selon la hiérarchie “naturelle” entrevue par Rousseau ? Ce renversement n’illégitime pas le régime parental et scolaire, ni ne l’élimine. Il le situe seulement dans le temps, comme premières formes de la formation qu’un régime adulte transforme. La vie est suffisamment longue et ses pôles assez importants pour que leur articulation ne soit pas toujours longue et ses pôles assez importants pour que leur articulation ne soit pas toujours uniforme mais prenne différentes configurations. Elle est à géométrie variable.

Une des articulations les moins étudiées est celle de l’auto-écoformation. Elle émerge à peine à la frontière de la conscience éducative normale (D. Allard, 1977). Une première exploration a eu lieu avec un groupe de recherche multidisciplinaire sur la construction de rapports personnels formateurs à un élément particulier : l’air. Ce sont quelques données (G. Pineau et alii, *De l’Air !* à paraître) plus générales tirées de cette recherche que nous présentons pour approcher un peu cette dynamique d’auto-écoformation.

5. ELEMENTS D'AUTO-ECOFORMATION OU TRANSFORMATION DES RAPPORTS D'USAGE EN RAPPORT DU SAGE

On a parlé du traumatisme humain devant le silence de la matière, son manque de réactivité et les conduites animistes de lui trouver malgré tout une âme pour la rendre parente, moins dangereusement étrangère (Devereux, G., 1980). A ces réactions jugées infantiles, s'est opposée et développée, depuis l'ère industrielle, une pratique "adulte" agressive, presque rageuse, de maîtrise de la nature par sa domination, sa transformation, son exploitation (cf. Leiss, W., 1972 et Finger, M., 1984, p. 108). Cette exploitation parfois forcenée montre actuellement ses limites. Les ressources naturelles ne sont pas inépuisables ni corvéables à volonté. Et aussi et surtout apparaissent de plus en plus des liaisons écologiques vitales entre les choses, qui font que tout n'est pas possible. Nous dépendons sans doute plus des éléments naturels que ceux-ci ne dépendent de nous. La reconnaissance de cette dépendance matérielle s'ajoute à la prise de conscience de nos conditionnements socio-historiques et fait apparaître comme naïvement anachroniques les ampoulées déclarations de maîtrise complète de soi et de l'univers. La maîtrise est partagée. Et toute pratique et réflexion éducatives qui actuellement ne prennent pas en compte ce partage est aussi anachronique mais elles, dangereusement. Prise en compte conceptuelle difficile car l'outillage éducatif dominant hérité développe principalement une seule maîtrise : celle du social. Le vert paradigme des formations vitales tri-polaires, par soi, les autres et les choses, est encore vert et peut faire grincer les dents. Cependant quelques éléments peuvent être avancés pour le faire mûrir.

Le rapport dominant qui nous lie aux choses est un rapport d'usage. Elles existent pour nous dans la mesure principalement où elles nous sont utiles, où elles nous servent. Et une grande partie de l'éducation reçue des autres a été de nous apprendre comment les utiliser, comment bien les utiliser, selon leurs lois à elles mais aussi selon les règles sociales suffisamment admises pour être transmises. "Avoir de l'éducation" c'est non seulement bien se comporter avec les autres mais aussi utiliser les choses de la bonne façon selon les bonnes manières. Les limites caricaturales de cette "bonne éducation" incarnées par l'image du personnage jouant des rôles appris sans la création de rapports personnels, montrent que cette bonne éducation ne peut être finale. Prendre sa vie en mains de façon autonome exige une transformation de ces premiers rapports de formation. Qu'en est-il des rapports aux choses ?

La première phase d'opposition plus ou moins violente aux règles d'utilisation apprises et même parfois radicalement, aux choses elles-mêmes, en voulant les supprimer ou supprimer tout rapport à elles, est suivi, semble-t-il, de l'établissement d'un lien personnel. Ce lien commence par la prise de conscience plus ou moins volontaire de leur existence et ensuite se tisse par une série de transactions intimes, répétitives avec elles. Le rapport d'usage,

loin d'être nié, est accepté mais dépouillé des règles apprises et découvert à sa racine, ou plutôt à ses racines, qui plongent non seulement dans une correspondance physique/physiologique mais aussi psychique. Au-delà de ou par l'utilité physique, la chose acquiert une valeur symbolique, c'est-à-dire qu'elle devient support de sens, signifiant visible éveillant dans l'être un signifié invisible, le tout créant une nouvelle unité existentielle significative. Le rapport d'usage est devenu rapport du sage, co-naissance d'une nouvelle unité existentielle interactive (G. Pineau, M.-Michèle, 1983, p. 95).

Cet approfondissement/transformation d'un rapport d'usage matériel des choses, de l'ordre du réflexe appris ou inné, en un rapport personnel d'échange symbolique n'est certainement pas uniforme ni d'importance égale. Il dépend de la nature des choses, de leur représentation socio-culturelle et de la position/disposition de la personne vis-à-vis d'elles. Mais l'établissement de rapports personnels autonomes à l'air, l'eau, la terre, le feu semble bien représenter une classe à part. Leur matérialité élémentaire les rend naturellement et culturellement universels. Chaque être vivant ne vit qu'en établissant et maintenant un rapport physiologique de type réflexe avec eux. D'autre part chaque civilisation s'est fondée en les prenant comme support symbolique majeur de construction culturelle (J. Bonnet, 1971). Il semble donc que l'autoformation d'un sujet ne puisse esquiver à un moment ou à un autre la prise de conscience de ces éléments et surtout une prise de position vis-à-vis d'eux, une valorisation ou une dévalorisation. "En vain, dans le règne des images, on voudra déjouer le normatif et le descriptif. L'imagination est nécessairement valorisation... Monter ou descentre — l'air et la terre — seront toujours associés aux valeurs vitales, à l'expression de la vie, à la vie elle-même" (L'Air, p. 297).

Cette association vitale étroite entre matières élémentaires et mouvements fondamentaux a fait privilégier à Bachelard l'étude de la dynamique de l'imagination des quatre éléments. Cette dynamique transforme les rapports physiologiques réflexes en rapports symboliques d'un type très particulier qu'il faut bien appeler cosmique, car ils unissent le micro au macrocosme. Ces rapports font descentre le macrocosme sur terre et élèvent le microcosme au ciel. Le rêveur du monde "s'ouvre au monde et le monde s'ouvre à lui" (G. Bachelard, 1971, p. 148). Au-delà des différentes ouvertures dont l'étude de la dynamique aérienne a donné quelques exemples, Bachelard en fin de son œuvre, analyse quelques caractéristiques génériques de cette dynamique cosmique transformante. L'image cosmique est immédiate, "elle donne le tout avant les parties" (G. Bachelard, 1971, p. 150). Elle est unifiante. "Une unité plus stable apparaît quand un rêveur rêve de matière, quand en ses songes il va au fond des choses. Tout devient à la fois grand et stable quand le rêveur unit cosmos et substances" (G. Bachelard, 1971, p. 151). Et, enfin, elle est valorisante et Bachelard ose dire euphorisante : "A la formule générale du philosophe : le monde est ma représentation, il faut substituer la formule : le monde est mon appétit" (G. Bachelard, 1971, p. 152). Les images de haute cosmicité creusent l'appétit, (r)avivent le goût de vivre, le

nourrissent et l'ouvrent à la grandeur du monde qui est assez grand pur le combler. "Revenu de telles rêveries, on ose à peine dire qu'on a rêvé si grand" (G. Bachelard, 1971, p. 151).

Avec son solide réalisme terrien, en pleine guerre et en vieillissant, Bachelard a osé construire et instaurer cette ontologie cosmique symbolique. Le lire est déjà une initiation pour vivre le quotidien, le banal, le répétitif au rythme du monde et développer ainsi "l'acquis de l'expérience des choses qui nous affectent". Le développement de l'écologie, des pensées orientalistes, des recherches sur l'imaginaire et sur le symbolisme font qu'actuellement, comme le périodise René Barbier, nous sommes dans une phase d'autorisation en ce qui concerne la création de nouvelles formes de réel (R. Barbier, 1984, p. 37). Pour expliquer l'imagination matérielle de Bachelard, la composition physique du microcosme humain a été alléguée, le rendant aussi parent du macrocosme. Actuellement s'ajoute une seconde parenté : l'imaginaire du Monde. Sous la forme de l'indéterminabilité, l'imaginaire serait aussi dans le monde. Il serait son jeu, au sens d'abord du non-serrage complet d'un boulon. Ce jeu du monde s'ajoutant au jeu de l'homme produit une errance du réel qui serait ainsi l'imaginaire. Naître à cette errance et à ce double jeu serait "assumer avec humour, l'ambivalence radicale de l'homme" (R. Barbier, 1984, p. 42) et se mettre en dynamique créative.

Naissance difficile qui suppose à un moment donné — ce qui est difficilement admissible par les tenants des développements continus — une mort sociale qui accule au face à face, au corps à corps entre les deux mondes avec la question "à quoi bon ?". A quoi bon vivre ? A quoi bon maintenir la liaison ? A quoi bon se lever, se laver, se nourrir, se vêtir, prendre l'air, respirer quand toutes valeurs extrinsèques à ces gestes ont sauté ? Ils doivent trouver en eux-mêmes leur valorisation.

Evoquer cette transformation radicale n'est pas dramatiser pour le plaisir la formation. C'est prendre en compte — sans les évacuer dans la thérapeutique ou le poétique — une série de comportements-limites, individualisant et métamorphosant, qui marquent l'histoire de la formation adulte. Cette histoire se construit autant dans la solitude que dans le social. Entre autre, l'apprentissage des connivences cosmiques signifiantes ne se fait que lorsqu'on est "auteur de sa solitude". Une des lois de l'initiation aux quatre éléments est certainement qu'en final on ne peut être que son propre initiateur. Cette initiation du milieu de la nuit fait passer comme une seconde naissance d'un monde hérité à un monde à créer. "Nous entrons dans le symbolique, lorsque nous avons notre mort derrière nous et notre enfance devant nous" (P. Ri-cœur, cité par G. Durand, 1984, p. 81).

Conclusion : Une révolution paradigmatique

La prise en compte théorique de la double entrée de la vie et du vivant que provoquent les pratiques formatrices des histoires de vie entraînent donc à notre avis une transformation radicale des perspectives théoriques courantes en éducation, une révolution paradigmatique, dit-on en langage savant. Quelques éléments de construction d'un nouveau paradigme ont été rapidement présentés : élargissement à l'ampleur de la vie de la fonction formation vue comme fonction négentropique de l'évolution humaine tentant d'en développer l'organisation selon différents niveaux de complexité logique; fonction dépendant de trois "maîtres", la société, soi, l'environnement physique — dont les leçons parfois contradictoires obligent à se déployer suivant des configurations variables. Nous sommes à l'orée de la connaissance pratique et théorique de ces configurations. Celle-ci ne pourra avancer qu'en développant les conditions d'une praxis socio-formatrice heuristique des histoires de vie associant à part entière tous les intéressés à cette co-naissance. Selon Dilthey, déterré par M. Finger, "la compréhension avance parallèlement avec l'histoire (individuelle, sociale et culturelle); elle ne sera définitive que lorsque l'histoire sera terminée et elle prendra alors la forme d'une autobiographie de l'humanité" (M. Finger, 1984, p. 92). Pas étonnant alors que l'entrée de l'histoire de vie en formation bouleverse les cadres de compréhension. C'est peut-être ça, la vie, l'irruption historique d'un non-cadré ! Quelle histoire, cette formation permanente !

REFERENCES

- ALLARD, Denis — "Écologie et éducation permanente", dans G. Pineau et alii, *Éducation ou aliénation permanente ?*, Paris, Dunod, 1977.
- AUDY, Pierre — "La violence à l'école secondaire ou une des recherches symptomatiques d'un système hyperstressé", dans *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 5, No 1, 1984.
- BACHELARD, Gaston — *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, J. Corti, 1983.
- BACHELARD, Gaston — *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1971.
- BARBIER, René — "De l'imaginaire", dans *Pratiques de formation*, No 8, 1984.
- BATESON, Gregory — *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1977.
- BONNET, Jacques — *Les symboles traditionnels de la sagesse*, Ed. Horvath, 1971.
- DEVEREUX, Georges — *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980.
- DURAND, Gilbert — *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, 1984.

- FERGUSON, Marilyn — *Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme*, Paris, Calmann-Lévy, 1981.
- FINGER, Matthias — *Biographie et herméneutique. Les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique*, Montréal, FEP, Université de Montréal, 1984.
- HONORE, Bernard — *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*, Paris, Payot, 1977.
- JACQUES, Francis — *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier, 1982.
- LEISS, William — *The domination of nature*, New York, J. Bzaziller, 1972.
- LERBET, Georges — *De la structure au système*, Paris, Ed. Universitaire, 1985.
- MEZIRROW, Jacques — "A critical theory of adult learning and education", in *Adult Education*, vol. 32, No 1, Fall 1981.
- MEZIRROW, Jacques — "A critical theory of self-directed learning", in *New Directions for Continuing Education*, No 25, March 1985 : Self-directed learning : from theory to practice.
- MORIN, Edgar — *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980.
- PINEAU, Gaston — "Temps et éducation permanente ou vivre 24 heures sur 24", dans *Paidéia*, T. IX, 1981.
- PINEAU, Gaston, Marie-Michèle — *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, A. St-Martin; Paris, Edilig, 1983.
- PINEAU, Gaston — "L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation", dans *Education Permanente*, 78-79, juin 1985.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques — *Emile ou De l'éducation*, Paris, Flammarion, 1966.
- SEVE, Lucion — *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Les éditions sociales, 1968.
- SIMONDON, Gilbert — *L'individu et sa genèse physico-biologique*, Paris, PUF, 1964.

**CONTRE L'INSTRUMENTALISATION
DE LA METHODE BIOGRAPHIQUE.
BILAN D'UNE ANNEE DE RECHERCHE-FORMATION**

Matthias Finger
Université de Genève

Ce texte se veut être une évaluation critique d'une année de pratique de la méthode biographique dans une perspective de recherche-formation, en quel- que sorte un bilan intermédiaire (1). L'évaluation que nous ferons ici se con- centre cependant principalement sur les prémisses théoriques qui constituent le fondement de notre démarche. Il nous faut donc tout d'abord les exposer brièvement. Nous présenterons ensuite la mise en pratique de ces prémisses en décrivant notamment la démarche biographique d'une année de recherche formation. Dans un troisième temps, nous évaluerons cette démarche par rapport à un certain nombre de prémisses de départ, plus particulièrement par rapport au postulat d'une **recherche-formation émancipatrice**.

LES PREMISSES THEORIQUES ET EPISTEMOLOGIQUES DE LA METHODE BIOGRAPHIQUE

Il ne s'agit ici que de rappeler les aspects les plus importants de notre concep- tion de la méthode biographique, en renvoyant le lecteur intéressé à un cer- tain nombre de textes que nous avons déjà écrits à ce sujet; c'est d'ailleurs surtout aux dimensions théoriques et épistémologiques de la méthode bio- graphique que nous avons consacré jusqu'à maintenant le plus grand effort (2). A ce niveau théorique et épistémologique, nous ancrons notre définition de la méthode biographique dans une ligne philosophique allemande qui prend son point de départ chez les **romantiques** (Friedrich Schleiermacher, 1768- 1834) et dans l'**herméneutique** (Wilhelm Dilthey, 1833-1911). Cette tradition philosophique-là nous permet d'une part de réévaluer le **statut de l'individu** comprenant, quelque peu déprécié dans le structuralisme dominant pendant ces dernières années. Elle nous permet d'autre part de **lier en un seul proces- sus de compréhension la recherche sociale et la formation individuelle**.

Nous ancrons ensuite la méthode biographique dans la tradition allemande de la **Théorie Critique** (surtout celle de Jürgen Habermas, né en 1929) et qui, sous certains aspects du moins, peut être vue comme une continuation et une radicalisation de l'herméneutique. La Théorie Critique nous permet notamment de **situer l'individu à l'intérieur d'un cadre social et de saisir la compréhension en tant que rapport (critique) à la réalité socio-politique**. C'est dans un tel contexte théorique et par rapport à une telle compréhension radicalisée que nous utiliserons les termes de "**conscience**" et de "**prise de conscience**". Une telle définition de la **compréhension radicalisée en tant que prise de conscience** n'est pas sans lien avec une certaine appréciation de la société moderne et plus particulièrement de la situation de l'individu dans cette dernière (3). La Théorie Critique sur laquelle notre conception théori-

que se base en tout cas partiellement avait d'ailleurs identifié depuis les années 30 l'individu moderne comme étant individualisé et atomisé. Quant à nous, nous pensons que la prise de conscience peut être considérée comme une des manières de réagir à une telle situation d'individualisation et d'ato- misation, en cherchant notamment à se recréer un sens. En d'autres termes, nous visons, au travers de la mise en pratique de la méthode biographique, à activer chez l'individu un processus de prise de conscience et qui concerne- rait une dimension d'un processus plus large et plus global de recherche- formation, c'est-à-dire de développement individuel. Ceci dit, la prise de conscience devrait conduire l'individu à l'élaboration d'un **type particulier de savoir**, définissant par là même un **certain type (différent) de rapport au savoir**, un **rapport différent entre théorie et pratique**, ainsi qu'entre connais- sance et intérêt.

En ce qui nous concerne, les objectifs que nous poursuivons par la mise en pratique de la méthode biographique peuvent être définis à quatre niveaux : il s'agit, premièrement, d'un **niveau pédagogique** où nous cherchons, au tra- vers de la méthode biographique, à contribuer à la formation de la **conscience** (critique) de l'individu, conscience que nous considérons comme étant consti- tutive, en partie du moins, du développement de l'individu et plus particu- lièrement de l'adulte (4).

Un deuxième objectif est poursuivi par la méthode biographique à un **niveau politique**, dans le sens où cette conscience (critique) est censée constituer un **savoir (politiquement) émancipatoire**, c'est-à-dire un savoir que l'individu se constituerait en critiquant en quelque sorte un certain nombre d'aspects socio-politiques de la société dans laquelle il vit (5).

Un troisième objectif est visé par nous au **niveau de la recherche sociale**; nous cherchons ici à comprendre, au travers de la méthode biographique, le statut et la nature de l'individu dans la société moderne.

Plus spécifiquement, nous poursuivons à travers la méthode biographique, à un quatrième niveau, un objectif de **recherche en sciences de l'éducation**; la méthode biographique nous renseigne ici non seulement sur le processus de prise de conscience, mais également sur le lien de ce dernier avec le processus plus général de la recherche-formation. Indirectement, nous visons par cet objectif également à améliorer la méthode biographique en tant qu'"instru- ment" de recherche et de formation.

La mise en pratique de la méthode biographique à ces quatre niveaux est en lien étroit avec ses prémisses théoriques et les fondements épistémologiques que nous lui avons donnés. Les principaux **postulats** de ces derniers sont également au nombre de quatre et peuvent être résumés de la manière sui- vante : il s'agit, premièrement, du postulat qui dit que dans la méthode bio- graphique **recherche et formation sont identiques** et ceci aussi bien du côté du chercheur que du côté de l'acteur. Les fondements théoriques et épisté- mologiques de la méthode biographique exigent, deuxièmement, que cher- cheur comme acteur **s'impliquent** fortement. Notre définition de la méthode

biographique demande, troisièmement, que l'individu soit considéré, à chaque moment de la démarche, comme une **personne autonome et responsable**. En dernier lieu, notre méthode biographique postule une conception fondamentalement holistique où l'unité d'approche est celle de la **totalité de la vie d'un individu**.

Dans cette évaluation de la démarche biographique nous nous concentrerons sur un des objectifs de cette démarche, à savoir sur celui des **prises de conscience**. En accord avec nos fondements épistémologiques (herméneutique et Théorie Critique), nous concevons la prise de conscience comme un **processus de compréhension d'aspects socio-politiques et culturels en rapport avec la vie de l'individu**. La spécificité épistémologique de cette conception de la prise de conscience réside dans le fait que cette dernière n'est pas conçue comme étant une **révélation**, comme ceci est cependant le cas dans la définition de la prise de conscience à la fois chez Piaget, dans la psychologie humaniste et chez les marxistes. Par conséquent, nous ne cherchons pas, au travers de notre démarche biographique, à révéler un état de fait, mais à **problématiser le rapport entre l'individu et la société** dans laquelle il vit. Nous définissons la compréhension critique qu'a l'individu de cette société en termes de **conscience (de soi dans son rapport à elle)**. Celle-ci se situe à l'intérieur d'un individu où elle définit une des dimensions de son développement, dimension que nous postulons comme étant **émancipatoire**. Ceci dit, la prise de conscience et donc l'émancipation ne peuvent aller "plus loin et plus vite" que la totalité du processus de recherche-formation qui définit le développement de l'individu. Néanmoins, le pari de la méthode biographique consiste à vouloir pousser plus loin les limites de la prise de conscience chez l'individu, à l'intérieur cependant du cadre des possibilités du processus de recherche-formation et dans l'environnement socio-culturel dans lequel ce dernier s'insère. Et c'est par rapport à ce pari de la **conscientisation** que nous allons évaluer ici notre démarche biographique. Mais, décrivons néanmoins auparavant cette démarche que nous avons suivie tout au long de l'année académique 1984-85.

LA DEMARCHE BIOGRAPHIQUE SUIVIE

Deux grandes étapes marquent la démarche biographique que nous avons suivie, à savoir celle de l'élaboration et celle de l'analyse. Ces deux étapes ont été précédées, dans le cadre de notre séminaire, par un trimestre d'introduction théorique et historique à notre démarche biographique. Après cette introduction nous procédions, avec un groupe de huit étudiants, à l'**élaboration** du matériel biographique; celle-ci est en soi un processus et sa mise en pratique doit être vue en rapport étroit avec nos développements théoriques et épistémologiques préalables. Mentionnons ici les deux consignes les plus

importantes qui en découlent pour l'élaboration de la biographie de chaque individu; il s'agit, premièrement, de la consigne que l'"**ici et maintenant**" doit constituer le point de départ et la référence constante de l'élaboration du matériel biographique. La question centrale qu'il faut (se) poser tout au long de l'élaboration est alors la suivante : "Comment je suis devenu ce que je suis aujourd'hui ? Quels sont les facteurs, les moments, les éléments, les situations, les personnes, etc. que je peux identifier comme étant constitutifs de mon propre développement ? Qu'est-ce qui a fait que je suis ce que je suis, ici et maintenant, et que je regarde mon propre développement précisément de la manière que je le regarde aujourd'hui ?"

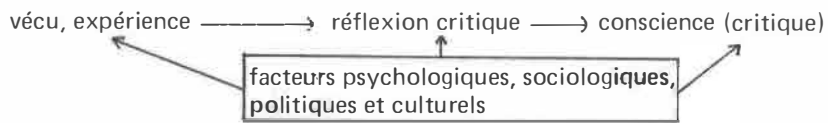
Cette première consigne nous rappelle le fait que l'élaboration du matériel biographique est toujours **rétroactive**, c'est-à-dire inséparable d'un regard depuis l'ici et maintenant. Ce regard est évidemment à son tour le résultat du développement de l'individu et nous nous trouvons ici en fait enfermés dans un "cercle herméneutique" parfait (6).

La deuxième consigne, dans l'élaboration du matériel biographique, consiste à toujours rappeler aux individus — qui dans la société moderne ont tendance à devenir de plus en plus unidimensionnels — la **globalité de la personne**.

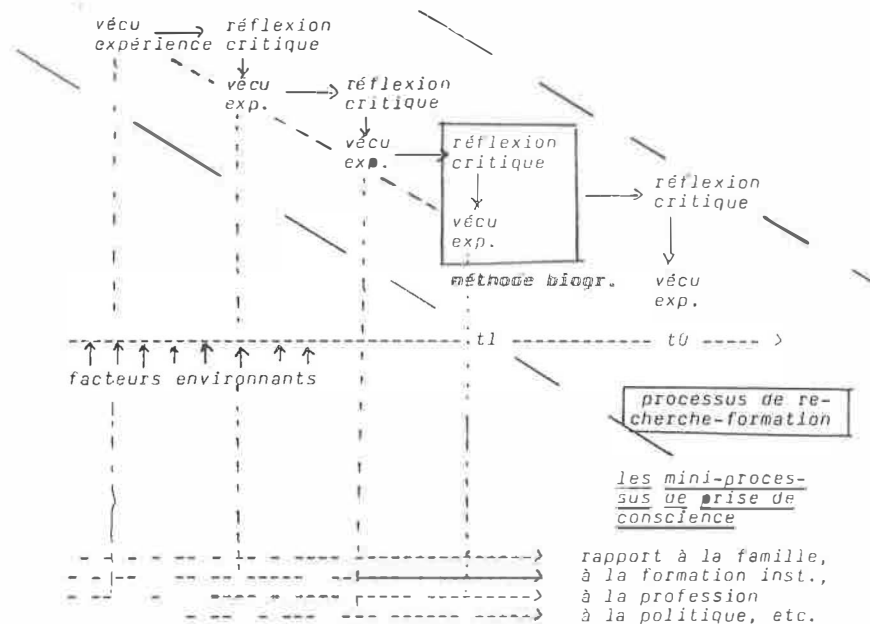
Plus concrètement, l'élaboration du matériel biographique comporte trois phases facilement distinguables, à savoir 1) celle de la **présentation orale**, 2) celle d'une **discussion** de la précédente en groupe, et 3) celle d'une **rédaction écrite** d'une histoire de vie de l'individu. Les deux principales consignes précédemment exposées sont appliquées non seulement dans les trois phases de l'élaboration, mais également lors de l'analyse du matériel biographique. Mentionnons encore que la deuxième phase de la discussion de groupe vise principalement un approfondissement et une clarification à la fois à partir des biographies individuelles et de thèmes communs traversants. Il est évident qu'ici un certain nombre d'éléments "analytiques" sont déjà introduits, tels que par exemple l'identification de phases et d'étapes de la prise de conscience, ainsi que la clarification du rôle de l'affectif, l'explicitation des présupposés idéologiques et bien d'autres facteurs encore (7). Néanmoins; cette deuxième phase de discussion a surtout pour tâche de préparer la troisième phase de l'écriture du texte biographique proprement dit et qui constituera le matériel à partir duquel se fera, dans une deuxième étape, l'analyse.

Cette **analyse** était en fait guidée par les mêmes prémisses et postulats théoriques et épistémologiques que nous avons présentés auparavant comme étant constitutifs de notre approche biographique. Plus concrètement, nous cherchions un mode d'analyse qui soit, comme déjà l'élaboration du matériel biographique, conscientisant et émancipatoire. Il s'agissait donc de mettre en place une forme d'analyse qui est la **continuation de l'élaboration**; autrement dit, l'analyse devait être faite par les participants eux-mêmes à partir de leurs propres textes biographiques en approfondissant et en systématisant notamment les réflexions (critiques) qui s'étaient déjà dégagées lors de l'élaboration.

Cette phase de l'analyse s'est avérée plus difficile que la phase de l'élaboration. Au vu d'une certaine difficulté de la part des participants d'identifier leurs propres processus de prises de conscience, nous avons alors recours à quelques apports théoriques afin d'explicitier le lien entre la prise de conscience et le processus plus fondamental de recherche-formation qui fournit en quelque sorte le matériel et les contenus (vécus, expériences) à partir desquels une prise de conscience est rendue possible. Précisons ici que les représentations schématiques que nous reproduisons du processus de prise de conscience découlent non pas de l'analyse du matériel biographique empirique, mais des fondements épistémologiques et théoriques de la prise de conscience en tant que compréhension (critique). Nous pouvons ainsi représenter les éléments principaux constitutifs de la prise de conscience schématiquement de la manière suivante :



La mise en lien de différentes prises de conscience, ainsi que leur mise en rapport avec le processus plus global de la recherche-formation peut être représentée dans le schéma suivant :



Par ces développements théoriques, réduits ici à des schémas, il s'agissait en fait pour nous de montrer aux participants le lien théorique entre prise de conscience et développement de l'individu, ce qui devait les inciter à leur tour à réfléchir leurs propres processus de prise de conscience en rapport avec leur propre processus de recherche-formation (8). Plus concrètement, il s'agissait pour eux d'identifier des mini-processus de prises de conscience en rapport avec les thèmes principaux des autres participants. Ces thèmes se dégagent dans la discussion en groupe à partir des vécus et des expériences que l'on identifie dans le matériel biographique des participants; il s'agit de thèmes qui traversent les histoires de vie de la majorité des participants et par rapport auxquels des prises de conscience peuvent être amorcées dans une discussion en groupe. Ces thèmes concernent par exemple la "spécificité féminine", des événements politiques concrets tels que par exemple le nucléaire, ou encore le "rapport à la profession"... Des processus de prise de conscience en rapport avec ces thèmes ont ainsi par exemple trait à la conscience (toujours plus grande) d'une spécificité de femme, à la conscience des dangers du nucléaire ou encore à la conscience d'un projet professionnel (auparavant resté inconscient).

Nous devons admettre ici que nous avons certes réussi à identifier les grands thèmes (à partir des vécus et des expériences) chez chacun des participants, mais que seulement chez très peu d'entre eux, nous pouvions reconstituer un processus de prise de conscience et qui a pu être poussé plus loin lors de l'"analyse" du matériel biographique. Nous discuterons plus bas d'éventuels "obstacles" à une telle mise en pratique conscientisante de la méthode biographique.

Mais, au cours de l'"analyse" du matériel biographique, le groupe a successivement glissé de l'identification des processus de prise de conscience à l'identification des projets de chaque participant. Le groupe s'est alors aperçu que la démarche biographique pouvait constituer un instrument précieux non seulement quand il s'agit d'identifier ces projets individuels, mais surtout lorsqu'il s'agit de les expliciter et de les clarifier.

Pour les participants qui travaillaient dans le domaine de la formation, c'est surtout le projet professionnel qui a été mis en valeur. Ces participants-là prétendent ainsi principalement avoir tiré profit de la méthode biographique lorsqu'ils ont compris que cette dernière pouvait en fait constituer un instrument de formation qu'ils pouvaient eux-mêmes mettre en pratique dans le champ de leur profession (9).

Mais, ce qui apparaît ici à première vue comme un résultat positif de la mise en pratique de la méthode biographique nous semble néanmoins constituer une réduction considérable par rapport aux possibilités (théoriques) émancipatrices, inhérentes à cette méthode. Il ne s'agit donc pas pour nous de faire de la méthode biographique un simple instrument de formation professionnelle.

Dans le paragraphe suivant nous chercherons alors à comprendre les limites et les obstacles d'une mise en pratique émancipatrice, c'est-à-dire conscientisante, de la méthode biographique, plus particulièrement lors de l'étape de l'analyse.

EVALUATION DE LA DEMARCHE BIOGRAPHIQUE SUIVIE

Une première **lecture sociologique** de notre démarche biographique de cette année nous conduit aux quatre principales observations suivantes dont il s'agit de tenir compte dans toute démarche future. Deux de ces observations ont trait au rapport entre l'individu et la société moderne, tandis que les deux autres concernent plus spécifiquement le processus de recherche-formation.

1. Quant au **rapport entre l'individu et la société (moderne)**, nous observons tout d'abord la grande importance qu'attribuent les individus aux **théories**, voire même aux idéologies, quand il s'agit de définir leur rapport à la réalité sociale, politique et culturelle. Nous mettons ce fait en rapport avec une certaine recherche de sens de la part des individus à l'intérieur d'une société où il y a une tendance vers la destruction de la communication, où le savoir se présente de plus en plus sous forme de miettes et où les individus sont menacés d'atomisation et de déracinement. Dans le même sens va une deuxième observation qui concerne plutôt le contenu du matériel biographique, nous montrant notamment combien le besoin des **racines** (culturelles, géographiques, familiales, etc.) est omniprésent chez les individus (10).

2. En ce qui concerne le **processus de recherche-formation**, il nous faut relever, dans notre lecture sociologique, le rôle central que jouent les **réactions** et les **révoltes** dans la formation en général, mais d'une manière plus accentuée encore dans la prise de conscience. Ces réactions qui sont dirigées soit contre des personnes, soit contre des modèles (idées), s'avèrent particulièrement formatrices lorsqu'elles sont réfléchies d'une manière critique et ainsi dépassées.

3. Il nous faut ensuite relever le **rapport difficile entre le personnel et le professionnel** dans le développement de l'individu. Cette difficulté est encore plus forte lorsque l'individu se trouve en situation de formation. Ainsi, il est par exemple significatif que dans les récits de vie le professionnel est soit totalement absent, soit il occupe la quasi totalité de l'histoire de vie de l'individu. Cette constatation est encore renforcée par notre observation précédente, montrant qu'un certain nombre de participants ne peuvent recevoir et comprendre notre démarche biographique proposée que lorsqu'ils réussissent à l'insérer dans leur propre parcours de formation (exclusivement réduit au professionnel). Cette difficulté de pouvoir intégrer en un seul processus de

recherche-formation les dimensions professionnelles et personnelles nous renvoie en dernier lieu à la fois à un problème d'ordre épistémologique et un problème d'ordre socio-politique, voire même culturel. Car, comment intégrer dans un seul processus de développement de l'individu (processus de recherche-formation) une formation professionnelle moderne dont le savoir se présente de plus en plus sous la forme de connaissances et de recettes purement techniques et totalement coupées de la vie ? Ceci constitue en fait un deuxième argument pourquoi le rapport entre le professionnel et le personnel devient ainsi un nœud important qui serait abordable par le biais de la méthode biographique : en fait ça serait précisément dans son rapport (conscientisant) à la profession que la dimension émancipatoire de la méthode biographique pourrait être mise à l'épreuve. Ce rapport difficile entre le professionnel et le personnel nous est cependant seulement apparu à la fin de notre démarche biographique, si bien que nous n'avons pas pu problématiser ce rapport avec les participants. Aujourd'hui, nous voyons cependant plus clairement que ce qui est visé par notre démarche biographique conscientisante est en fait une **intégration chez et par l'individu des dimensions personnelles et professionnelles**, amenant ce dernier à ne plus considérer son propre projet de formation personnelle séparé de celui de sa formation professionnelle.

Dans la prise de conscience en tant que dimension d'un processus de recherche-formation, l'aspect proprement professionnel d'une formation ne pourra pas être séparé de son aspect personnel. Il est évident qu'une telle conception de la formation va totalement à l'encontre de la réalité institutionnelle actuelle, ce qui expliquerait par exemple la difficulté de mettre en pratique la méthode biographique dans un cadre universitaire, considéré par bien des participants comme un cadre de formation uniquement professionnelle.

4. Il est ici significatif que la plupart des étudiants qui ont participé à notre démarche biographique ont beaucoup de peine à comprendre la spécificité de la méthode biographique en termes de prise de conscience et d'émancipation, c'est-à-dire à réaliser qu'un savoir critique élaboré à l'Université peut en même temps être émancipatoire pour l'individu, et non pas seulement utile et fonctionnel par rapport à une certification ou, au grand maximum, par rapport à un projet professionnel. Autrement dit, pour beaucoup d'étudiants l'utilité de la compréhension, de la réflexion et de la critique n'est plus d'emblée évidente, et ceci aussi bien pour leur formation personnelle que pour leur formation professionnelle. Il est alors logique que beaucoup d'énergie et beaucoup de temps ont en fait été consacrés lors de la première phase de l'analyse à la **déconstruction de l'idéal du savoir (ou de la théorie) universitaire** (11). Car ce sont les étudiants qui voient ce dernier sous un angle positiviste de connaissance/informations neutres, objectives, instrumentales et accumulables par rapport à un projet ou une formation professionnelle.

Certes, il est vrai que la démarche émancipatoire de la méthode biographique rencontre un obstacle sous la forme d'une définition institutionnelle, instru-

mentale et positiviste de la connaissance et de la formation; mais, un autre obstacle tout aussi important, sinon plus, est celui de l'intériorisation du premier par les individus. Car, ce sont tout d'abord eux, les participants à la démarche biographique, qui pensent qu'un savoir doit être de nature instrumentale et non pas de nature critique et conscientisante pour pouvoir être professionnellement utile. Par conséquent, il s'agirait non pas de concevoir cette idée de la connaissance positiviste chez les participants comme un empêchement à la réalisation de la démarche biographique, mais il faut prendre la déconstruction de cette idée comme un point de départ pour une formation conscientisante et émancipatoire.

La démarche biographique suivie cette année nous a ainsi été utile, entre autres, pour identifier un certain nombre de problèmes qui ne découlent pas de ses fondements épistémologiques et théoriques, mais que ces derniers permettent de révéler lors de leur mise en pratique.

Ainsi, il s'agirait d'après nous d'attaquer de front, dans une nouvelle mise en pratique, les deux obstacles à la prise de conscience que nous venons d'identifier : le premier qui concerne l'objet même de l'analyse est constitué par le **rapport problématique de l'individu à sa profession**. Le deuxième qui est de **nature idéologique** a trait aux idées que se font les individus eux-mêmes d'une théorie, du savoir et de la formation (universitaire). Il nous semble que pour pouvoir aller plus loin dans l'évaluation de notre démarche biographique, l'analyse, et peut-être même l'élaboration, du matériel biographique devraient être attentives à la fois au rapport de l'individu à sa profession et à la déconstruction de l'idéologie d'un savoir positiviste et instrumental.

NOTES

1. Aussi bien la démarche biographique que l'évaluation de cette dernière auraient été impossibles sans notre collaboration avec un groupe d'étudiants et avec Christine Josso et Pierre Dominicé que nous aimerions ici remercier.
2. Voir notamment les publications suivantes : Matthias Finger, "Formation des adultes et épistémologie des sciences humaines", in *Pratiques de formation*, No 4, pp. 37-44, Paris, Université de Paris VIII St Denis; "Sciences humaines ou technologies sociales ? Ou de l'herméneutique à la méthode biographique", in Simone Clapier-Valladon / Jean Poirier (éds), *L'approche biographique*. Réflexions épistémologiques sur une méthode de recherche, Nice, Centre universitaire méditerranéen, 1983, pp. 186-210; "La méthode biographique et les problèmes épistémologiques de la civilisation occidentale", in *Education permanente*, Nos 72-73, mars 1984, pp. 48-58; *Biographie et herméneutique*. Les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique, Montréal, Publications de la Faculté d'éducation permanente, 1984; "La méthode biographique, un instrument de recherche ?", Fallet/Dominicé/Finger, *Approches biographiques du processus de formation*, Université de Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducateur, Série Recherches No 8, 1984, pp. 72-90.

3. Voir : Matthias Finger, *L'individu dans la modernité*, Université de Genève, Cahiers du Département de science politique, 1984, 134 p. Nous utilisons ici la notion d'individu dans une acception allemande, plus proche de notion française de "personne".
4. A ce sujet, il est intéressant de relever que la plus grande partie des théories américaines du développement de l'adulte ("adult development") ne tiennent pas compte de la prise de conscience au sens où nous l'entendons (voir l'article d'Adèle Chené dans ce cahier).
Remarquons en outre que le concept même de **développement**, utilisé dans ces théories, est fort critiquable, et ceci particulièrement à partir du point de vue épistémologique que nous avons choisi.
5. Ce deuxième objectif renvoie à un champ éducatif qui a surtout été développé en République fédérale d'Allemagne, à savoir le champ de la **formation politique des adultes** ("politische Erwachsenenbildung").
6. Dans les sciences sociales empiriques analytiques, on invoque le **cercle herméneutique** comme étant la preuve même que le social ne peut pas être investigué par une approche compréhensive. Nous avons cependant argumenté que a) la **précompréhension** ne constitue pas, comme le prétend par exemple Bachelard, un obstacle épistémologique à la connaissance scientifique, mais qu'elle est au contraire une richesse théorique, et ceci pour autant que l'on fait de l'explicitation de la précompréhension le point de départ de la connaissance; b) par ailleurs, Habermas a montré que le cercle herméneutique est potentiellement ouvert, notamment dans la mesure où toute précompréhension anticipe un idéal (extérieur au cercle).
7. Nous mettons ici en garde le lecteur que le concept d'**analyse** est en fait en contradiction épistémologique avec nos postulats de la compréhension, puisqu'il désigne une activité qui découpe, isole et dissèque.
8. Le concept de **recherche-formation** recouvre dans notre texte une double signification : a) nous désignons premièrement par recherche-formation le **cadre à l'intérieur duquel se déroulent les prises de conscience pour chaque individu**; b) nous utilisons deuxièmement le concept de recherche-formation pour désigner la "stratégie" de recherche et de formation mise en œuvre au travers de la méthode biographique.
9. Nous excluons de cette évaluation un certain nombre de participants (représentant 20%) qui n'ont pas réussi à entrer dans la démarche biographique, et qui n'ont par conséquent pas réussi à en tirer bénéfice ne serait-ce que dans une optique purement professionnelle. L'existence de ces participants pose problème non seulement en ce qui concerne la pertinence de la démarche biographique pour tous les individus, mais également en ce qui concerne la **capacité des individus modernes à prendre conscience**. Cette (in)capacité est à notre avis à mettre en lien avec le difficile rapport entre l'individu et la société moderne (individualisation, déracinement, etc.; voir plus loin).
10. En ce qui concerne le difficile rapport de l'individu à la société moderne, nous hésitons encore à utiliser le terme d'**identité** qui reste jusqu'à maintenant trop étroitement lié à une définition purement individualiste et parfaitement exprimée par ses éléments constitutifs tels que "self", "Selbst", "Ego", etc. Il s'agira pour nous de développer une définition de l'identité à la fois individuelle et sociale, résultant d'un processus de recherche-formation, ainsi que de prises de conscience.
11. P. Dominicé arrive à des conclusions semblables à partir d'une démarche biographique différente (voir son texte dans ce cahier).

RECIT DE VIE ET FORMATION

Baudoin Cockx, Danielle Gallez et Guy de Villers
Université catholique de Louvain-la-Neuve

A. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA DEMARCHE

Description du cadre général

A la Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes (FOPA), la formation se caractérise par une offre préexistante comprenant deux tiers de cours et un tiers de séminaires-exercices.

La charge des cours est attribuée, selon les critères traditionnels de l'Université, à des enseignants ayant pour la plupart des fonctions d'enseignement et de recherche dans d'autres facultés.

Quant aux séminaires-exercices, ils sont confiés à des conseillers à la formation dont le statut diffère des précédents (1). Les conseillers font partie de l'équipe permanente de la FOPA et accompagnent un groupe d'étudiants tout au long du curriculum. L'intervention des enseignants est plus ponctuelle. La formation de la FOPA s'adresse à un public spécifique composé actuellement pour près d'un tiers d'enseignants travaillant dans différents niveaux et secteurs, pour l'autre d'éducateurs et pour le troisième de personnes travaillant dans l'animation, le secteur social, la formation d'adultes.

Bon nombre d'étudiants (près de 80 %) ont suivi quatorze années de scolarité (niveau secondaire plus deux ans) et ont une expérience professionnelle de dix ans et plus (2). La formation est organisée en dehors du temps de travail. Les étudiants sont répartis en groupes de vingt à vingt-cinq personnes au maximum et les activités de formation sont décentralisées en divers points du pays. Au terme de la formation de trois ans, les étudiants obtiennent une licence en politique de formation et psychopédagogie.

Le but de la formation est de permettre aux étudiants de mieux faire face aux problèmes et difficultés engendrés par le changement éducatif, politique, économique, social, culturel et technique en devenant progressivement acteurs de leur formation (3). Dans ce sens, les séminaires-exercices ont comme objectif de donner la possibilité aux étudiants de construire leur projet de formation individuellement et collectivement, en problématisant leur expérience. Les séminaires-exercices sont donc le lieu de construction et de réflexion du projet global de formation. Les cours sont davantage le lieu du développement d'un aspect particulier de ce projet.

Contexte de la mise en œuvre de la méthode

C'est dans le cadre des séminaires-exercices qu'il nous a paru intéressant de développer une méthode de travail s'inspirant des récits de vie. En effet, si un cours se déroule en un temps limité (un trimestre), les séminaires-exercices s'ordonnent tout au long de la formation. Mettre en œuvre une méthode qui demande du temps, des reprises, des moments de maturation nécessite une organisation particulière offerte par les séminaires-exercices. De plus, une

telle méthode requiert une certaine confiance entre les différents partenaires de la formation, confiance garantie par le conseiller qui accompagne le groupe tout au long du cursus. Enfin, les séminaires-exercices, au contraire des cours, ne débouchant pas sur une cotation, favorisent la véracité de la démarche pour les étudiants qui en sont preneurs (4).

... Pourquoi ce type d'approche ?

Au départ, nous voulions élucider ce qui conduit l'adulte à suivre une formation, telle que celle de la FOPA. Cette question se posait d'autant plus qu'il nous apparaissait que les adultes venant en formation avaient des objectifs personnels parfois fort différents (5) :

- acquérir un diplôme universitaire,
- acquérir des compétences ou des connaissances,
- mieux connaître les enjeux des situations dans lesquelles ils se trouvent,
- savoir mieux se situer psychologiquement ou socialement,
- faire un autre métier.

Cette variété d'objectifs induit un rapport différent au savoir, chose confirmée par le constat fait au sein de la formation.

Nous observons qu'un certain nombre d'adultes sont fascinés par le savoir théorique et spéculatif, qu'ils demandent plutôt des cours de type *ex cathedra* où le contenu prime le processus.

Ils relèguent leur expérience à l'arrière-plan en la dévalorisant ou tout au moins ressentent cette dernière comme enfermement, répétition et non-savoir. D'autres, par contre, refusent ce savoir uniquement théorique et veulent au travers de la formation valoriser l'expérience acquise et les savoirs issus de celles-ci.

Ils demandent donc que la formation soit articulée à leur pratique et les aide à problématiser leur expérience.

D'autres encore recherchent au travers de la formation une réponse précise aux questions qu'ils se posent dans le terrain professionnel. Ils demandent des outils qui répondent à une question pratique sans chercher nécessairement à élargir leur point de vue. L'expérience ici n'est pas niée mais morcelée.

L'on pourrait caractériser ces trois types de savoirs par le schéma suivant (6):

Savoir problématique	Savoir technicien	Savoir classique
Pratique-Théorie	Pratique	Théorie
Articulé	Morcelé	Séparé
Collectif	Individuel et/ou collectif	Individuel
Multidisciplinaire		Disciplinaire
Moyens et processus	Outils	Contenu
Approximatif		Transmissif
Bricolé	Organisé	Structuré

Ces différentes manières de se représenter le savoir nous interpellent et ce d'autant plus que la fascination s'exerce plutôt sur le savoir universitaire et le savoir technicien, alors qu'il nous semble qu'en formation d'adultes, il faut justement piller le savoir classique ou technicien pour s'en servir comme moyen en vue de la réalisation de son projet.

En effet, tout en répondant aux questions que l'adulte se pose, il nous semble important qu'une formation l'aide à appréhender autrement les situations quotidiennes et donc à formuler de nouvelles questions.

Le praticien utilise les savoirs existants comme moyens de compréhension de sa pratique, c'est dire, entre autres, qu'il ne pose pas les questions en termes de disciplines, mais en termes de problèmes. Alors que dans la situation qui lui est offerte au sein de la formation les termes sont inversés, il s'agit d'abord d'un découpage en disciplines et ensuite d'un problème qui doit se modeler aux concepts et aux modèles théoriques de la discipline considérée.

Il nous a paru dès lors nécessaire d'élucider le rapport au savoir qu'entretiennent les adultes en formation et de réfléchir aux mécanismes socio-historiques qui ont structuré ce rapport... et ce afin de les aider à problématiser leur expérience.

Il s'agit pour nous, par la méthode des récits de vie, de repérer les marges de manœuvre de l'individu et les contraintes qui se sont exercées sur lui, à l'intérieur d'un espace social donné, au cours de toute son expérience antérieure (champs scolaire, familial, social, professionnel...), pour lui en faire prendre conscience et qu'il puisse ainsi mieux se situer dans la formation et mieux l'agir.

Conséquence de cette approche

La conséquence de cette démarche, mettant en rapport le passé qui a construit l'individu et continue de le construire avec le présent et son système de représentations (7), est de permettre une meilleure prise en charge par l'étudiant de son processus de formation. En se réappropriant son histoire de formation, on se réapproprie son pouvoir de formation.

La position de maîtrise ainsi que la prise de conscience de son identité passent par la reprise de son histoire, projet même des récits de vie.

Cette réappropriation vaut particulièrement pour les oubliés de l'histoire, tels que les acteurs quotidiens (8) que sont nos étudiants.

Cette prise de conscience de l'agir actuel de l'étudiant, au travers d'un repérage historique, devient moteur de la formation, ainsi que l'écrit Dubar (9) et que confirment les interviews réalisées auprès des étudiants sur les effets de cette démarche.

L'effet attendu se situe donc bien dans le champ même de la formation, mais, à la lecture de ce qu'en disent les étudiants, il semblerait que cette approche ait également des répercussions dans d'autres champs. "Le travail biographique a fait apparaître pour moi un phénomène important, à savoir un refus momentané et une fuite du contexte familial et social (marginalisation professionnelle, financière et sociale). Il se pourrait bien que l'inscription à la FOPA soit en fait le signe d'un retour à la norme familiale et sociale (normalisation sociale et financière)."

B. LES PRINCIPES DE BASE DE NOTRE DEMARCHE

Un braconnage méthodologique...

Les méthodes que nous avons utilisées se sont inspirées de différentes approches théoriques et nous les avons adaptées à notre démarche. Cette adaptation fut nécessaire car la plupart des approches biographiques s'utilisent dans une optique de recherche. Or, nous nous situons dans une démarche de formation au cours de laquelle acteur et chercheur se confondent souvent.

Orientation différente donc, qui nous a entraînés à "braconner" dans les différentes méthodes, artisans de notre propre méthode et non experts de l'une ou de l'autre d'entre elles. Praticiens de formation d'adultes dans un cadre universitaire, notre rapport au savoir est sans doute similaire à celui qu'entretiennent les praticiens avec leur terrain professionnel, le savoir étant un moyen et non une fin en soi (10). Il n'est peut-être pas inintéressant de souligner que, dans ce rapport au savoir, les conseillers à la formation se trouvent dans des positions similaires à celles qu'ils ont eux-mêmes repérées pour les étudiants.

... et une option théorique de base

A l'intérieur de ce cadre méthodologique multiréférentiel, nous avons développé un processus basé sur une option fondamentale : celle qui consiste à ne pas isoler "le roman individuel", à ne pas couper l'acteur du système dans lequel il se trouve mais à tenter la liaison entre le micro et le macrosocial. Car, ainsi que le dit Ferraroti, "c'est une question intéressante pour l'éducation permanente que de considérer que l'individu ne peut être envisagé seulement en lui-même (...), qu'il existe toujours une interaction de l'individu avec le groupe qui confronte le chercheur non pas avec un individu mais avec un contexte, avec un milieu" (2). Il ne s'agit pas de procéder à une juxtaposition des structures individuelles (le structural) et du contexte (le structurel) mais à analyser la relation dialectique qui les unit. Cette orientation théorique se justifie donc par le souci constant d'éviter l'isolement de l'individu et la mystification de son histoire individuelle au détriment des composantes structurelles. Elle permet en outre d'éviter la dérive de psychologisation à laquelle nous devons être particulièrement attentifs en raison de notre environnement : la FOPA est rattachée à la Faculté de psychologie et les étudiants qui la fréquentent (enseignants, éducateurs) ont tendance, de par leur profession, à expliquer les situations vécues en les rapportant à des phénomènes psychologiques.

Les portes d'entrée ou les "objets" du récit

Nous avons opté pour un récit de l'histoire scolaire et professionnelle — et ce en raison du cadre même de la formation —, faisant l'hypothèse que dans les fragments on retrouvera la totalité et que, touchant au parcours scolaire, on envisagera d'autres questions. Cette hypothèse trouve son fondement dans certains principes de l'analyse structurale, notamment celui de la représentativité du fragment par rapport au tout : le fragment et sa description ne sont jamais que partiels mais représentatifs de la totalité (13). Dans ce cadre, deux approches ont été mises en œuvre, l'une privilégiant la totalité du parcours scolaire et professionnel, l'autre des "objets" plus précis dans ce parcours (par exemple, le rapport au livre et l'évolution de ce rapport). Il s'est avéré que le travail sur le parcours, plus difficile et consommant beaucoup de temps, introduit plus rapidement des éléments d'interprétation. Par contre, la seconde approche, si elle permet d'éviter l'inconvénient précédent, paraît parfois plus décousue, plus pointilliste. Mais elle offre l'avantage de rendre possible la confrontation entre les membres du groupe de formation des divergences et convergences constatées, confrontation plus facile à réaliser à partir d'un objet précis que de tout un parcours.

Quelques prescriptions méthodologiques

Il a été demandé aux étudiants de réaliser une description factuelle des événements, de les situer dans le temps ainsi que dans le contexte où ils sont apparus. Mais cette description a été très rapidement accompagnée d'éléments d'analyse. Dès lors, afin de faciliter le décryptage, nous avons incité les étudiants à distinguer, dans la mesure du possible, les faits (a), ce qu'ils signifiaient pour l'acteur (b) et le contexte global dans lequel ils s'étaient produits (c).

Par exemple :

- a) Vers neuf ans, j'allais fréquemment à la bibliothèque communale et j'y passais de longs moments. Je lisais...
- b) Cela avait pour moi l'effet d'une libération et me donnait l'impression d'entrer dans un monde nouveau.
- c) Contexte familial d'une certaine rareté et conditions de facilité d'accès aux bibliothèques publiques.

Dans une deuxième consigne, nous avons demandé aux étudiants de se retrouver en petits groupes de trois à cinq personnes mettant l'accent sur la nécessité et l'intérêt de la mise en relation des récits. Ainsi qu'on l'a déjà souligné plus haut, l'étudiant qui réalise ce travail autobiographique est à la fois acteur et chercheur. Dans cette démarche de recherche-action, c'est le groupe de formation, analyseur des convergences et des divergences, qui assure la prise de distance nécessaire au chercheur. Ainsi, les membres du groupe sont invités à pratiquer une écoute attentive et questionnante de manière à permettre au narrateur la clarification de son récit de vie. Composé sur des bases électives — car la confiance est nécessaire pour effectuer ce genre de travail —, le sous-groupe aura néanmoins intérêt à se constituer de manière hétérogène afin de rendre possible l'émergence et l'analyse des divergences. Ainsi, nous avons fait cette expérience de récits de vie avec un groupe composé de quatre femmes. Certaines convergences sont apparues quant au choix des filières scolaires. Etaient-elles liées à la condition de femme, à l'origine sociale ou à d'autres facteurs ? L'homogénéité du groupe n'a pas permis d'élucider cette question.

C. DESCRIPTION DU PROCESSUS

La démarche s'est effectuée en cinq étapes :

- explicitation des objectifs et du cadre théorique,
- narration écrite,
- communication des récits individuels (avec écoute questionnante),

- recouplement des récits de vie,
- essai de synthèse.

Première étape

Nous avons fourni aux étudiants un document explicitant les objectifs de la démarche et le cadre théorique qui la sous-tend. Ce document a été soumis à questions et débat avant que ne soit entamée la démarche proprement dite. Il faut souligner ici que les textes théoriques ont été donnés non pas dans un but de réappropriation mais à usage de réassurance. Ce que nous faisons, d'autres le pratiquaient ailleurs. Enfin, il fallait distinguer notre projet d'une visée thérapeutique.

Deuxième étape

Elle consistait en ce que chaque étudiant consigne par écrit son récit. Cette mise par écrit revêt selon nous une importance particulière car nous considérons qu'elle conduit, ainsi que l'écrit Bertaux, "à la constitution d'une conscience réflexive chez le narrateur (14). Mais nous avons constaté que cette écriture a été peu pratiquée. Sans avoir vraiment analysé les raisons qui font que les étudiants ont transgressé cette consigne, nous avons néanmoins émis l'hypothèse que le rapport que ces étudiants entretiennent à l'écriture ne devait pas y être étranger.

Troisième étape

Chaque étudiant produit son récit de vie devant les autres membres du groupe qui écoutent et questionnent le locuteur. Il s'agit de mettre en œuvre des questions exploratoires et non de jugement. "L'interlocuteur a d'abord une fonction d'écoute et de réflexion. Pas seulement le reflet passif mais de réflexivité déformante et transformante et par le fait même éclairante. Pour remplir cette double fonction, il doit être suffisamment proche pour entendre mais aussi assez éloigné pour réfléchir. Sinon le système d'opposition que constitue tout dialogue ne peut fonctionner. Or c'est dans le fonctionnement oral et écrit de ce système d'opposition qu'émerge progressivement un discours compréhensif (15). Dans ce travail de communication et d'écoute questionnante, nous nous sommes heurtés à une difficulté : les étudiants sont rapidement passés de cette écoute à des débuts d'analyse, fermant ainsi parfois le processus de retrouvailles du locuteur avec son passé.

Quatrième étape

Les étudiants ont ensuite été invités à "recouper" leur récit de vie, c'est-à-dire à trouver dans leur environnement proche (famille, milieu de travail) des personnes susceptibles de parler de certains faits rapportés lors des deux étapes précédentes. Il ne s'agit donc pas de récits de vie "croisés" au sens où l'entend S. Clapier-Valladon (15) mais d'un recouplement permettant à l'étudiant concerné de se rendre compte de la manière dont un même événement

a été perçu par différentes personnes qui l'ont vécu. Cette étape est apparue comme difficile mais d'une étonnante richesse. Difficile car nécessitant une démarche auprès de personnes avec lesquelles existaient parfois certains phénomènes de rupture (des parents par exemple) ainsi que la sollicitation d'une parole qui ne se donnait pas facilement : c'est ainsi que certains parents ont préféré écrire que d'explicitement oralement tel ou tel événement. Mais d'une étonnante richesse car il nous semble qu'elle a -- plus que toute théorie sociologique -- éclairé l'étudiant sur des décisions qui ont orienté le cours de sa vie et sur les déterminants qui ont pesé sur ces décisions.

Cinquième étape

L'objectif est ici d'analyser les convergences et les divergences qui ont pu être repérées au travers des différents récits de vie, de pointer les logiques -- parfois contradictoires -- et de formuler, au terme de ce travail, des hypothèses sur ce qui a conduit chacun en formation.

Cette démarche de récits de vie s'intègre dans un processus plus global d'analyse des enjeux et logiques d'une formation pour un adulte. Elle constitue la prémisse à une analyse des discours que ces mêmes étudiants peuvent tenir sur leur entrée en formation et sur la manière dont ils la vivent.

D. POUR UNE EVALUATION DES EFFETS DE FORMATION DANS LE CADRE DE L'EDUCATION PERMANENTE

Le cadre aujourd'hui classique de l'interprétation de l'évaluation peut être caractérisé par le concept majeur de **causalité**. Ce concept désigne un certain mode de connexion récurrente entre variables, les unes étant reconnues comme effets d'autres, identifiées comme causes. Dans le domaine de l'éducation, l'intervention éducative peut être considérée comme la variable indépendante et l'acquisition de la compétence comme la variable dépendance ou le **résultat** de l'intervention.

La modèle causaliste de l'intervention éducative confère au formateur une position de maîtrise sur l'ensemble du processus éducatif, depuis la définition des objectifs à atteindre jusqu'à l'évaluation de la compétence acquise.

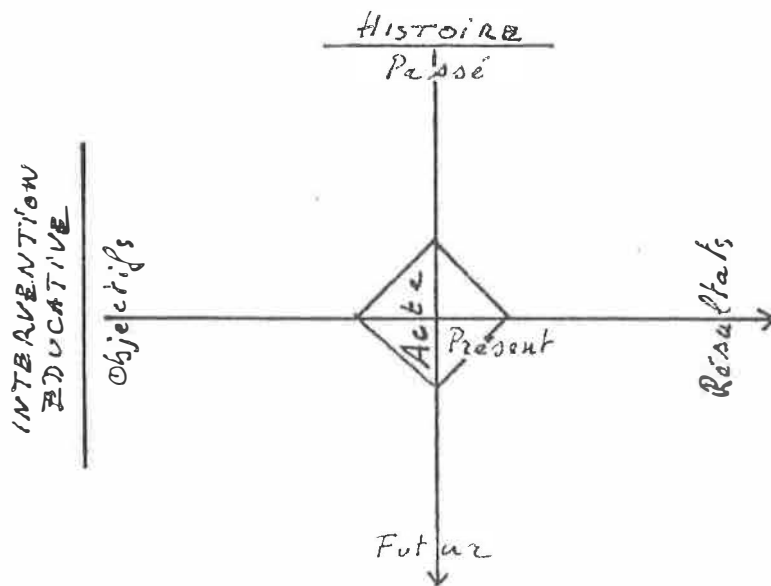
Il n'est pas question ici de nier la valeur ni l'intérêt pédagogique de ce modèle. Celui-ci paraît en outre assez puissant pour accueillir des modes d'organisation de la structure éducative très divers. Ainsi en va-t-il de l'hétéro- et de l'auto-formation, comme de l'hétéro- et de l'auto-évaluation.

Cependant, si nous poussons un peu l'analyse du processus considéré, force nous est de constater que le modèle causaliste ne peut effectivement prendre en compte que les moments initiaux et terminaux de l'intervention éducative.

Nous visons ici la définition des objectifs et des méthodes appropriées à ceux-ci, de même que la détermination des résultats et du but escomptés. Or, il existe un moment essentiel du processus d'apprentissage que nous devons bien appeler l'acte de formation. La notion d'acte est utilisée ici pour désigner le sujet apprenant en tant qu'il est le seul acteur réel, finalement, disposant du pouvoir d'apprendre et effectuant de fait ce travail d'acquisition de connaissances, de savoir-faire, voire de "savoir-être".

On voit le recentrement opéré. D'une part, nous circonscrivons un espace de formation intermédiaire entre les objectifs et les résultats. Cet espace est celui du sujet en acte de formation. D'autre part, en recentrant l'analyse sur ce sujet, nous ouvrons la dimension de l'éducation intentionnelle à un autre vecteur, transversal par rapport à cette dimension. Ce vecteur, nous l'appellerons le vecteur historique du sujet apprenant. Ainsi se croisent et ne peuvent qu'interagir les axes de l'intention éducative et de l'histoire du sujet en formation (cf. graphique 1).

Graphique 1



Prendre acte de cette dimension transversale nous conduit à revoir notre conception de l'évaluation.

En effet, la temporalité spécifique au processus d'apprentissage doit maintenant composer avec la temporalité propre au sujet apprenant. Considérer le moment de l'acte dans le processus de formation revient donc à intégrer ce processus au contexte global (socio-historique) au sein duquel se construit l'histoire personnelle du sujet. C'est dire que l'intervention éducative s'inscrit dans une histoire personnelle et sociale et que cette inscription produit des effets dans ce champ historique. En d'autres termes, l'intervention éducative a cessé de s'appartenir à elle-même du fait qu'elle s'est nouée à l'histoire. On sait que, à l'entrée du processus de formation, le choix ou l'adhésion du sujet aux objectifs est influencé par son histoire. On reconnaît volontiers que les résultats d'une formation peuvent agir sur le devenir du sujet. Cependant, soulignons une fois encore les limites d'une compréhension causaliste des influences et actions ainsi reconnues. Prendre au sérieux la dimension du sujet en formation, c'est lui reconnaître sa fonction d'acteur de sa propre formation. C'est, du même coup, affirmer l'irréductibilité du processus de formation au seul vecteur de l'intervention éducative. C'est la structure existentielle du sujet qui est engagée, structure fondamentalement temporelle et productrice de sa propre temporalité.

Sans développer ici ce qu'il en est de cette temporalité à la fois reçue par le sujet et produite par lui, nous pouvons élargir la notion d'évaluation et lui donner une portée qui va bien au-delà de l'intervention éducative. Nous appelons "effets" de la formation tout changement repérable dans l'histoire d'un sujet dans l'après-coup d'une formation.

Le vocable "effet" n'est pas des plus heureux, surtout lorsqu'il est censé désigner des modifications survenues dans la vie d'une personne reconnue comme agent essentiel. Il importera de nous souvenir que cet effet-là n'est pas à comprendre comme le résultat mécanique d'une intervention éducative intentionnelle. Les traits caractéristiques de l'effet de formation sont donc, d'une part, la non-identité de l'effet et du résultat de l'acte et, d'autre part, la présence de cet effet dans la trame de la vie du sujet, comprise comme l'ensemble des dimensions de l'existence personnelle au sein d'un groupe social. Pour dire les choses plus simplement, l'effet de formation n'est jamais totalement déterminé par les objectifs de l'intervention éducative et il ne se laisse reconnaître qu'en aval de cette intervention.

L'effet de formation au-delà de la formation n'est pratiquement jamais pris en compte par le formateur. Il échappe, par principe, au cadre de son intervention et ne se laisse guère appréhender par les procédures classiques de l'évaluation, même formative. On peut se demander qui d'autre peut avoir accès à un certain savoir des effets de formation sinon le sujet-acteur de sa propre formation. Comment d'ailleurs se constitue un effet de formation sinon comme émergence d'une position subjective dans un état donné du monde socio-historique, position suscitée par ce qui, de cet état du monde, mobilise chez le sujet telle ou telle expérience de formation. En d'autres termes,

l'effet de formation s'atteste lorsqu'un acquis de la formation devient opérant pour le sujet. Tout se passe comme si la formation avait déposé "dans le sujet" une lettre dont la valeur signifiante ne se révélait qu'au détour d'une situation de vie dont elle permettrait alors une lecture nouvelle. Inversement, des événements d'une histoire prennent sens d'être interprétés dans le cadre d'une formation. Cette interprétation devient dès lors à son tour un événement formateur, dont la portée se dévoilera en aval du flux de l'existence temporelle.

Parler d'événement formateur surgissant au détour de l'histoire vivante d'un sujet revient à ouvrir l'espace de la formation jusqu'à le rendre coextensif à l'expérience vécue par un sujet. Ainsi, ce n'est pas seulement le cadre étroit de l'évaluation qui est rompu, mais aussi celui de l'éducation.

La notion d'effet de formation, telle que nous entendons la promouvoir ici, a le mérite de faire droit non seulement à l'incidence existentielle des acquis d'une intervention éducative instituée ou, à tout le moins, intentionnellement orientée, mais aussi à ce qui se produit de la rencontre du sujet avec son monde.

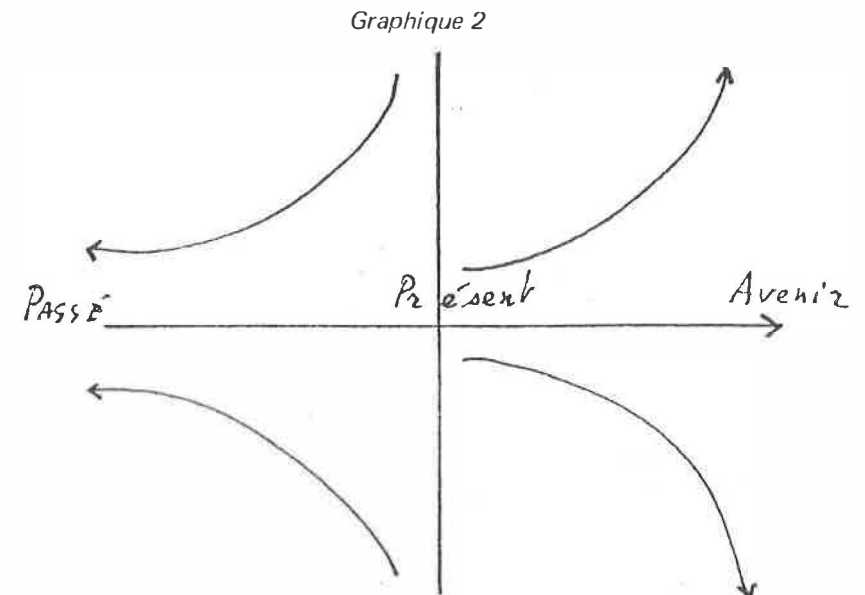
Par l'initiative qu'il prend, le sujet produit des actions théoriques et/ou pratiques créatrices de sens et de valeur pour lui-même et son environnement. Dans cette perspective, la formation n'a lieu qu'au sein du devenir historique du sujet, en tant qu'instance capable d'initiative, capable de commencer quelque chose qui soit comme le moment de concrétion d'une espérance appuyée sur l'expérience. Parler d'espérance se justifie de l'incertitude en laquelle se trouve le sujet des effets de son acte. Le temps de l'acte ne peut être qu'un moment de perte de savoir quant à cet acte même et ses effets. Cette ignorance essentielle est le gage par excellence de l'acte comme événement créateur, rupture articulée au devenir du sujet. L'effet de formation peut donc se produire là où il n'était pas attendu. Imprévisible, rétif à toute certitude anticipée, il résiste dès lors à toute approche évaluative classique.

C'est dire que la mise en évidence des effets de formation, a fortiori leur évaluation, requiert une méthode appropriée. Le récit de vie semble bien la voie privilégiée pour accéder à un tel savoir (16).

En effet, produit par le sujet en formation, le récit de vie constitue cette vie en histoire. Ainsi ce qui s'était amassé en amont de l'aujourd'hui du récit, ces multiples événements dont est faite la vie, se trouve rassemblé pour former un espace d'expérience. Qu'est-ce à dire ? Qu'est-ce à dire sinon que l'expérience ne va pas sans la dire. Dire sa vie, soumettre les événements à l'articulation signifiante, c'est inscrire ces moments dans une structure. Cette structure est un espace tensionnel où chaque élément prend valeur du fait qu'il se différencie des autres. Homologue à la structure du langage, l'expérience se constitue comme totalité abritant en elle la question du sens. Ouvrant la question du sens par le recueil des événements d'une vie en un champ d'expérience, le récit de vie s'avère authentiquement un acte du sujet puisqu'il le constitue en sujet historique. Dans le flux temporel d'une vie, le récit marque

une ponctuation, un temps d'arrêt qui, au même titre que le point dans la phrase, fait advenir la signification de cette vie.

Dire le récit de sa vie fait acte pour le sujet. Il y a dans cette mise en acte toute la force du présent capable d'instaurer le sujet au point exact d'un battement entre la récence de l'événement passé et l'imminence de l'avenir. Comme moment de rupture dans le flux temporel, la production du récit de vie déploie un horizon d'attentes au sein duquel pourront se dessiner les trajectoires qui décident d'un avenir. Tout se passe comme si en élargissant, par le travail du récit de vie, l'espace de son expérience, le sujet se donnait les moyens de déterminer davantage son avenir en restreignant l'horizon de ses attentes. Les graphiques qui suivent tentent de figurer la différence entre les positions d'un sujet qui n'a pas ressaisi son passé et celui qui a tenté de se l'approprier.

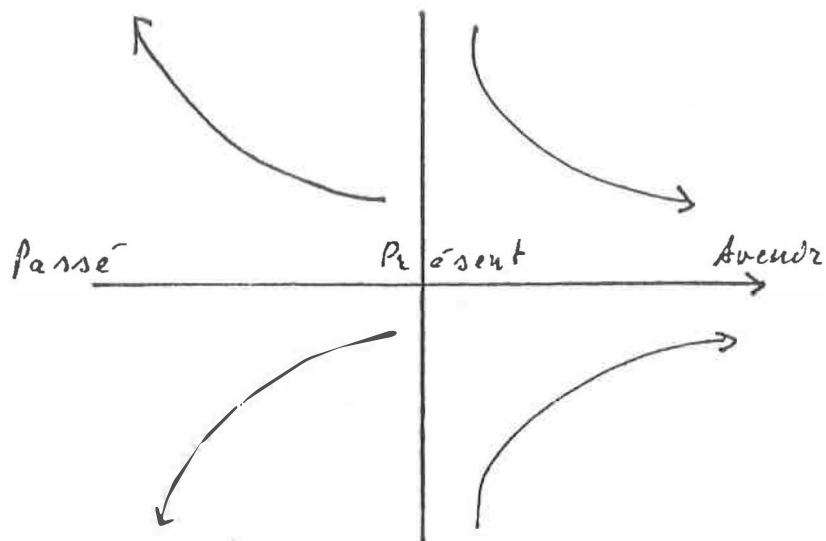


Sur la ligne du temps, à un moment quelconque, l'individu ne possède de son expérience qu'un espace restreint, dont les marges se réduisent toujours davantage au fur et à mesure qu'il s'éloigne du présent. Inversement, l'horizon des attentes est aussi vaste qu'illusoire. L'incidence du présent se marque comme rupture du flux temporel, articulant mémoire et anticipation (cf. graphique 2).

Le travail du récit de vie, en élargissant la plage de l'expérience, augmente le pouvoir du sujet de se reconnaître comme acteur et de décider, dans le cadre

d'un horizon mieux déterminé, des projets effectivement réalisables (cf. graphique 3).

Graphique 3



S'il paraît fondé de recourir à la méthode du récit de vie non seulement pour tenter de recueillir les effets de la formation *sensu lato*, mais aussi pour permettre au sujet de se produire comme être historique, alors nous devrions être à même de saisir la valeur formative du récit de leur histoire de vie. *Grosso modo*, les récits avaient été produits voici un an, dans le cadre d'un séminaire animé par Mme D. Gallez et par B. Cockx, séminaire au programme d'une licence en politique de formation et psychopédagogie à l'Université catholique de Louvain (17).

Plutôt que d'unir en une synthèse le témoignage des deux personnes que nous avons rencontrées, nous choisissons de présenter tour à tour le récit — très condensé — de chacune d'elles.

La première récitante est une jeune femme d'une trentaine d'années. Elle a réalisé son récit de vie dans le cadre du séminaire animé par Mme Danielle Gallez. Voici le résumé de sa communication :

"Avoir fait le récit de mon histoire de vie m'a aidée à

1. Mieux me positionner socialement, c'est-à-dire mieux savoir d'où je parle et quelles sont mes valeurs. Me confrontant avec d'autres étudiantes qui

ont communiqué le récit de l'histoire de leur vie, j'ai pu me distancer par rapport à elles et relativiser les valeurs de référence propres à ma classe sociale d'origine (classe moyenne).

2. Comprendre le sens de mes activités actuelles en fonction de ce qu'a été mon histoire. Cette compréhension consiste en une certaine mise en ordre de moi-même par rapport à moi-même. Un tel ordonnancement a une valeur existentielle en ce sens qu'il me rend plus présente à moi-même.
3. Mieux saisir ma trajectoire future en continuité avec mon histoire et conformément à mon désir de vie."

On aura remarqué que ce bref résumé est articulé selon les trois moments de la structure temporelle. Le récit de vie accroît le nombre de repères au moyen desquels l'étudiante va se déterminer socialement. Cette détermination est lue dans le mouvement de l'histoire familiale. Le temps second concerne le sujet dans sa capacité d'être présent à lui-même. Il identifie le moment actuel comme moment intégrateur, moment de formation par excellence. Enfin, l'avenir du sujet se dessine en une orientation qui, cessant d'être un *fatum* anonyme, devient celle que le sujet reconnaît comme sienne.

Le deuxième témoignage dont nous voulons ici faire état émane d'un étudiant de sexe masculin dont le récit de vie a été construit voici bientôt deux ans dans le cadre du séminaire animé par M. Baudoin Cockx. Nous présentons ici notre synthèse d'une heure d'entretien sur la valeur formative de l'expérience du récit de vie dans le contexte de la formation universitaire de cet étudiant.

Le récit de cet étudiant est centré sur l'histoire éducative qui fut la sienne. "E" connut un parcours scolaire marqué par un échec au secondaire, échec qui l'amena à quitter l'enseignement de type "humanités anciennes" pour s'orienter vers des études techniques. Issu d'un milieu modeste, il était le seul dans sa famille à avoir choisi des études supérieures classiques. La question qui émerge est celle-ci : "Qu'est-ce qui a calé ?", "Pourquoi mon envie d'aller à l'Université n'a-t-elle pu aboutir ?". L'identification par le récitant des valeurs et attitudes propres à sa famille l'aide à comprendre sa difficulté à accepter les règles d'un jeu social qui ne sont pas celles de son milieu. L'habitus familial est incompatible avec celui du Collège et de sa suite logique, l'Université.

D'autre part, le récit de vie fait charnière entre ce qui appartient à l'histoire de cette vie et les apports théoriques que livre l'Université où est inscrit finalement notre récitant. Disons-le plus fortement encore : en produisant son récit de vie au moment même où il est en formation à l'Université, l'étudiant se donne les moyens d'élever les avatars de son histoire personnelle à la compréhension théorique — sociologique dans le cas présent. Ainsi, par exemple, par le récit de vie, l'étudiant peut répondre à la question : "Qu'est-ce qu'une classe sociale pour moi ?" en mettant en évidence le fonctionnement social de la division en classes dans sa propre histoire.

Enfin, l'étudiant énonce lui-même quelques effets du récit de vie. Le fait même de produire un récit de vie, d'une vie modeste, socialement difficile, au sein de l'Université, ce fait même est un acte à lui seul. Pouvoir dire, dans le temps du programme de la formation et sur les lieux de l'Université, une parole qui parle de soi, de sa famille et de son milieu social, dans les mots qui leur appartiennent, "c'est quelque chose !" s'exclame le récitant. Effectivement du neuf se produit là; un dépassement s'opère, du clivage entre l'univers familial et celui de l'Université. L'après-coup du récit de vie révèle également la relance du désir d'en savoir plus et mieux en matières économique et sociale. Enfin, à côté de la dimension individuelle et psychologique de son histoire, notre témoin fait état d'une compréhension plus sociologique de son histoire; la découverte de cet aspect provoque le désir de s'ouvrir et s'engager plus personnellement dans l'action sociale, syndicale, voire politique.

Ces quelques éléments ici rassemblés suffisent, nous semble-t-il, à établir la valeur formative du récit de vie. Formateur en soi, le récit de l'histoire de sa vie l'est éminemment, en tant qu'il fait acte pour le sujet d'abord, en tant que l'appropriation de son passé le rend plus capable de décider de ses engagements à venir, ensuite. Enfin, parce que seul le sujet peut produire un tel discours, il existe une réelle probabilité d'accéder à la connaissance de ce qui appartient, dans son histoire, à l'auto-formation.

Nous ne pouvons cependant nous empêcher de dire en terminant l'illusion qui nous guette lorsque nous rêvons d'une réappropriation totale de nous-même par nous-même, par la vertu d'un récit capable de restituer notre histoire. Illusion parce que tout récit génère, par essence, sa mythologie — un récit est toujours une "mythopoïèse". Illusion également, puisque ce qui se foment dans le temps même du récit échappe au récitant. En ce sens l'acte qui fait être le sujet ne lui appartient pas. Illusion, enfin, dès lors que l'on prend au sérieux l'hypothèse de l'inconscient, comme lieu de la jouissance refoulée. L'enjeu devient alors celui-ci : non pas écarter cette hypothèse d'un non-savoir essentiel à la dynamique d'une histoire, mais compter avec elle, la compter comme cardinal "0", à partir duquel se noue cette longue chaîne qui fait l'armature de l'histoire d'une vie.

E. DISCUSSION

Au terme de cette présentation de notre démarche, nous souhaitons indiquer certaines pistes de réflexion suscitées par les problèmes rencontrés dans notre expérience de formateur.

En premier lieu, fait question pour nous le succès même de la méthode biographique utilisée dans des situations fort diverses, qu'il s'agisse de recherche ou de formation. Cette résurgence du récit de vie doit être interprétée dans

le contexte actuel de notre société occidentale. Contexte marqué par une crise à la fois morale et économique. La société contemporaine peut être caractérisée par une réduction du pouvoir des collectivités face aux logiques économiques dominantes. Les phénomènes de régression sociale, qui attestent de cette diminution de la maîtrise des citoyens sur leur destin collectif, produisent en réaction un processus de quête d'une identité sociale nouvelle. Le récit de vie est une des figures de cette recherche. On peut interpréter la pratique du récit de l'histoire de vie comme une ruse du sujet pour subvertir les stratégies d'emprise qui dominent la vie de la cité. Il y a cependant lieu de se demander si le récit de vie, par le centrage qu'il opère sur l'individu, ne risque pas de renforcer le processus d'atomisation du corps social et de réduire l'action socio-politique à des tactiques de débrouillardise.

Le second problème relève davantage de la méthode biographique elle-même et de son interprétation. On peut considérer que l'opération discursive qui conduit à la production du récit de vie est une opération diachronique. Le produit de ce récit est une entité synchronique qui, en tant que telle, se prête à une analyse de contenu, de type structural par exemple (cf. les travaux et recherches d'A. Chenée).

La difficulté vient du fait que le récit articule en une synchronie signifiante un processus dynamique d'historialisation du sujet dont il ne peut livrer que le système des représentations actuelles. Le récitant dit ses représentations d'aujourd'hui à propos d'événements passés dont la conscience d'alors n'est accessible que dans la reconstruction actuelle. En ce sens, on peut dire que le récit de vie comporte une dimension essentielle de fiction. A ceux que le souci d'une certaine objectivité historique inquiète, on peut cependant avancer l'hypothèse que l'évolution des représentations est relativement plus lente que celle des contextes socio-historiques. Pour notre part, nous pensons que, dans une perspective de formation, l'important n'est pas que le récit de vie reconstitue fidèlement l'évolution des représentations, mais qu'il permette de dégager les vecteurs signifiants pour le sujet actuel.

Reste la question relative au type de personnalité susceptible de s'engager dans la démarche de dire l'histoire de sa vie. Dans le contexte d'une institution de formation, qui est le nôtre, nous devons constater que seuls mènent à bonne fin leur récit de vie les récitants qui présentent deux caractéristiques essentielles. Il faut d'une part que se soient produits dans l'histoire de ces sujets des événements qui aient fait rupture, introduisant ainsi un moment de crise. Le récit de vie apparaîtra alors comme une voie pour surmonter cette crise. D'une manière plus générale, la demande de formation elle-même s'origine souvent dans cette expérience de rupture. Cette dernière n'est cependant pas suffisante pour amener le sujet à l'autobiographie. Il semble qu'il doive être également capable d'anticiper son avenir. Il faut que se profile à l'horizon de sa destinée le pouvoir d'intervenir dans le champ des forces sociales pour y créer des possibilités d'action.

Cette dernière remarque devrait nous éclairer quant à la compréhension de

l'unité dialectique de la personne et de son environnement social. N'est-ce pas l'oubli de cette dialectique qui est à l'œuvre lorsque nous craignons le repli narcissique du sujet autobiographique. Ne faut-il pas dire au contraire que "se constituer en sujet de l'Histoire passe par la réappropriation de sa propre histoire" (Engels, *Anti-Dühring*) ?

NOTES

1. Il existe trois catégories de personnel à l'Université, le personnel académique, le personnel scientifique et le personnel administratif technique et ouvrier. Les enseignants de la FOPA font partie des deux premières catégories. Les conseillers appartiennent à la troisième. La majorité des enseignants travaillent à plein temps à l'Université.
2. Pour plus de renseignements sur les caractéristiques des étudiants de la FOPA, B. Cockx et C. Demblon, *Le public étudiant de la FOPA*, Cahier du Matériau pédagogique No 3, UCL, novembre 1983 et D. Jeanmotte, *Le public étudiant de la FOPA*, Cahier du Matériau pédagogique No 4, UCL, octobre 1985.
3. Voir document de base de la FOPA, FOPA Doc.1, 20 octobre 1980, revu 2 mars 1981.
4. Ce dernier point est sûrement plus complexe du fait des objectifs différents des étudiants et donc du rapport différent qu'ils entretiennent avec le savoir, et plus globalement avec l'institution scolaire universitaire. Nous avons remarqué à ce sujet que, suite à la non-cotation de ce travail, certains étudiants estimaient la démarche gratuite et sans intérêt.
5. ... bien que nous nous adressions à un public relativement homogène et que tous les étudiants admis aient été soumis à une même épreuve de sélection visant entre autres à vérifier la cohérence de leur projet avec l'offre de formation.
6. Il est bien évident que ces savoirs ne sont pas exclusifs et qu'un schéma, s'il a le mérite de poser les antagonismes, ne procède pas nécessairement par nuances.
7. C'est ce qui nous a conduit à introduire dans la démarche diachronique de la biographie une méthode synchronique inspirée de l'analyse structurale.
8. Mais aussi, comme le souligne B. Bawin-Legros, pour certaines catégories dont les femmes, pour qui l'histoire la plus importante et la plus ordinaire qui leur soit arrivée fut d'être désappropriées de l'Histoire et de leur histoire.
B. Bawin-Legros, "Du type d'explication possible au choix d'une méthode réelle, le cas particulier de la mobilité sociale des femmes, à travers le récit d'une recherche", *Sociologie et Société*, Vol. XIV, 1, 1982, p. 60.
9. C. Dubar et al., *Besoins de formation continue et crise économique*, Cahier de L.A.S.T.R.E.E., 1, Presses universitaires de Lille, 1981.
10. B. Charlot, *Le savoir : statut épistémologique, social et politique*, in *Education permanente*, No 39-40, octobre 1977.
11. *Entretien avec... Franco Ferraroti*, réalisé par Guy Jobert, in *Education permanente*, No 72-73, 1984, pp. 25 ss.

12. J. Greimas, *Sémantique structurale. Recherche et méthode*, Paris, 1966, pp. 142 ss.
13. D. Bertaux, *L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités*, in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXXIX, 1980, pp. 208-209.
14. G. Pineau, Marie-Michelle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal-Paris, Ed. Coop. A. St. Martin, 1983, p. 235.
15. S. Clapier-Valladon, J. Poirier, *La collecte du récit biographique*, in *Education permanente*, No 72-73, mars 1984, p. 73.
16. Les réflexions qui précèdent ont fait l'objet d'une communication par Guy de Villers lors de la *Rencontre sur l'évaluation* organisée par le Laboratoire de péda-gogie expérimentale de l'U.C.L. que dirige le professeur J.-M. de Ketele.
17. Cf. ci-dessus pour la description du contexte de l'expérience.

**UNE EXPERIENCE FORMATRICE :
L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE DES PROCESSUS DE FORMATION,
DE CONNAISSANCE ET D'APPRENTISSAGE**

Christine Josso,
Université de Genève

Comme souvent, la tentation de fin d'année, une fois les évaluations closes, était de prendre du repos tout de suite. Il est vrai que le ciel bleu, les petites fleurs, les premières chaleurs ont des arguments de poids lorsqu'ils parlent après les heures passées dans les airs confinés et/ou enfumés des salles et bureaux... Cette tentation fait qu'on remet à l'automne l'idée de coucher sur le papier un bilan (méritoire bien sûr) de l'animation d'un cours ou d'un séminaire. Puis à l'automne, avec la rentrée, il s'agit d'être tourné vers l'avenir, d'anticiper.

Cette activité d'anticipation est certainement l'une des mieux exercées dans notre société où le "dernier cri" n'est jamais que l'avant-dernière mode. L'activité de réflexion sur le passé est, elle, nettement moins valorisée, encore que dans les images de marque parfois l'ancienneté et l'expérience aient leur place. Enfin, de toute part, j'entends les gens se plaindre de leurs oublis.

Qui songe à mettre en relation ces trois constats ?

J'ai donc décidé cette année de "boucler la boucle" en rédigeant un texte, ce texte, à partir de l'expérience du séminaire "Histoire de vie et formation" faite avec Pierre Dominicé et Matthias Finger, à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, en 1984-85.

Cette réflexion prolonge des travaux antérieurs et fait référence aux publications que nous avons effectuées depuis 1980 sur le thème des biographies éducatives, des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage des adultes. J'ai rédigé ce texte dans l'esprit de notre réflexion, autrement dit j'utilise une approche biographique, restreinte à mon expérience d'une année, pour faire le bilan intellectuel de ce séminaire afin que cette expérience me devienne formatrice.

J'ai eu quelque plaisir à écrire dans un style plus familier qu'il n'est coutume dans la littérature scientifique, et, malgré cela, il restitue encore mal l'atmosphère de bonne humeur dans laquelle nous avons travaillé.

Mes propos de la fin contextualisent en quelques lignes la démarche de ce séminaire dans notre université autour de quelques questions qui me paraissent en lien direct avec notre pédagogie. Histoire de rappeler que nous ne sommes pas uniquement absorbés par les joies de la méthode biographique et de la recherche-formation, mais qu'on a des choses à dire sur plus grand que nous...

Ce séminaire, sous la responsabilité de Pierre Dominicé et lié à son cours "psycho-sociologie de l'adulte", se déroule depuis plusieurs années; ce n'est cependant que cette année que j'ai pu y participer en co-animation avec Pierre Dominicé et Matthias Finger. L'idée de cette synthèse s'inscrit dans notre conception processorielle de l'activité d'enseignement et de recherche : chaque

étape est une expérience à élaborer pour qu'elle participe d'une réflexion plus systématique qu'on appellerait "théorisation".

J'ai rédigé après avoir réécouté l'intégralité des dix bandes de 90 mm, enregistrées en cours d'année, et relu mes notes prises sur le vif, ainsi que les notes de synthèse et d'exposés que j'ai faites en cours d'année. Mes réflexions ne sont donc pas de simples impressions qui me resteraient du travail effectué en cours d'année, mais le résultat d'un questionnement de mon matériel d'observation. Je ne ferai donc pas un compte rendu "aussi exhaustif que possible" de l'ensemble de notre démarche et je laisse à Pierre et Matthias le soin de reprendre leur contribution.

Ce travail à trois a été passionnant par la complémentarité de nos contributions et par l'effort qu'il a aussi exigé pour cerner, de plus près, nos différences au-delà des vocables communs. Au début, certains étudiants ont vécu cette formule de collaboration comme une source de confusion ou de difficulté à "faire face" à trois discours. En fin de parcours ils trouvent la formule plus riche, ouvrant un espace de liberté. Quant à la confiance et à la liberté de parole existante entre les animateurs, elle semble avoir eu un effet d'entraînement positif.

J'ai adopté une formule chronologique pour la présentation de la démarche qui permet d'introduire au fur et à mesure les réflexions et observations en rapport avec chaque moment.

SCENARIO DU SEMINAIRE

Après une période d'introduction théorique à la thématique du récit de vie en éducation des adultes et à l'usage que nous en avons fait les années précédentes, nous avons demandé aux participants de formuler, par écrit, ce qu'ils attendaient du travail de réflexion sur leur parcours de vie. Trois groupes furent constitués sur la base des intentions exprimées. Les trois groupes ont travaillé avec chaque animateur autour de la construction du récit de formation dit "biographie éducative", oralement puis par écrit. Vint ensuite l'étape du questionnement de leur récit. L'ensemble des trois petits groupes (neuf-dix personnes) s'est retrouvé en séance plénière pendant deux séances au cours desquelles les trois animateurs ont présenté leur conception de l'analyse et de la compréhension des récits. Puis un retour en petit groupe devait permettre de travailler le passage de la formation à la formation des adultes. Le séminaire s'est terminé par un bilan de chaque animateur et de chaque étudiant.

PHASE D'INTRODUCTION A LA BIOGRAPHIE EDUCATIVE

Chacun d'entre nous avait écrit un texte de deux pages présentant ses questions, pour l'année, à l'intérieur du séminaire. Ces textes n'ont pas été distribués aux participants tels quels, mais ils constituaient la trame de nos interventions durant cette phase et les suivantes. Voici donc le texte que je rédigeai en octobre 1984 :

Bien qu'il y ait quelque arbitraire à différencier nos trois processus dont je postule qu'ils sont trois dimensions du processus conscientiel et dont je fait également l'expérience quotidienne de leur symbiose, je me dois de constater que depuis de très nombreuses années ce sont en particulier les questions relatives au processus de connaissance qui occupèrent l'avant-scène de mes intérêts de connaissance. Ma "biographie éducative" (travail jusqu'à présent en solitaire et désir de poursuivre l'élaboration cette année en groupe) apportera des éclaircissements sur les expériences qui ont contribué à l'installation d'une telle obsession...

Pour répondre à une première question qui organise ma réflexion : "Comment se fait-il que j'ai les idées que j'ai ? il m'est indispensable de reconstituer les réseaux d'événements intérieurs et extérieurs qui ont jalonné mon existence d'être pensant et réfléchissant. Si cette question me renvoie à des expériences qui remontent plus ou moins loin dans mon temps de vie, j'ai des raisons de penser que pour comprendre ce cheminement il me sera nécessaire de situer mon histoire particulière dans ses contextes collectifs.

Il me semble que ma réflexion ne serait pas complète si je n'avais pas de réponse à cette deuxième question qui organise mon interprétation : "Comment les expériences de ma vie contribuent-elles au(x) sens que je donne à ce que je vis ?". Sans doute, sur le fond, mes deux questions se rejoignent-elles : je cherche à identifier des emboîtements pour comprendre et élaborer un sens, mais le matériau de réflexion pour aborder ces deux questions n'est strictement pas identique : l'ensemble de ma biographie est nécessaire dans le premier cas, l'analyse de quelques expériences est suffisante dans l'autre.

A partir des deux questions proposées, il y a déjà deux significations possibles du "processus de connaissance" : l'une renvoie à la constitution des référentiels plus ou moins cohérents et conscients qui structurent "ma" vision du monde; l'autre renvoie aux modalités de constitution d'une connaissance ou d'une référence théorique.

Durant cette période, Pierre Dominicé a développé les cheminements de ses recherches qui aboutissent à ses interrogations sur le processus de formation en incluant les apports de Matthias Finger et moi-même. Il développe également les différentes expériences qu'il a faites dans ce séminaire les années

précédentes, en insistant sur l'évolution de l'instrument "biographie éducative", en particulier l'évolution des modalités d'élaboration. Puis Matthias Finger et moi-même explicitons nos questions théoriques et notre façon d'aborder l'approche biographique.

J'ai organisé ma contribution autour de l'articulation entre processus de formation et processus de connaissance en développant l'idée que la notion d'expérience me paraît la plus adéquate pour articuler théorisation et pratique. Pour ce faire, j'ai choisi une méthode de présentation que je garderai tout au long de l'année, une forme qui à la fois illustre l'approche biographique et fournit des informations théoriques : des fragments de ma biographie éducative concernant quatre concepts : **éducation, éducation des adultes, processus, connaissance**. J'ai ainsi donné des situations-contextes et événements qui ont jalonné la construction du sens de ces mots pour moi, aujourd'hui, et montré l'évolution de leurs significations. Cette présentation m'a permis en fin de compte de situer le **réseau d'expériences** qui m'ont conduit à mes références méthodologiques et théoriques actuelles, en particulier l'approche systémique et l'approche biographique.

A la fin de ces présentations nous avons eu plusieurs séances d'échanges et de négociation avec les participants pour définir un contrat de formation qui couvrirait les semaines à venir jusqu'à la fin de l'année académique. C'est durant ces moments que nous avons entendu des participants sur leurs objectifs ainsi que leurs commentaires et questions à nos exposés. Parmi les préoccupations exprimées par les participants j'ai noté :

"Quelle est la spécificité de la "biographie éducative" en regard de la méthode analytique (psychanalyse) ?"

"De quoi parle-t-on dans sa biographie éducative si on ne parle pas de "toute" sa vie ?"

"Comment se fait le lien entre une démarche aussi personnelle et une connaissance "en général" sur les adultes ?"

"Qu'allez-vous faire de nos récits dans la suite de la recherche ?"

Bref, un ensemble de résistances, d'inquiétudes, d'interrogations provoquées par l'intuition qu'il faudrait "se jeter à l'eau" pour apprendre à nager. Dans ces questions, il était possible déjà de sentir les expériences différentes, ne serait-ce qu'entre celles et ceux qui avaient ou non fait un travail sur eux en situation d'aide ou en solitaire. Notre propre implication par l'élaboration de notre biographie a été un facteur de confiance : ils n'étaient pas les cobayes et nous les entomologistes, nous étions dans une recherche formatrice pour chacun et pas seulement dans l'élaboration d'un corpus qui serait interprété par ailleurs. A la suite d'une page dans laquelle chacun définissait l'orientation qu'il souhaitait donner à l'élaboration de sa biographie et à sa réflexion, nous avons distribué les participants en trois sous-groupes.

Cette première phase s'est terminée par la constitution définitive des petits groupes et le démarrage de leur travail.

PHASE D'ELABORATION DU RECIT

L'élaboration interne du travail des sous-groupes laissait le choix entre différentes possibilités : choisir une ou plusieurs thématiques qui restreignent le récit, reconstituer le parcours de formation dans sa globalité et, sur la forme : disposer d'une heure ou deux en une ou deux fois. Dans mon petit groupe chacun a choisi d'aborder son récit oral en deux heures et de déterminer lors de la préparation si le récit serait global ou centré sur un ou plusieurs thèmes. La négociation de l'ordre de passage a eu son temps également; j'ai dit que je préférerais ne pas être la première pour éviter que mon récit fonctionne comme référence; j'ai souligné la facilité de l'imitation sur les premiers récits, et donc l'attention particulière à mettre pour garder, chacun, notre authenticité, puisqu'aussi bien les interactions ont toujours une dimension de rapport d'influences.

Chacun a donc fait son récit oral en ayant préparé quelques points de repère sur un ou plusieurs feuillets, certains d'entre nous avaient rédigé un texte mais la lecture en était vite abandonnée pour se laisser aller dans les associations dirigées et l'improvisation. Les questions qui ont été posées après chaque récit demandaient des précisions sur le parcours de vie, quant aux réactions, elles exprimaient l'étonnement, la compréhension et manifestaient une écoute sans jugement. Ce respect montrait sinon une réserve du moins l'idée que chacun avait fait de sa vie ce qu'il pouvait avec ce qui lui avait été donné. Le récit oral de chacune/chacun a été enregistré, la bande restant la propriété de l'auteur. J'ai pris des notes aussi précises que possible des paroles, expressions qui faisaient le récit. Après le récit oral, chacun était confronté au passage à l'écriture du récit. Aucune consigne ne fut donnée quant à la forme, chacune/chacun s'est trouvé face à ses choix. Dans l'ensemble, les auteurs s'en sont tenus au temps imparti à cette phase pour mettre à disposition des autres membres son texte en vue de préparer le nouvel échange.

Nous avons consacré une séance à la mise en commun de ce que chacun a observé de son fonctionnement dans ce passage à l'écrit. La question principale a été de savoir comment reprendre le récit oral. Pour tous, les récits écrits réagençaient la première version et introduisaient des éléments nouveaux : Pour l'un l'écriture a nécessité deux récits : un inventaire chronologique des périodes significatives de sa vie et une reprise de ces jalons sur un mode interprétatif; pour un autre, le récit oral a totalement disparu pour se concentrer sur une interprétation de l'articulation des réseaux d'événements formateurs.

Pour celui-ci, le récit oral a été repris et augmenté de souvenirs revenus en mémoire entre-temps. Pour celui-là, le récit oral a été réduit à ce qui était considéré comme en lien avec le processus qui l'amena à l'université. Pour un cinquième, le récit est augmenté de réflexions interprétatives. Pour le sixième, le récit est repris mais des événements sont rajoutés tandis que d'au-

tres ont moins d'importance que dans la présentation orale.

L'évolution de chacun dans son propre récit est le premier indice d'une mise en mouvement par cette pratique, le "ça travaille" exprime sans doute le plus explicitement l'enclenchement d'un processus de réflexion. Chacun a pris conscience du fait que le travail exigé par le récit oral avait mis en route un processus de remémoration et un travail de recherche des articulations et de leurs significations. C'est pourquoi il a été dit que l'écrit "engageait" plus que l'oral. La question du "comment écrire pour que ce soit compréhensible pour les autres ?" a été amené par l'un d'entre nous. Un autre a également fait part de ce que le travail d'écriture l'a obligé à considérer sa vie sous l'angle d'unités significatives qui ne correspondent pas forcément à la continuité temporelle du calendrier. Pour tous l'effet de distanciation s'accroît dans la matérialisation du récit : un processus d'objectivation se met en route par le biais de l'attention portée à ce qui constitue sa subjectivité.

PHASE DE COMPREHENSION/INTERPRETATION DES RECITS

Je fais démarrer cette phase à la période de présentation du récit écrit, bien qu'un premier moment de ce travail ait eu lieu lors du récit oral par le biais de nos questions, dont certaines ont été reprises par les auteurs.

Nous avons passé deux séances à reprendre chaque récit. J'ai souligné que ce que chacun disait était avant tout indicateur de son système de valeurs, de ses représentations socio-culturelles, de ses références de compréhension; tandis qu'à l'auteur revenait d'être attentif aux effets déclenchés par nos dires comme source d'observation de soi et de réflexion.

Dans l'ensemble, les participants ont compris que les référentiels théoriques devaient être utilisés avec lenteur et que nous pratiquions une mise en route d'un processus de réflexion sur "sa" formation et "la" formation qui nécessiterait plusieurs séances de travail pour aboutir à une prise de conscience d'une dynamique jusque-là non perçue de l'auteur.

Cette mise en commun a permis à chacun de repérer les différences et similitudes dans les méandres des vies et en particulier sur la façon d'orienter son existence, de réagir à des événements, de faire des choix.

Pour respecter les délais du séminaire, nous avons dû travailler plusieurs récits en une même séance. Cet exercice s'est avéré difficile; en effet, entrer dans la logique de l'autre et s'approprier son récit demande en soi une bonne concentration, mais le travail intérieur sur sa propre biographie se poursuit en contrepoint et nécessite donc une attention globale à ce qui se passe à l'extérieur et à l'intérieur de soi. Changer de récit dans la même séance, sans pause suffisante pour laisser décanter, utilise beaucoup d'énergie.

À l'occasion de cette présentation, j'ai relu la page écrite par chacun au début de l'année. Dans l'ensemble, chacun était resté avec ses objectifs; ce petit texte semble donc fonctionner comme une hypostase durant l'élaboration orale, puis écrite.

Une seconde période dans cette phase a consisté en un regroupement de tous les participants pour une présentation, par chacun des animateurs, des problèmes que soulèvent l'analyse et les pistes que nous suivons dans ce domaine. Pour ma part, j'ai repris ma question initiale : "comment se fait-il que j'ai les idées que j'ai ?", en illustrant cette fois-ci à partir des sens suffessifs et complémentaires que la notion de récit de vie a prise pour moi. J'ai ainsi puisé dans ma biographie éducative pour extraire les expériences de vie, de recherche et de formation qui étaient impliquées dans ce cheminement. Cette reconstitution des significations du récit m'a permis de rendre explicite l'idée que le contexte d'utilisation du récit fonctionne comme référentiel principal dans l'interprétation. Autrement dit, dans une situation éducative, l'analyse du récit n'avance que s'il y a des questions de son auteur et les questions posées renvoient à la demande de formation en jeu.

Dans notre perspective de formation, il ne saurait y avoir de grille a priori qui servirait, entre autres, à interpréter les biographies éducatives; il y a à clarifier le questionnement auquel le récit tente de répondre. Chaque récit apporte un éclairage particulier au concept de processus de formation. Sans doute des sociologues, des anthropologues, des psychologues, des historiens, etc. trouveraient dans ces récits matières à recherche et réflexion en fonction de leurs référentiels théoriques, mais lorsque nous utilisons notre travail de compréhension/interprétation certains de ces référentiels, c'est pour comprendre les processus de formation et non pas pour vérifier telle ou telle théorie des sciences de l'homme. J'ai également développé l'idée d'un récit principal qui reconstruit la trame de vie dit "biographie éducative" et de récits spécifiques qui précisent une dynamique particulière. Le va-et-vient entre ces récits provoque des interrogations nouvelles et fait progresser la compréhension du processus de formation. Ainsi la trame générale sert non seulement de point de repère pour situer la réflexion spécifique dans la continuité temporelle de l'auteur, mais elle permet également d'amplifier les premières articulations trouvées. Ce travail engendre une créativité intellectuelle que j'impute, à titre d'hypothèse, au fait de se mettre en contact avec le sujet du récit, ce "soi-même" qui a pris et continue de prendre des formes multiples, et par là se "trans-forme".

J'ai utilisé l'image de la toilette mentale pour cette démarche réflexive, toilette qui permet de retrouver une marge de liberté dans sa vie, ses pensées, ses activités par le biais d'une attention consciente à ce qui est utilisé de soi dans les lieux où l'on est et dans les activités que l'on y effectue.

Un des enjeux de l'approche biographique est donc une pratique épistémologique du sujet connaissant comme fondement de tout apprentissage intellectuel.

Pour l'auteur du récit, le problème de l'analyse revient à connaître son intérêt de connaissance dans cette pratique réflexive. Pour le formateur, le problème de l'analyse est celui de la mobilisation de la capacité réflexive. Pour le chercheur en sciences de l'éducation et en éducation des adultes, c'est la recherche des modalités de co-interprétation entre l'auteur, le chercheur et les participants au groupe d'élaboration.

À la suite de nos présentations sur les problèmes de l'analyse, le travail en petit groupe a repris, centré sur la question : "que pouvons-nous dire de la formation et d'une théorie de la formation ?".

J'étais en déplacement lors de la première séance de mon petit groupe; j'avais demandé que la séance ait lieu et qu'elle soit enregistrée pour moi. À mon retour j'ai pu, effectivement, écouter un enregistrement qui ne durait que quarante minutes et qui se terminait sur un "l'enregistrement s'arrête là". Une brève explication par écrit m'indiquait qu'à mi-parcours, ils trouverent leurs échanges de si peu d'intérêt qu'ils avaient décidé de stopper l'appareil. Cet événement a été pour moi d'une grande utilité. Il m'a permis de faire remarquer au groupe qu'il m'attribuait la fonction de détentrice de la norme et que cette délégation de leur capacité critique avait court-circuité leur créativité. De plus, cet événement m'a également permis de prendre connaissance de là où se trouvait leur difficulté pour effectuer le passage de la pluralité des récits et de leur singularité à une réflexion généralisante. J'ai perçu qu'il leur manquait le "comment construire un modèle dynamique de fonctionnement du sujet qui rassemble la diversité sans l'aplatir ?". La séance suivante, je rendis compte de mes réflexions à l'écoute de la bande et j'ai donné quelques éléments de mon modèle de fonctionnement du sujet connaissant; enfin j'ai repris les contributions de chacun comme autant d'éléments premiers dans une théorisation. La dernière séance a été consacrée au bilan de chacun sur le travail effectué ensemble : ils ont exprimé à la fois la richesse de la démarche et un sentiment de frustration à son égard, le sentiment d'avoir seulement "commencé le travail". Bref, une prise de conscience qu'ils avaient un pied à l'étrier, mais qu'il restait à monter sur le coursier et surtout à décider du chemin à suivre et des modalités du voyage. J'ai laissé ouverte la possibilité d'une suite informelle après l'été si l'intérêt était toujours aussi aigu.

PHASE DE BILAN DES FORMATEURS ET DES ETUDIANTS

Chacun des animateurs a fait un bilan personnel du travail de l'année. J'ai, pour ma part, organisé le mien autour de deux questions : "En quoi l'expérience faite a-t-elle été formatrice pour moi ?" et "Qu'est-ce que j'ai appris de cette expérience ?" J'ai ainsi défini trois points de vue : moi en tant qu'être psycho-somatique, en tant que formatrice et en tant que chercheur. Quant à

la question de "l'appris", j'ai utilisé les trois acceptions qu'Olivier Reboul propose dans son livre *Où est-ce qu'apprendre ?* (1980, Paris, PUF) :

1. Apprendre à savoir faire.
2. Apprendre que, recevoir des informations.
3. Apprendre, donner du sens.

Dans ce bilan j'introduis aussi bien des connaissances nouvelles qu'un approfondissement et un entretien de connaissances. L'apprentissage est de ce fait défini comme une activité où sont co-présents les trois dimensions du temps historique : le passé, le présent et le futur.

1. Apprendre à, savoir-faire : qualités exercées en tant qu'être psycho-somatique, formatrice et chercheur.

L'inventaire complet des qualités exercées serait un gros travail en soi tant elles sont nombreuses pour assurer une présence active dans un séminaire. J'ai relevé principalement les qualités qui sont communes à mon travail de formatrice et de chercheur et à ma présence physique :

- l'écoute et l'observation de ce qui se passe en moi et au-dehors;
- la mémorisation et la remémoration des séances de travail et de mon histoire de vie;
- la capacité de négocier avec d'autres, individuellement et collectivement;
- la capacité d'être dans le présent;
- la capacité d'improvisation;
- l'humour;
- le respect de l'autre;
- l'échange en limitant au maximum les jugements de valeur.

2. Apprendre que, recevoir des informations.

Si je considère ces informations comme "formatrices" c'est que j'avais des cadres de référence pour les recevoir et que je pourrai les intégrer à ma pratique à venir comme autant d'idées à remettre à l'épreuve.

J'ai à nouveau constaté l'importance de trouver des questions qui dynamisent la réflexion et créent un pont dans le travail d'une séance à l'autre. Par exemple, la continuité de la réflexion est stimulée par un démarrage de la séance de travail au cours duquel les participants sont sollicités pour exprimer "ce qui s'est passé autour de notre travail depuis la dernière fois". J'ai constaté également l'importance de la négociation des tâches non seulement au début du séminaire, mais également à chaque étape; cette façon de procéder est non seulement l'indicateur concret du respect de l'autre mais remobilise en cours de route la responsabilité de chacun dans le travail en cours. Une manière aussi de se donner les moyens d'explicitement les dialogues intérieurs que nous vivons lorsqu'il y a prise de décision et engagement dans une activité avec d'autres. Enfin les résistances sont respectées comme autant d'indices d'obscurité dans le travail, d'une autre manière de penser grâce à l'objectivation des positions; elles ont de ce fait un espace pour évoluer ou se confirmer.

Cette pratique d'un dialogue systématique entre formateurs et participants pourrait être comprise comme un nouveau truc pédagogique facilitant les

objectifs du formateur dans le groupe; en fait je la considère comme indissociable d'une conception de l'adulte responsable de lui-même et de ses engagements, recherchant une autonomisation dans ces comportements y compris dans des situations de "dépendances" administratives ou hiérarchiques.

Les programmes de formation ne sont apparus dans la limitation qu'ils imposent au temps d'apprentissage au détriment des temps de régulations individuels ou de groupe qui sont des temps de maturation dans l'apprentissage. C'est pourtant une évidence que la constitution d'un groupe de travail exige un temps spécifique qui n'est pas uniquement celui du temps passé ensemble à la tâche commune. Je pense par exemple au "temps mort", prétendument tel, au cours duquel le groupe se réfléchit en tant que tel et fait le point sur son activité. J'insiste pour dire qu'il ne s'agit pas seulement d'une régulation psycho-sociologique mais aussi d'une régulation pédagogique qui permet de prendre distance, de se réapproprier dans son langage les concepts et schémas conceptuels utilisés par le formateur. Ces temps de respiration ne sont pas seulement nécessaires à la vie du groupe de travail mais également pour chaque participant au séminaire. J'ajouterai que l'appropriation des récits nécessite plus ou moins de temps selon nos capacités momentanées de décentration et concentration. Le travail d'analyse/compréhension/interprétation aurait cette année nécessité cinq ou six séances supplémentaires à celles imparties par le calendrier universitaire. Une formule sur deux ans permettrait d'introduire ces temps de respiration/régulation/maturation et d'articuler les apports théoriques en dose plus "homéopathique".

Le souci de l'égalité des chances comme principe démocratique a amené un certain nombre d'entre les pédagogues à combattre vigoureusement ce qu'il était convenu d'appeler "l'idéologie du don". Je ne renie en rien ce combat qui reste toujours pertinent à condition qu'ils ne nient pas les différences et, pour mon propos ici, les différences de formes de pensée. Voici quelques constatations que j'ai faites à ce propos :

- Il est plus facile à certains d'entrer dans une démarche après les préambules théoriques, alors que d'autres préféreraient "se jeter à l'eau" et être informés en cours de route.
- Certains entrent plus facilement dans une idée par le biais de la métaphore, d'autres par celui d'un exemple concret, d'autres enfin par celui de la conceptualisation.
- Quelques-uns sont troublés par la polysémie des mots alors que d'autres y trouvent appui pour prolonger leur réflexion.
- Les paradoxes affolent les uns tandis que d'autres s'en trouvent stimulés.

Une formation qui intègre le dialogue constant avec les participants permet de repérer ces différences et de les intégrer progressivement au scénario de formation. Ceci implique qu'un scénario devrait inclure des périodes "floues" afin de se donner le temps des régulations probables et nécessaires, bien que variables selon les personnes en présence et difficilement prévisibles quant à leur contenu et leur moment d'une année à l'autre. Cette idée prend sa signi-

fication dans le cadre d'une éducation des adultes conçue en fonction des êtres concrets qui y participent et non pas seulement en fonction d'"individus" supposés interchangeable tels des produits standardisés.

L'idée s'est renforcée en moi cette année que les résistances et inquiétudes exprimées au démarrage du séminaire devraient être travaillées plus en détail non seulement parce qu'elles sont des indices des représentations a priori du sens de l'élaboration d'une biographie mais également parce qu'elles amèneraient à expliciter la demande de formation dans ses niveaux, ses fonctions et registres. Ces réticences montrent également que si la séparation entre le personnel et le professionnel est difficile à faire dans les professions centrées sur la relation d'aide, la formation, elle, n'est pas encore conçue comme transformant l'apprenant en profondeur mais devant fournir des instruments, des techniques qu'on ajoute à une panoplie.

La participation du formateur à la recherche-formation par le biais du travail sur sa propre biographie est tout autant un acte de réciprocité et un marqueur de confiance dans une recherche participative qu'un enrichissement réel pour le formateur/chercheur : le travail sur son propre processus de formation et de connaissance aiguise la sensibilité pour percevoir les réseaux des autres et questionner sur les articulations. La verbalisation d'une réflexion sur soi, comme formateur en présence des participants à son séminaire, rend moins délicat pour eux le fait de parler de sujets considérés comme "privés" et dont le "dévoilement" rendrait "vulnérable".

En tant qu'être psychosomatique, la quantité d'impacts perceptifs/informations a été, comme pour chacun des participants, considérable. Il est nécessaire de développer les moyens de gérer tous ces matériaux dont on aura besoin dans la continuité du travail. J'utilise pour entrer dans une activité une technique de relaxation qui me permet d'être attentive sans concentration excessive et je l'utilise également en fin de séminaire pour prendre un moment de détente d'à peine quelques minutes afin de laisser reposer les idées, perceptions, émotions en suspension. Cette relaxation est une condition non seulement pour être disponible par la suite, mais aussi pour faciliter la remémoration. Dans cette perspective des conditions psychosomatiques nécessaires à un travail intellectuel, j'ai pu mettre en route dans une activité, depuis le brassage des notes en passant par le petit café, les toilettes, quelques remarques pour rire, jusqu'à la gestuelle d'installation sur sa chaise, frottement des yeux, main dans les cheveux. L'importance de ces petits rituels est telle que chacun a pu observer qu'une personne arrivant en retard sur le démarrage du groupe introduit une perturbation jusqu'à ce qu'elle soit également en route. Il est souvent préférable de l'accueillir explicitement que de faire comme si de rien n'était.

En tant que chercheur qui travaille précisément la notion de processus, je dirai que notre scénario de recherche-formation me paraît adapter à notre réflexion théoriques pour plusieurs raisons :

- L'idée de base que ce sont les apprenants qui se forment entraîne logiquement celle que ce sont ceux qui se forment qui peuvent dire comment cela se passe. Même si nous pouvons procéder par analogie entre notre processus de connaissance, de formation et d'apprentissage et ceux des apprenants, ce n'est qu'en étant dans une situation formative que nous pouvons contrôler les valeurs limites de nos analogies.
- Pour comprendre ce qui se passe, donc, il est nécessaire d'avoir accès aux observations des participants; il devient ainsi indispensable d'offrir un cadre qui permette d'effectuer l'apprentissage de ce type d'observation de soi. La plupart des participants ont l'impression qu'ils ne savent rien de leur processus de connaissance et d'apprentissage. Il faut par conséquent passer du temps à la mise en place progressive des outils d'observation que chacun peut se donner. Les deux heures hebdomadaires durant neuf mois ne semblent pas suffisantes pour mobiliser ses capacités dans le cadre de sa formation intellectuelle. Cependant, travailler dans une perspective processorielle permet de considérer chaque étape avec autant d'intérêt que la phase finale comme un moment de l'apprentissage. En ce sens, le scénario offre la possibilité à chacun de se mettre en route sur un plan ou un autre s'il ne peut profiter de tout.
- Pour comprendre ce qui se passe, il ne suffit pas d'être en contact ouvert avec celles et ceux qui sont d'emblée partie prenante de cette recherche-formation, mais tout aussi nécessaire d'être en communication avec ceux qui manifestent hésitations ou préoccupations. Dans les enquêtes par questionnaires aucun temps n'est accordé à la compréhension de ceux qui n'entrent pas dans les questions, voire dans le questionnaire. Le scénario de recherche-formation nous permet de prendre en compte ces problèmes et d'avoir accès à ce qui ne se passe pas dans un processus d'apprentissage et de connaissance.
- En tant qu'engagé dans une activité d'observation, le chercheur a tout à gagner à pouvoir faire ses observations dans une continuité. Non seulement il est au contact des dynamiques et de leur changement, mais il peut corriger, pondérer ce qu'une première observation l'avait amené à penser. Sans entrer dans le détail des rapports entre théories et pratiques, je dirai que la théorisation s'effectuant en parallèle à une pratique avance, certes, plus lentement, mais s'évite aussi les décollages d'une systématisation a priori. J'emploie ici le mot théorisation comme élaboration de schémas conceptuels qui doivent ensuite être travaillés lors d'une pratique théorique pour être intégrés à des ensembles de significations tels qu'une discipline, une vision du monde, une épistémologie. Le chercheur engagé dans une recherche-formation peut faire un va-et-vient fréquent entre observation/interprétation/conceptualisation/signification.
- En tant que la démarche est formatrice, elle permet qu'émergent des initiatives, des questionnements auxquels le chercheur ne pouvait pas penser par lui-même étant donné la diversité des sensibilités et des formes

de pensée en présence; faire de la recherche dans une démarche processorielle permet ainsi de travailler non seulement sur le passé et le présent mais de laisser s'exprimer la créativité différentielle des participants.

--- Enfin, la durée permet de se familiariser avec les significations idiosyncrasiques du vocabulaire des participants et de pouvoir préciser les significations du vocabulaire familier de la recherche.

Pour terminer sur ce point, je dirai que la démarche processorielle permet de travailler avec le "là où sont les participants" et d'être au contact de la dynamique des personnes dans leur processus de connaissance et d'apprentissage. Nous pouvons ainsi intégrer au maximum les points de vue des sujets connaisseurs et apprenants concrets, chacun devenant sur la base de sa singularité un "informateur" apportant sa contribution à la réflexion d'ensemble. L'objectivité de la recherche-formation réside ainsi dans le travail d'objectivation que ces participants effectuent.

3. Apprendre : donner sens à, élaborer une signification, comprendre (faire des liens, prendre avec).

L'intérêt de la connaissance qui est la source de cette recherche-formation vise une compréhension des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage des adultes. Comme j'y ai fait allusion dans les points précédents, nous travaillons sur deux plans : d'une part, l'élaboration de la signification des concepts par une démarche processorielle qui donne accès à la complexité des situations et des personnes, d'autre part l'élaboration de la signification des concepts dans une pratique théorique. Il y a donc un double travail de liaison à effectuer : celui des expériences pédagogiques que nous avons faites ou que des collègues, travaillant avec le récit de vie, nous ont fait partager, et celui des référentiels théoriques dans lesquels nous puisons pour donner formes à nos pratiques et les nommer "expériences". Nous savons que le passé peut être encombrant, alourdissant, mais nous savons aussi que cette mémoire nous est utile afin de ne pas devoir réinventer le fil à couper le beurre tous les matins ou de prendre consciemment des risques. Je sens que notre recherche est au centre de cette tension : s'ouvrir au nouveau / n'avancer qu'à partir des connaissances acquises, énoncer nos présupposés théoriques, disciplinaires, idéologiques / garder son jugement en suspens, utiliser son savoir-faire / inventer de nouvelles procédures, être productif / ne pas noyer l'activité par le souci d'efficacité, etc... L'approche des processus permet de réaliser plus en profondeur à quel point les dynamiques de formation de connaissance et d'apprentissage racontent les inter-relations entre passé, présent et futur dans notre intentionnalité.

Refaire ma biographie éducative avec les participants m'a permis de réaliser l'importance du contexte d'élaboration et des interlocuteurs. J'ai écrit en solitaire une première mouture de ma biographie éducative entre 1983 et 1984, en parallèle avec un travail analytique et le travail sur des biographies d'autres séminaires de Pierre Dominicé. Dans le récit oral que j'ai fait cette

année, j'ai majoré les expériences émotionnelles et affectives ainsi que les expériences intellectuelles et minoré celles des voyages, des lectures, des styles de vie, par rapport à mon récit écrit. La pondération des événements et le détail des expériences sont en premier sujets à variation, les préoccupations du moment orientent la remémoration et les associations. Ce second récit a fait émerger des expériences non mentionnées dans le premier, mais surtout fait émerger de nouveaux liens entre les expériences d'une même époque mais vécues en parallèle ou des expériences d'époques différentes. En ce sens le travail biographique fait partie du processus de formation, il donne sens, origine, filiation à ce que je suis aujourd'hui, il est une expérience formatrice qui prend place dans la continuité de l'interrogation sur moi-même et de mes rapports avec l'environnement. Ce même travail met aussi en lumière que le processus de formation est balisé d'événements, de situations, de vécus qui sont non-orientés, en réaction à, pour voir, en somme des sortes de déperditions, de gaspillage de temps et d'énergie qui semblent indissociables du processus lui-même. Tandis que l'écrit force l'introduction d'une logique dans le récit, l'oral permet plus de flou, la juxtaposition par association simple, sans lien explicite.

La réflexion sur ce qui a été formateur dans ma vie et qui me permet de situer ce que je fais et pense aujourd'hui renforce l'espace du sujet conscient capable de s'observer et de se réfléchir. Je me forme, j'apprends, je connais et non pas j'ai été formé par, j'ai été éduqué, enseigné, etc... Toutes formules qui font du sujet apprenant un contenant dépendant.

La comparaison avec les autres biographies me permet de mieux cerner mon être social et culturel, la spécificité des sensibilités que j'ai développées et de travailler en finesse sur les ressemblances/dissimilitudes. Cette dimension me paraît offrir un cadre privilégié à l'apprentissage d'une expérimentation sur le tas des nombreuses catégories que nous utilisons pour classer, faire des liens et donner sens que nous empruntons à la psychologie, la sociologie, la philosophie, les sciences de la nature, etc...

Ce travail sur soi qui met fortement à contribution la mémoire, enclenche une interrogation sur sa place et sa dynamique dans le processus de connaissance, ce qui ne saurait être une question subsidiaire pour des formateurs d'adultes. Prise dans sa globalité, la construction de la biographie éducative crée l'espace mental d'une interrogation des idées et notions qui me permettent d'appréhender mon environnement et moi-même, introduisant par ce biais la question épistémologique : "Comment se fait-il que j'ai les idées que j'ai ?" En ce sens, la biographie éducative présente une première phase de distanciation à l'égard des a priori de sa pensée et introduit à la démarche intellectuelle et aux méthodes de recherche. La prise de conscience de la dimension formatrice de cette démarche a été exprimée par les participants sous la forme de leur souhait d'aller plus loin que ce que le temps du séminaire avait permis, autrement dit la prise de conscience d'avoir mis en route un processus de connaissance de soi.

De la même manière que mon récit dans le groupe était orienté par mes préoccupations de chercheur et de formatrice, les récits des participants l'étaient par leur présence à l'université et la place de cette présence dans le continuum de leur existence. Ceci m'a permis de remettre à l'épreuve des observations faites à partir d'entretiens, lors d'une phase précédente dans notre recherche, concernant la demande de formation continue. Puisqu'une même certification est faite à partir de mobiles multiples en vue de remplir des fonctions différentes et s'exprimant dans des registres variables, chaque personne démarre donc une activité éducative avec des références spécifiques dans son intérêt de connaissance, aussi bien de par ses expériences passées, que par ses mobiles présents et ses projections dans le futur. Dans ces conditions, l'enseignement conçu à partir de la logique d'une discipline ressemble fort à un tir au canon extrêmement précis mais sur un objectif non identifié. Moralité : si l'enseignant a été convainquant, je me dis : "Rangeons ça au grenier, ça peut servir une fois." Si l'articulation, voire même la subordination de l'enseignement à l'apprenant n'est pas faite, les trucs pédagogiques risquent fort de n'être au formateur que ce que sont au prestidigitateur ses tours de passe-passe : ce qui lui permet de faire (et se faire) illusion.

Chacun a fait le constat de l'utilité d'un travail sur soi pour mieux travailler comme formateur, non seulement parce que la prise de conscience de sa propre complexité rend attentif à celle des autres, mais aussi parce que la conscience de son propre fonctionnement permet d'écouter l'autre sans interférer sans cesse avec ses jugements. Cela ouvre également un espace d'observations autour du "comment connaître ce qui pourrait faciliter l'apprentissage et/ou la démarche de réflexion ?", ce qui me semble être une qualité professionnelle nécessaire aux formateurs. La prise de conscience de l'unicité de chacun ne peut que troubler des formateurs qui travaillent en fonction de standards de formation. La question des rapports entre la personne et la société, entre l'individuel et le collectif, est donc au centre d'une réflexion de ce type puisque, pour le formateur, il s'agit de trouver l'articulation entre les nécessités collectives et les exigences individuelles.

L'essentiel du travail du formateur dans cette recherche-formation réside dans la formulation des questions qui permettent à chaque participant de mettre en route son propre questionnement. Il s'agit donc de faciliter le processus d'élaboration d'un récit, de réflexion sur son propre récit et celui des autres, en fin de compte de créer un climat, un terrain propice aux prises de conscience. Une prise de conscience est entendue ici comme l'attention portée sur quelque chose, comme l'entrée dans le champ du conscient d'un élément jusqu'alors non-perçu; il y a des prises de conscience qui peuvent provoquer des changements plus ou moins importants dans le champ conscientiel et de ce fait demander plus de temps pour leur intégration. C'est également dans ce travail d'intégration que la démarche processuelle présente une facilitation de l'apprentissage. Pour le formateur, c'est tout autant la question de savoir ce que l'autre peut recevoir compte tenu de ses expériences passées que ce qu'il veut recevoir compte tenu de ses projets implicites et/ou explicites.

L'élaboration du récit met cela en évidence puisque l'auteur y cherche à la fois une compréhension a posteriori de son processus de formation et la saisie d'une trajectoire, de ses anticipations sur demain.

Pour terminer ce que j'ai appris en tant que formatrice, je dirai que notre démarche montre l'importance de l'activité d'intégration de tout apprentissage dans un contexte, en l'occurrence celui de l'écologie de la pensée de l'apprenant et celui de son activité professionnelle. En ce sens, il y a une adaptation à faire de la part des formateurs afin de subordonner l'enseignement à l'apprentissage, ce qui constitue une régulation d'un autre type que celle de l'amélioration d'une didactique. Il n'y a certainement pas à choisir entre ces deux dimensions du travail du formateur, mais aujourd'hui il convient de défendre le bien-fondé d'une prise en compte, par une pédagogie appropriée, des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage.

Ce que j'ai appris en tant que chercheur. J'ai déjà abordé la confirmation des schémas conceptuels de la demande de formation continue dans le travail biographique; reprenons en quelques aspects qui trouvent ici leur place. Bien que la question d'entrée dans le travail biographique ait été très large — "Qu'est-ce qui a été formateur pour moi dans mon parcours de vie ?" — et n'introduisait pas explicitement la compréhension de la demande de formation à l'université, sa présence dans tous les récits montre que, dans les situations de formation, les enjeux tournent autour d'une négociation entre les motivations, besoins et désirs de l'apprenant et ce qui est offert dans le programme et par la certification. Un travail explicite sur cette question à partir des biographies éducatives nous permettrait de mieux saisir comment les adultes s'orientent dans cette double contrainte, une façon de plus pour comprendre l'articulation entre individuel et collectif dans tout processus de connaissance. L'affinement de l'évaluation des motivations, besoins, désirs qui ont orienté les choix — la plupart du temps faits de manière intuitive — améliorerait pour les apprenants eux-mêmes leurs conditions d'apprentissage. En connaissant mieux leurs intérêts de connaissance en jeu dans leur demande de formation, ils s'épargneraient des déboires ou des fausses orientations et créeraient de meilleures conditions à l'intégration des nouvelles connaissances. Autre dimension de cette explicitation : la conscience des registres et des fonctions de sa demande de formation concourt à l'autonomisation de l'apprenant non seulement dans ses choix de formation, mais également à l'égard des contenus de formation qui lui sont proposés ou imposés dans les programmes.

En 1983-84, nous avons travaillé avec Pierre Dominicé sur huit biographies de séminaires auxquels ne n'avais pas participé. Durant ce travail de lecture extérieure au processus d'élaboration, j'avais cherché en particulier à être attentive aux registres d'interprétation des vécus par l'auteur. J'avais à l'époque constaté que, dans le cours du récit, différents registres s'exprimaient, parfois plusieurs pour un même vécu ou situation racontée. Le travail de cette

année a confirmé cette première observation, indiquant bien que le récit "met ensemble" sous forme d'expérience : l'événementialité et sa signification. La prise de conscience des registres présents dans la narration permet de connaître les sensibilités et les savoirs que chacun d'entre nous a à sa disposition dans la lecture de soi-même et de son environnement. Il devient possible dès lors de travailler à la prise de conscience des référentiels théoriques qui fonctionnent a priori dans les processus de connaissance et qui interfèrent donc directement dans l'écoute et l'intégration des savoirs apportés par le programme de formation. Chaque auteur a ses dominantes, certains sont dans une dominante psycho-sociologique et psychologique, d'autres dans une dominante culturelle, etc... Leur mise en évidence permet de rendre attentive la personne au biais systématique dans son travail intellectuel en rappelant la pluridimensionnalité des situations socio-professionnelles et socio-culturelles. Ces observations m'amènent à dire que la biographie éducative, en tant qu'elle crée les conditions d'une objectivation des expériences formatrices, est la voie d'accès au processus de formation de chacun par le biais de ce à quoi j'ai donné forme en moi. Les rapports entre conscience, langage et connaissance font d'ailleurs l'objet d'interrogations des participants soit sous la forme d'une préoccupation quant à l'écriture adéquate au vécu et à l'enjeu de la connaissance de soi et de son environnement, soit sous la forme d'un "comment dire les choses pour que ce soit compréhensible pour les autres ?", soit enfin sous la forme du questionnement sur la construction des concepts et l'usage des théories pour comprendre des réalités.

Les expériences relatées mettent en évidence la très grande diversité des contextes, des registres et événements au travers desquels se dégage une intentionnalité du sujet. C'est pourquoi la qualification des processus de formation n'est pas centrée sur une approche taxonomique des expériences formatrices, mais plutôt sur la dynamique d'interactions entre ces expériences. Parfois cette dynamique est explicitée d'emblée dans la narration, le "je" est présent dans le texte dans son activité, et il raconte les aléas de son existence en mettant en évidence le travail qu'il a effectué pour y faire face. Parfois il est peu présent et le récit devient celui des influences et des hasards qui ont fait que... Pour les auteurs dont le "je" est actif, le rapport au savoir universitaire est désigné comme une recherche de meilleure compréhension et d'autonomisation de sa réflexion, l'apprentissage intellectuel est défini comme une formation de sa pensée impliquant un travail d'intégration et de construction des significations des apprentissages. Lorsque le "je" du récit est passif, le rapport au savoir universitaire se traduit par une attente d'outils, d'informations et de savoirs donnés par le formateur.

La problématique de l'autonomisation/conformisation est présente comme dominante dans la dynamique des processus de formation des participants à nos séminaires qui sont essentiellement des professionnels du social, de la santé et de l'enseignement. Une autre problématique présente dans les récits et présentée comme corollaire de la précédente est celle de la responsabilité/dépendance. Certains ont été confrontés à la prise de responsabilité et ont

été renvoyés par ce biais à la solitude et à la prise de décision en fonction de leurs critères, d'autres recherchent une autonomisation à l'égard de leur famille d'origine, de leur région, d'une famille de pensée et se trouvent confrontés aux responsabilités liées à leur autonomisation. Les processus d'autonomisation/conformisation et de responsabilisation/dépendance sont accompagnés par une dynamique de la conscience de soi et de son environnement, soit sous la forme d'une transformation de points de vue, soit sous la forme d'élargissement du champ conscientiel grâce à des liens nouveaux et/ou des sensibilités nouvelles. Ainsi les notions d'adultité et d'identité désignent plus des processus que des états ou des statuts et cela autour d'un double questionnement : "Que suis-je devenant ?" et "Que sommes-nous devenant ?".

Ainsi la recherche de compréhension des processus de formation des adultes est indissociable du continuum de la vie et de la globalité de la personne, ce qui questionne fortement les programmes de formation continue, professionnels et/ou culturels, qui segmentent les compétences en autant de spécialités que réclame le contexte socio-culturel et socio-professionnel, sans faciliter la reconstruction d'une cohérence par les apprenants. Le travail biographique est sans doute un des moyens à notre disposition pour rester en contact avec la totalité de soi-même et s'éviter d'être ballotté par les modes ou les priorités établies par d'autres, pour encourager une présence réfléchie dans les activités que nous entreprenons et développer une distanciation critique à l'égard des convictions qui nous servent de repères/référentiels dans nos orientations, nos façons de penser et de travailler. Dans la mesure où la biographie éducative raconte les vicissitudes du dialogue entre l'individuel et le socio-culturel, elle introduit une réflexion sur l'articulation pour chacun entre ces deux ordres de réalité et s'avère un bon levier pour prendre conscience de la co-habitation des significations multiples d'une même activité ou d'un même vécu. Le défi que nous lance la complexité des situations dans lesquelles nous sommes impliqués trouve un début de solution dans la recherche des articulations entre ces ordres de réalité et ne se perd pas dans les constats de la "mésentente" des scientifiques sur les interprétations ou les évaluations à faire.

Une des difficultés de cette recherche est le passage de la singularité du processus de formation et de connaissance à des généralités sur les processus de formation des adultes. Le danger courant est de faire parler les récits de vie grâce à des grilles d'interprétation construites à partir de référentiels théoriques déjà existants. La dimension formatrice de la recherche nous empêche, en tant que chercheurs, d'abuser d'un pouvoir non discuté d'interprétation. En effet, l'engagement de l'auteur dans un processus de réflexion en fait d'emblée un partenaire indispensable au travail de compréhension, non seulement pour des questions de commodité méthodologique, mais pour préserver une épistémologie ouverte qui introduit la mise en question du questionneur par le questionné.

Pour terminer sur ces réflexions quant aux processus de formation et de connaissance, je formulerai les questions suivantes :

- Peut-on identifier dans notre processus de formation plusieurs problématiques co-présentes ? Ont-elles des liens entre elles ? Passons-nous d'une problématique à une autre à travers un ensemble d'expériences convergentes ?
- Peut-on dire que la problématique de l'élargissement du champ conscientiel est un vecteur commun à certains parcours professionnels et culturels ?
- Quelles sont les répercussions de ce travail biographique sur les activités professionnelles, sociales, culturelles ?
- Quelles conséquences sont-elles à tirer pour la conception des programmes de formation, lorsque la formation est centrée sur l'intégration des savoirs, par l'apprenant, à son processus de formation ?
- Quelle pédagogie mettre en œuvre pour faciliter la responsabilisation de l'apprenant à sa formation et lui permettre de mobiliser ses compétences à apprendre ?

Les différences dans les formes de récit (style, entrée dans le récit, temps des verbes, présence ou absence du "je", etc.) paraissent non seulement être des indicateurs des registres d'intérêt et d'interprétation de l'auteur, mais caractérisent l'étape de questionnement sur son parcours de vie. Entre un récit chronologique, apparemment factuel, et un récit qui donne des interprétations articulant entre elles des expériences dans le temps et dans des contextes différents, il y a le passage de la question "comment me suis-je formé ?" à la question supplémentaire "comment est-ce que je me connais moi-même ?".

Comme je l'ai expliqué au début de ce texte, j'avais précisé l'orientation de ma réflexion sur les processus de formation par l'interrogation suivante : "Comment se fait-il que j'ai les idées que j'ai ?" La préoccupation sous-jacente à cette question était de travailler les rapports entre processus de formation et processus de connaissance et d'être attentive à ce que les récits offriraient éventuellement comme entrée dans la compréhension de l'apprentissage intellectuel. J'ai constaté une certaine difficulté à entrer dans cette question pour l'auteur d'un récit sur le mode narratif-factuel qui est centré uniquement sur la question "comment me suis-je formé ?". Cette constatation semble indiquer des passages obligés dans le travail biographique. La reconstruction du parcours de formation permettrait de passer à l'interrogation sur son processus de formation, à ce moment pourrait prendre place une réflexion sur son processus de connaissance, comme un affinement dans la perception de soi, de sa pensée, affinement qui pourrait être prolongé dans un travail d'observation de ses processus d'apprentissage. Cette idée converge avec une observation semblable, mais faite en sens inverse, durant un séminaire de recherche animé par Pierre Dominicé en 1983-84 sur l'évaluation formatrice. Les difficultés des participants, presque tous en fin de formation, à expliciter la dynamique des apprentissages effectués à l'université renvoyaient à une méconnaissance

de leur processus de connaissance (référentiels théoriques et symboliques); celui-ci nécessitait d'être replacé dans leur processus de formation. Cet emboîtement réversible entre le processus d'apprentissage, de connaissance et de formation montre que le processus de connaissance est à comprendre comme élaboration des référentiels théoriques et symboliques dans le parcours de vie et comme activité plus spécifique, lors d'un apprentissage, d'intégration (par élaboration d'une utilité concrète et/ou symbolique) à un référentiel plus large. La réflexion sur ses processus de connaissance nécessiterait la prise de conscience du penser comme réalité tout aussi réelle que le vivre, et par là d'un intérêt à comprendre "comment il se fait que j'ai les idées que j'ai". Autrement dit, la prise de conscience qu'entre le mot et la chose il y a une conscience active qui cherche un instrument d'action sur soi et son environnement à travers la réflexion. Il est certain que tous les apprentissages ne nécessitent pas une compréhension pour être effectués par l'apprenant, en particulier lorsqu'ils ont un caractère obligatoire. Mais il me paraît dangereux d'esquiver la question du sens en la classant dans la rubrique des accessoires, précisément lorsqu'il s'agit de comprendre sa formation.

Lorsque la biographie éducative est utilisée pour comprendre son processus de formation, le travail d'élaboration et d'interprétation se présente comme un processus de connaissance spécifique sur un objet spécifique : sa formation, la formation. Mais il est possible d'utiliser le travail biographique comme instrument d'identification des préjugés, des convictions, des représentations, des systèmes interprétatifs dans leurs contextes de constitution, ces événements et situations de la vie où sont tissées les dimensions individuelles et collectives, psychosomatiques, sociales et culturelles de nos activités, nos interactions et nos représentations. La recherche délibérée d'une distanciation à l'égard de sa pensée, des catégories que nous utilisons pour interpréter les réalités où nous nous impliquons est un prolongement naturel du travail de compréhension de ce qu'est sa formation. Toilette mentale pour tous ceux dont l'activité professionnelle exige des évaluations de toutes sortes en vue d'accompagner l'autre dans un processus de changement régulateur de l'inconfort momentané ou chronique dans lequel il se trouve. Une mise en évidence de l'épistémologie du sujet apprenant, connaissant qui trouve sa logique dans le parcours d'une vie, en explicite les enracinements, les ouvertures et les impasses dans cette activité quotidienne d'attribution de sens. Cette attention portée à l'écologie de sa pensée ne devrait-elle pas être une condition à la recherche d'autonomisation de sa formation ? La suspicion traditionnelle à l'égard de la subjectivité se transformerait en la prise en compte de cette subjectivité désocultée comme part intégrante de tout processus de connaissance, dynamique même de ce processus.

La plupart des participants ont manifesté leur inquiétude à être enfermés dans une interprétation de leur récit. Les mêmes ou à peu près furent déçus de n'avoir aucune directive quant à l'analyse de leur biographie. Il n'a pas été facile de faire comprendre qu'il ne pouvait y avoir de grille de lecture a priori mais qu'il fallait que chacun s'interroge sur sa formation et partage ses ques-

tions quant à son processus de formation. Habitué à travailler à partir de savoirs constitués, il est déroutant de se dire qu'il faut travailler avec un concept qui reste à définir précisément par la clarification de ce qu'il signifie pour chacun des participants, mais dont on sait cependant qu'il désigne une dynamique qui reste à reconstruire. Cette absence d'outils a priori pour décrire la dynamique de chacun des processus de formation et de connaissance en présence nous a valu quelques récriminations sur le flou théorique et méthodologique de la phase d'analyse. J'assume pleinement ce flou, puisque c'est de ce flou sur la formation, les processus de connaissance et d'apprentissage que prend racine cette recherche, mais je peux aussi constater que c'est chez les attentistes de l'action éducative que le questionnement des catégories de pensée que nous utilisons est le plus difficile à faire passer. Comme si le travail théorique n'avait d'autre sens que celui de couper les cheveux en quatre : "Pour le sens des mots, reportez-vous au dictionnaire" ou bien "A chacun son boulot". J'ai entendu ces récriminations comme une attitude de désresponsabilisation à l'égard de son processus de connaissance, une malcompréhension de l'idée que celui qui se forme c'est moi. Le propos d'un participant disant : "C'est dur de se dire que l'on est responsable de ce que l'on est" montre bien l'enjeu formateur du travail biographique. Il est possible que, pour certains, ce travail introduise une anxiété dans un moment d'instabilité de leur existence.

Pour orienter la suite des observations portant sur l'articulation entre processus de formation et processus de connaissance, les auteurs pourraient être questionnés sur les étapes marquantes dans leurs représentations d'eux-mêmes et de leur environnement, comment se sont opérés les changements s'il y en a eu, les référentiels qui leur ont été utiles ou qui les ont gênés. Dans ce questionnement, l'attention est portée sur ce qui résulte en termes de pensées, savoirs, représentations de leur processus de formation. Il est probable que ce questionnement plus spécifique vienne bouleverser la compréhension première de sa formation, puisque ce qui est à interroger ce sont les catégories qui nous servent à penser nos vécus pour en faire des expériences. C'est pour approfondir cette piste que j'ai signalé à plusieurs reprises dans nos échanges d'équipe qu'il conviendrait que la démarche biographique se déroule sur deux ans, voire trois si l'on accepte l'idée que le processus d'apprentissage ne pourrait être travaillé qu'après avoir fait l'apprentissage d'une observation et d'une réflexion sur ses processus de connaissance et de formation. En tout cas, la réflexion sur son processus de connaissance introduit directement à une réflexion sur son processus d'apprentissage intellectuel.

Questionner et réfléchir plus en profondeur sur les formes de récits me semble également une piste à garder autant pour mieux comprendre les processus de formation – en particulier le rapport au temps – que le processus de connaissance, en particulier l'origine des registres dans la façon de raconter ou d'interpréter.

Il y a également à creuser les relations entre le penser, l'écrire et le vivre. Il

me semble que cette interrogation offrirait une entrée possible à une réflexion sur les rapports entre théories et pratiques, rapports qui s'expriment très souvent comme une difficulté aussi bien dans le sens de théoriser une pratique que dans le sens d'informer une pratique par une approche théorique déjà existante.

Poursuivre plus explicitement les observations sur la dimension formatrice du travail sur son processus de connaissance autour des notions de distanciation et d'objectivation. Façon aussi d'aborder les rapports entre subjectivité et objectivité qui traversent toute formation intellectuelle et scientifique.

Enfin dans le cadre d'une meilleure compréhension des rapports entre conscience, langage et connaissance, il serait sans doute opportun de s'interroger sur la place des lectures dans son processus de connaissance.

Comme je le mentionnais plus haut, l'approche du processus d'apprentissage n'a pas été facile. Il semble qu'un apprentissage soit nécessaire pour "être attentif à ce que je fais pour apprendre", au "comment je m'y prends?". Bien que cette compétence appartienne à l'économie du sujet, à sa génération de savoirs et de savoir-faire, il s'avère que peu ont développé cette connaissance d'eux-mêmes dans un domaine qu'ils exercent quotidiennement. Si apprendre à apprendre semble être devenu un leitmotiv de l'éducation primaire et secondaire, il ne semble pas évident pour tout le monde qu'apprendre à apprendre, c'est être conscient du comment on s'y prend pour apprendre afin de pouvoir améliorer ses compétences dans la gestion de son apprentissage et se faciliter la tâche dans des apprentissages nouveaux. J'ai tenté une sensibilisation à ces questions en demandant, systématiquement en début de chaque séance, ce qu'ils avaient fait depuis la fois précédente en rapport avec le séminaire. Nous trouvons, malgré ces restrictions, dans les récits biographiques matière à un premier inventaire des apprentissages que l'auteur a faits et à interroger sur les transferts effectués ou possibles des apprentissages antérieurs aux apprentissages actuels. Lorsqu'un auteur, à travers une passion, a appris en orientant seul son apprentissage, nous avons des informations très riches sur son processus d'apprentissage; comme si le sujet, ayant été particulièrement actif, pouvait plus facilement se remettre en contact avec ce qu'il a fait pour apprendre.

L'approche biographique peut introduire à l'observation de la dynamique du sujet en situation d'apprentissage, en particulier par le biais d'un questionnement des interactions entre le sujet et son contexte d'apprentissage; mais il sera nécessaire d'imaginer une autre approche processorielle pour approcher le fonctionnement du sujet "depuis l'intérieur" pour comprendre ce que le sujet mobilise de lui-même pour être dans l'activité d'apprentissage.

La dernière séance de l'année, chaque participant a eu son temps de parole pour s'exprimer quant à l'expérience de l'année. Puisqu'ils sont les seuls à pouvoir dire en quoi cette expérience a été formatrice, voici les différents thèmes qu'ils ont abordés :

- “La prise de conscience de mon parcours de vie est une nouvelle source de connaissance de moi-même, une aide pour reformuler mon projet de vie.”
- “Le groupe m’a permis d’aller plus loin dans la réflexion que seul.”
- “J’ai appris sur l’animation pédagogique en vous observant travailler.”
- “Un des rares cours où quand on commence on n’a pas l’impression que l’on ne sait rien et l’autre tout.”
- “J’ai appris à analyser un discours pour comprendre de quoi il parle.”
- “Le séminaire a été pour moi un processus de transformation.”
- “J’ai appris à réfléchir ‘à’ et ‘avec’.”
- “J’ai pris conscience de la possibilité de vivre les différences et comment permettre une dynamique.”
- “Je n’ai fait que des prises de conscience et c’est cette prise de conscience qui devient formatrice.”
- “J’ai appris une réflexion critique sur mon propre parcours éducatif. Une interrogation : qu’en faire dans mon lieu de pratique, il y a des choses à créer.”
- “J’ai fait la découverte d’une démarche de recherche par l’intérieur.”
- “J’ai appris à réfléchir sur ce que j’ai fait dans ma vie sur le plan formation et projet de vie; pas seulement ce que j’ai fait dans une formation, mais pourquoi je l’ai fait, ce que j’en ai fait, pourquoi c’était différent de ce que je croyais.”
- “J’ai apprécié le respect et l’écoute, le séminaire entraîne à beaucoup de réflexions dans tous les sens.”
- “J’ai appris d’autres démarches théoriques et méthodologiques et à mieux comprendre les autres dans ma pratique professionnelle.”

Pour terminer ce texte relatant une expérience formatrice, j’aimerais simplement donner la définition intermédiaire de ce que recouvre l’idée d’expérience telle qu’elle se dégage du processus formatif dans lequel nous avons engagé les participants de notre séminaire et de leurs processus de formation : l’expérience peut devenir telle a posteriori d’un événement, d’une situation, d’une interaction; c’est le travail de réflexion sur ce qui s’est passé; mais une activité quelconque est aussi expérience dès que le sujet se donne les moyens d’observer en cours de route ce qui se passe et réfléchit à ce que cette observation lui apporte comme information sur l’activité entreprise, autrement dit, une expérience est une action réfléchie a priori et/ou a posteriori par l’acteur lui-même.

Pour le chercheur, cette approche expérientielle se différencie radicalement d’une approche expérimentale en ce qu’elle s’effectue dans une réalité du même ordre que les activités socio-professionnelles et socio-culturelles sans

chercher à “isoler” l’objet de connaissance d’interférences définies a priori comme non pertinentes pour l’objet, en fonction d’une théorie préconstruite, le plus souvent non-dite.

En ce qui concerne l’université qui abrite ces réflexions et ces expériences en éducation des adultes, cette expérience apporte pour le moins un certain nombre de questions sur le concept d’éducation permanente et surtout sur la façon dont ce concept s’est traduit en termes d’initiatives concrètes. Si l’ouverture de l’Université aux non-porteurs de maturité a été un pas timide — en regard d’innovations dans d’autres pays — mais glorieux pour notre contexte helvétique, nous commençons à peine à mesurer la révolution tranquille que ces adultes en formation continue entraînent de par leur présence dans les cursus académiques. Le capital d’expériences que ces adultes apportent avec eux oblige d’une façon ou d’une autre à reconsidérer, sinon les objectifs de la formation, du moins les pédagogies.

Une formation universitaire de base pour des professionnels ou une formation universitaire continue ne saurait répondre aux mêmes objectifs qu’une formation continue de type universitaire. Si l’université a une fonction spécifique à jouer dans la formation intellectuelle de toute personne intéressée et pas seulement dans la formation du personnel scientifique et enseignant, comment contourner la question — nouvelle — de l’adaptation des apprentissages aux questions de ceux qui sont venus à l’Université pour réfléchir au-delà de leurs pratiques professionnelles. Venir à l’Université à partir d’expériences ou “faire l’Université” comme suite logique de sa scolarité renvoie à un rapport au savoir très différent, une demande de formation autre, et des certifications spécifiques.

Quels avantages notre Alma Mater tirerait-elle à ne pas tenir compte de l’hétérogénéité des demandes de formations, de la multidimensionnalité de la formation universitaire, de la pluralité des pédagogies à mettre en œuvre selon l’objet de l’apprentissage et/ou ses enjeux ?

Notre expérience montre qu’il est possible d’articuler recherche et formation comme une des formes possibles d’innovation pédagogique; encore faudrait-il que la marge d’autonomie des facultés, sections ou départements permette aux enseignants et chercheurs de ces entités administratives et scientifiques de définir la spécificité des apprentissages requis par leurs objets d’études. La formation et la recherche dans les sciences de l’humain cherchent encore leur spécificité en regard des modèles des sciences de la nature et se trouvent souvent à l’étroit dans les limites des cursus universitaires imposés par les disciplines plus anciennes.

Nous prétendons que nos recherches sur les processus de formation, de connaissance et d’apprentissage des adultes apportent une contribution à une économie de l’éducation qui ne comptabilise pas seulement les coûts et les flux financiers, mais inclue également les dynamiques de formation qui épargnent à chacun du temps et des énergies.

BIBLIOGRAPHIE

Les demandes de formation continue, co-auteur avec P. Dominicé, M. Fallet, M.-T. Engelberts-Leone, A. Laubscher, éditions I.E.S., collection Champ professionnel, No 5, Genève, 1982.

“Et si la formation continue offrait l’occasion d’une (re)négociation sociale ?”, Christine Josso, *Revue internationale d’action communautaire*, 9/48, Montréal, 1983.

Des demandes de formation à la notion de projet, Christine Josso, Cahiers de la Section des sciences de l’éducation, série Recherches, No 6, Université de Genève, 1984.

“Des demandes de formation au processus de formation : les apports de l’approche biographique à la compréhension d’une dynamique”, Christine Josso, *Revue Education permanente*, No 72/73, 1984, Université de Paris-Dauphine.

Approches biographiques de processus de formation, P. Dominicé, M. Finger, M. Fallet, Cahiers de la Section des sciences de l’éducation, série Recherches, No 8, Université de Genève.

CE QUE LA VIE LEUR A APPRIS

Pierre Dominicé
Université de Genève

Les Sciences de l'Éducation ? Espace institutionnel récemment reconnu dans le monde académique. Intitulé de diplômes universitaires suivis par un nombre considérable de professionnels appartenant à un univers disparate où dominent les champs scolaire, social et infirmier. Cette expression mal définie masque son flou derrière les disciplines intellectuelles moins méprisées qu'elle sollicite. La sociologie, ou de façon plus évidente, la psychologie assistent la réflexion éducative à tel point qu'il est inévitable de se demander s'il existe des objets propres aux sciences de l'éducation ou si tout simplement l'éducation constitue l'objet commun de travaux appartenant à des disciplines différentes.

Cette vaste question, fréquemment reprise, donne lieu à des points de vue toujours divergents. Nous l'abordons ici de front, parce qu'elle n'a cessé de nous interpeller dans nos récents efforts de recherche portant sur la biographie éducative. L'élucidation des processus de formation nous renvoie constamment à la définition du terme de formation. De même, lorsque nous cherchons les articulations entre des contextes ou des moments éducatifs et ce processus de formation, nous butons sur l'absence de signification précise des concepts les plus employés. En d'autres termes, nous avons fait le constat que les notions-clés sur lesquelles portent les sciences de l'éducation sont avant tout définies par leur usage organisationnel ou disciplinaire. Les sociologues de l'éducation sont essentiellement centrés sur le champ scolaire. Les économistes travaillent surtout sur les dépenses consacrées à l'éducation. La formation correspond à des mesures législatives qui suscitent l'appui des sciences humaines ou sociales pour assurer leur bon fonctionnement. Comment dès lors caractériser des processus qui tentent d'identifier l'éducation au travers de la complexité d'un parcours de vie ? Quel sens donner au terme de formation pour qu'il désigne une globalité dans laquelle le cheminement individuel n'est pas à dissocier d'aventures collectives ? Notre contribution, qui tente précisément de clarifier ce que recouvre la formation d'adultes engagés dans des programmes de formation continue, appartient-elle aux sciences de l'éducation ? Faut-il au contraire considérer qu'elle s'en détache, précisément parce que l'éducatif des biographies analysées ne correspond pas à celui qui fait l'objet du faisceau d'approches scientifiques des sciences de l'éducation. La tentation, par exemple, de rendre compte de la subtilité du processus de formation se dégageant d'une histoire de vie sous forme d'un texte littéraire est grande.

Nous nous sommes également heurté à l'idée d'une science de l'éducation lorsque, cherchant à obtenir un subside de recherche, nous avons compris que la seule garantie scientifique d'un projet était d'ordre méthodologique. Faut-il dans un recherche disposer de données qui se prêtent à une comptabilité

chiffrée ? Le récit de vie écrit que nous sollicitons à l'aide de notre démarche biographique a-t-il une valeur instrumentale conduisant à des résultats incontestables ? Le critère de validité ne tend-il pas à privilégier des techniques au mépris de la pertinence d'une méthode retenue en fonction de l'objet même de la recherche ? De façon générale, les ambitions scientifiques inhérentes au projet des sciences de l'éducation n'ont-elles pas tendance à rejeter toute réflexion qui ne résulte pas d'une approche expérimentale ? Le souci de légitimité académique tend de plus à disqualifier une pluralité d'intelligence du champ éducatif. Les tâtonnements inévitables de nos phases d'exploration sont-elles ainsi le signe d'une méthode peu crédible ? Peut-on considérer qu'une recherche scientifique s'inscrit dans un processus dont le bénéfice ne se limite pas au produit final formalisé au moment du bilan organisationnel ?

La troisième raison de nous interroger sur les sciences de l'éducation est d'ordre pragmatique. En quoi notre approche biographique inspire-t-elle une vision nouvelle de l'éducation ou propose-t-elle une autre conception ou d'autres modèles de l'action éducative ? L'identification de processus de formation nous renseigne-t-elle sur les conditions formatrices d'un programme ou sur les moments favorables de participation à une activité de formation continue ? Les sciences de l'éducation ayant pour destination la rentabilité ou la qualité de l'action éducative, il n'est pas inutile de se demander quels sont les changements qu'essaye d'introduire une démarche de recherche. Or, dans une perspective d'éducation permanente, que nous avons avec Gaston Pineau (1983) considérée d'emblée comme justifiant notre intérêt pour l'approche biographique, c'est à une démystification d'objectifs éducatifs trop ambitieux que nous incite notre analyse du matériel récolté. Saisir plus explicitement les effets de la scolarité sur le cours de la vie ou comprendre comment s'inscrivent dans un parcours professionnel les temps de formation continue, conduit à une lucidité pédagogique que la seule préoccupation de réalisation d'un programme fait perdre de vue. Par ailleurs, dans une optique d'éducation permanente, l'autoformation constitue la finalité de l'action éducative bien davantage que ses objectifs propres. Enfin, l'importance accordée à la singularité du parcours de vie nous oblige à nous méfier de tout modèle qui réduirait à des normes communes les visées de l'éducation.

Ayant repris notre approche biographique après un temps d'arrêt, nous allons tenter dans ce texte de redire l'objet de notre recherche à la lumière notamment des nouveaux apports qu'ont constitué pour nous le travail avec les étudiants au cours de l'année académique 1984-1985. Cette nouvelle phase d'expérimentation nous a permis de repenser certaines conclusions des années précédentes. Elle nous a ouvert également à d'autres questionnements. Travaillant sur la notion de processus, il n'est guère étonnant que nous valorisions ainsi l'histoire d'une démarche, en reconnaissant que sa complexité se donne à connaître au fur et à mesure de son développement.

Nous structurerons notre propos selon trois directions principales : théorique, méthodologique et pragmatique. Nous nous efforcerons à chaque fois de

situer l'état de notre réflexion dans une sorte de bilan prospectif tenant à la fois compte du chemin parcouru et des ouvertures à venir. Avant d'entrer dans le détail de chacune de ces trois parties, il nous importe de souligner que cette année universitaire a été marquée par une collaboration étroite avec Christine Josso et Matthias Finger. Notre réflexion actuelle est largement tributaire de la richesse de leur apport grâce au dialogue ininterrompu que nous avons eu tout au long d'un enseignement devenu commun.

I. UN MEME OBJET DE RECHERCHE

Depuis plusieurs années, notre objet de recherche se précise et se confirme. L'interrogation sur le processus de formation se révèle infiniment plus riche et plus complexe que nous l'avions imaginé. Soucieux, dès le début, de parvenir à une théorie de la formation, nous nous rendons compte de l'ampleur de cette tâche. Nos balbutiements conceptuels ainsi que les tâtonnements de nos explorations biographiques doivent être lus dans le développement d'une réflexion qui se construit progressivement. Une réflexion qui s'élargit sans cesse, à l'aide notamment de l'apport d'une équipe de travail ainsi que de l'encouragement d'un réseau international de recherche-formation. L'Éducation des Adultes, prise au sens large d'un champ diversifié de pratiques s'adressant à des populations d'âge post-scolaire, ne bénéficie que de très peu de travaux de recherche. Les références théoriques le plus souvent utilisées concernent les fonctions de l'éducation des adultes, notamment sa fonction économique pour ce qui a trait au perfectionnement professionnel. La dynamique de l'action éducative, les caractéristiques des populations qui y participent, de leurs attentes, de la spécificité de leurs apprentissages ne sont guère analysées. De plus, une importance considérable est accordée aux supports techniques à tel point que le débat pédagogique se résume souvent au choix des instruments de travail appropriés aux populations adultes. Il est, en conséquence, difficile de progresser. Les lacunes théoriques sur lesquelles bute le chercheur sont immenses. Par ailleurs, il s'expose, lorsqu'il se consacre à un effort d'approfondissement théorique, à la critique ou au mépris de ceux de ses collègues ou partenaires qui jugent que l'implantation de nouvelles actions éducatives ou la réponse aux demandes sociales actuelles du perfectionnement ou du recyclage importent davantage que l'élucidation des processus en jeu dans ces pratiques.

Nous n'imaginions pas qu'en déplaçant l'objet de l'évaluation pédagogique pour nous centrer sur les procédures d'acquisition ainsi que sur leurs répercussions formatrices nous allions déboucher dans un aussi vaste domaine d'interrogation. Opérant une distinction entre les termes d'éducation et de formation que nous avons cherché à articuler l'un à l'autre, nous ne devinons pas que derrière des définitions d'usage se cachait un aussi grand vide théori-

que. Comment avancer dans une réflexion portant sur le champ de l'éducation des adultes si le sens de termes-clés comme ceux d'éducation, d'adulte et de formation demeure aussi vague ? En nous attaquant à la notion de processus de formation, nous avons en outre conscience d'avoir ouvert un domaine de recherche qui, pour aboutir à une contribution significative, ne peut progresser que très lentement. Nous avons toutefois acquis la conviction que ce travail théorique est central. Il se situe à un carrefour. Il touche en effet aussi bien à la psychologie du développement qu'aux théories de l'apprentissage ou à l'analyse socio-culturelle des contextes éducatifs et des modes de transmission ou de communication. De plus, la compréhension des processus de formation, entendus dans leur globalité, nous oblige à une décentration par rapport à une vision de l'éducation réduite à l'enseignement. Il ne s'agit plus d'évaluer un cours, de mesurer les effets d'une session ou d'identifier les apprentissages dus à un temps de pratique professionnelle. Ce sont les interactions, les articulations, les équilibres comme stabilité provisoire d'un ensemble qui vont nous indiquer des pistes de réflexion et nous suggérer des hypothèses quant à la façon dont se dessine, au gré d'un parcours de vie, ce que chacun devient.

Des interrogations toujours nouvelles

Le choix d'une instrumentation biographique nous a introduit aux héritages et questionnements plus actuels du domaine intellectuel des histoires de vie. La tentation aurait pu être ici de glisser dans un courant de pensée disciplinaire. Pour plusieurs raisons nous l'avons évité. Notre objet concernait l'éducation. Nous avons opté pour une recherche participative pour des raisons tant de méthode qu'épistémologiques. Nous partions de l'idée que l'approche biographique constituait un instrument non seulement de recherche mais également de formation. Il est néanmoins indéniable que nous avons grandement profité de l'apport de travaux contemporains comme ceux de D. Bertaux, M. Catani et surtout F. Ferrarotti (1983). La diversité disciplinaire des utilisations de l'histoire de vie nous a ouvert un champ conceptuel sans pour autant nous fournir le cadre de réflexion dont nous avons besoin. Il ne s'agissait plus, comme c'est en général le cas, de lier psychanalyse et éducation ou anthropologie et éducation mais de trouver des emprunts théoriques pertinents pour éclairer notre matériel biographique et étayer nos hypothèses de recherche. Bien que nos démarches aient certainement pu être exploitées en direction d'une réflexion anthropologique ou sociologique, il convenait d'emprunter des références conceptuelles à ces disciplines en poursuivant nos propres fins théoriques. Les concepts d'autonomie, d'identité, de famille d'origine, de cursus scolaire ne sont pas étrangers à ces emprunts disciplinaires. De même, quelques-unes des références centrales de la psychanalyse ou de la psychothérapie étaient présentes à notre esprit en cours de démarche biographique. Mentionnons à titre d'exemple les notions de transfert, de pro-

jection, de censure. Autrement dit, l'élaboration comme le traitement des données biographiques baignent dans un univers conceptuel qui influence indéniablement notre démarche sans pour autant réduire la complexité des sens à donner aux termes qui désignent notre champ de recherche.

La notion de processus est à cet égard exemplaire des difficultés rencontrées. D'une part, bien que fréquemment utilisée, elle n'est jamais clairement définie. Les dictionnaires se bornent à une définition générale. Des auteurs comme Piaget lui donnent un sens à l'intérieur d'un code représenté par son vocabulaire propre. Un emprunt extérieur requiert d'y ajouter une série d'autres termes, voire finalement d'adopter le modèle conceptuel proposé. Classiquement attachée à la théorie des systèmes, cette notion de processus ne doit pas pour autant nous obliger à rallier ce courant de pensée. Pour définir ce que nous entendons par processus, il convient de nous situer dans l'axe de notre objet de recherche. Mais l'objet lui-même va se préciser avec une plus grande clarté des termes utilisés. Il nous faut donc accepter de travailler dans une perspective d'élucidation progressive, le matériel de recherche, voire la démarche elle-même, enrichissant constamment ce qui est cherché. L'objet n'est pas constitué au départ. Les hypothèses ne sont pas celles de l'origine. Rien n'est à prouver qui ait été établi d'emblée. L'objet de recherche se reformule à l'aide de nouveaux questionnements. Il est le fruit d'une construction et s'inscrit lui-même dans un cheminement de la réflexion.

Lorsque nous avons renvoyé l'évaluation du produit au processus de formation, nous voulions simplement indiquer que le changement à attribuer à l'éducation dépendait d'une genèse inscrite dans l'histoire de l'adulte. Puis, à force de travailler les premières biographies éducatives, nous nous sommes rendu compte qu'il n'était possible de repérer que des traces de cette histoire. Le processus de formation n'était pas identifiable en tant que tel. Seuls se donnaient à connaître des processus plus spécifiques, pris au sens de lignes de force, de composantes, de traits dominant une histoire de vie. Puis, par la suite, approfondissant cette idée de processus partiels, nous avons émis l'hypothèse d'une interaction entre ces mini-processus. Le processus de formation est alors devenu une sorte de combinatoire de processus spécifiques, interagissant entre eux pour s'influencer et se renforcer, de telle manière que la dynamique désignée par la notion de processus devait être considérée comme un ensemble en mouvement. La complexité de cet ensemble tient également à ce qui nous est apparu ultérieurement comme relevant de temporalités différentes. Un modèle théorique préalable ne nous aurait, à vrai dire, pas rendu service. Nous aurions, en effet, cherché à rendre compte de nos données en utilisant ce modèle pour les rendre cohérentes. Nous préférons constater que nos données biographiques, elles-mêmes, ont conduit à expliciter progressivement une notion proposée à l'origine davantage à titre d'exploration que de démonstration.

Nous nous sommes aperçu, au cours de cette même recherche, que si le processus était objet de la recherche tout en permettant de rendre compte d'une

démarche de recherche, il y avait en plus d'autres processus à prendre en compte. Celui de chacun investissant cette démarche. Celui du groupe collaborant à l'élaboration et à l'analyse des biographies. Cette notion de processus nous a ainsi aidé à être attentif à ce qui se passait dans la recherche, à prendre au sérieux les mécanismes propres à son déroulement comme partie intégrante de la clarification de son objet.

A chaque histoire de vie, son processus de formation

Le déroulement de la recherche a eu d'autres effets conceptuels. Nous étions bien conscient de désigner par processus de formation un ensemble ou une globalité propre à la vie de chaque adulte. Les propos tenus par les étudiants à l'occasion de l'approche biographique nous ont confirmé dans l'idée que le concept de formation était indissociable de cette globalité. Qu'en disent-ils ? Ils veulent unir "logique et subjectif", "affectif et intellectuel". Ils souhaitent lier leur statut professionnel avec le fait d'être femme ou homme, amant ou parent, citoyen et voyageur. Cette globalité est aussi faite de ce qu'ils ont été, liée à ce qu'ils pensent vivre, et parfois se représentent comme projet à venir. L'imaginaire n'est pas toujours absent du récit. La recomposition de sa vie, même vue sous un angle partiel, colore cette globalité en l'enjolivant ou au contraire en lui donnant un caractère excessivement dramatique. Cette globalité est donc celle du sujet qui parle. Elle n'est pas constituée par un ensemble cohérent reposant sur une base factuelle. Il s'agit bien sûr d'une interprétation de sa formation, mais cette interprétation repose sur des liens ou des articulations, à l'inverse de beaucoup de recherches qui s'efforcent en premier lieu de maîtriser une variable ou d'isoler des éléments. Le fait de se centrer sur la formation introduit une réaction contre l'éclatement éducatif auquel nous a habitué la pratique scolaire prolongée en milieu adulte. L'histoire de sa formation est une histoire de vie. Elle ne peut être analysée à l'aide de catégories qui dissocient les parties d'un tout. Le matériel biographique n'est, en conséquence, pas un matériel usuel à la recherche en sciences humaines. C'est aussi pourquoi il est si difficile de le traiter en respectant son contenu, les étudiants confirmant sans cesse l'impression que l'analyse du texte lui enlève une bonne part de sa vie.

Les biographies éducatives font ressortir des différences entre des histoires de vie de personnes de même âge, de même origine sociale ou de même profession. Là où les spécialistes des sciences sociales reconnaissent des types, des groupes, des habitus, les auteurs des biographies éducatives soulignent la singularité de leur cheminement. La formation d'un adulte n'appartient à personne d'autre qu'à lui. Elle ne s'explique pas en référence à un modèle. La notion de processus renvoie ainsi à la spécificité de chacune de ces histoires. Contrairement à ce que nous avons imaginé, et même proposé dans un texte précédent, le processus de formation ne peut être appréhendé à travers des mécanismes qui s'appliqueraient à l'ensemble d'une population donnée. Ce

que nous intitutions processus spécifiques, nous les considérons aujourd'hui non plus comme les composantes communes d'un processus de formation plus général, mais comme des traits communs ou des lieux de parenté entre des processus dont la spécificité tient à la singularité, à l'originalité, au caractère unique de l'histoire d'une vie. Il n'y a donc pas de processus spécifiques d'un processus de formation, mais bien des processus de formation liés à la singularité de chaque histoire de vie. La notion de processus devient ainsi une façon d'insister sur des différences au lieu de mettre l'accent sur des parentés de fonctionnement. Quels que soient les paramètres communs, la famille d'origine, l'école, les groupes d'adolescents, la formation professionnelle, l'exercice du métier, la biographie éducative dévoile des processus de formation propres à chacun des récits émanant de l'histoire de vie. Le processus n'est donc pas une mesure commune de formations différentes. Il exprime en tant que notion ces différences.

Notre intention première consistait à rassembler des différences individuelles pour dégager des profils communs. Elle était due à plusieurs raisons, notamment la fonction de la théorie dans le champ pédagogique. Sans nier l'influence des canons scientifiques qui régissent la recherche en sciences sociales, nous savons que notre réflexion sur les processus provient d'un problème pédagogique : comment mesurer les effets d'une action éducative pour lui assurer plus d'efficacité. En évaluant la maîtrise d'objectifs éducatifs, comment améliorer la qualité des moyens pédagogiques fournis pour les atteindre ? En nous centrant ultérieurement sur le processus de formation, nous conservons l'intention de mieux saisir les conditions formatrices de l'action éducative. Nous voulions aboutir à des directives pédagogiques; permettre aux formateurs de se faire moins d'illusions sur les effets de leur action éducative. La prise en compte de la demande et du fonctionnement de l'adulte en situation de formation représentaient deux champs d'application de notre recherche. Or, après plusieurs années d'exploration biographique et de réflexion constante sur les récits de vie, nous commençons à réaliser que la finalité pédagogique dessert le travail intellectuel effectué en sciences de l'éducation parce qu'elle a tendance à opérationnaliser des questions théoriques avant même que celles-ci soient formulées. Tout au long de notre recherche, ces dernières années, nous pensions aux conséquences à tirer en vue d'une pédagogie appropriée à des clientèles adultes. Nous nous efforçons de nourrir des résultats de cette recherche le discours que nous entendions tenir aux formateurs. Et puis, progressivement, l'évidence s'est faite que la plupart des questions pédagogiques étaient organisationnelles avant d'être théoriques. Que l'application de modèles pédagogiques pour l'action éducative se faisait fréquemment non seulement au mépris des contextes d'intervention, mais dans l'ignorance des personnes auxquelles cette action s'adressait. La démarche de biographie éducative nous a ainsi conduit à reconnaître qu'il n'y avait pas de bonne pédagogie possible, mais des pédagogues dans la vie de chacun et des situations pédagogiques marquées à chaque fois par la dynamique propre s'instaurant entre ceux qui les vivent. Pas de processus de forma-

tion à identifier pour défendre plus clairement une pédagogie. Mais des pédagogues dont l'influence est indéniable sur le cours de l'histoire de vie; dont le souvenir ne tient pas à une pédagogie mais à ce qu'ils ont été pour le devenir d'autres. Des pédagogies de pédagogues et non une pédagogie pour pédagogues.

La vérité ne tient pas à la généralisation

Les travaux portant sur le développement de l'adulte nous avaient également induit dans une direction normative. Tout en conservant un certain mépris à l'égard d'études qui se bornent à des relevés empiriques de comportements et de rôles pour situer les traits caractéristiques des adultes ou proposer des actions éducatives adaptées à leurs attentes dominantes, nous étions à la recherche de points de repère nous permettant de situer l'adulte dans son développement. Les découpages proposés par E. Erikson ou D. Levinson nous intéressaient vivement parce qu'ils fournissaient un contexte historique au rapport établi à un moment donné entre un programme éducatif et un client adulte. Nous pensions prolonger leur réflexion en nous centrant sur les processus de formation. Nous comprenons aujourd'hui, tout en continuant de nous référer à ces auteurs, que la dynamique des processus est plus complexe. Quels que soient les repères d'étapes, de passage ou de phase proposés, la reconstruction de leur dynamique ne peut se faire que dans l'examen attentif d'une vie, à l'aide de son récit ou en rassemblant les traces éparses de son histoire. Il n'y a pas seulement plusieurs temporalités, celle des phases plus chronologiques et celle des stades plus génétiques. Il existe une singularité de chaque histoire de vie, de chaque développement qui interdit de considérer comme vraie toute généralité faisant l'économie de cette singularité. Dans un domaine parent qui est celui de la formation des malades, les repères fournis par E. Kübler-Ross à propos des malades en fin de vie peut s'appliquer, comme l'ont fait J.Ph. Assal et R. Gfeller (1983) à propos des malades diabétiques, à d'autres catégories de patients, notamment les malades chroniques. Il n'en demeure pas moins qu'il convient avec chaque patient de reconstruire l'histoire de son rapport à la maladie. Le processus au travers duquel il passe, de la négation à la révolte, par exemple, lui est propre. Il ne reproduit jamais vraiment la conduite d'autrui et peut à tout moment contredire ce que le médecin traitant peut pouvoir prédire de son comportement ou anticiper pour l'aider à mieux l'assumer.

Notre recherche nous a, en quelque sorte, déplacé hors du champ de l'éducation proprement dit. L'histoire de vie nous a fourni un autre regard, celui de l'observateur extérieur qui, cependant, a vécu de l'intérieur tout ce qu'il évoque. En prenant la formation au sérieux, nous avons été conduit à tenir compte de tout ce qui dans une vie ne relève pas de la pédagogie. Il ne s'agit pas ici du vécu au sens où en parlent ceux qui cherchent à l'éviter, de l'effusion subjective qui se répand dans les groupes de rencontre ou de registres

affectifs annulés dans un raisonnement. L'histoire de vie est une autre façon de considérer l'éducation. Il n'est plus question de rapprocher l'éducation de la vie comme dans les perspectives d'éducation nouvelle ou de pédagogie active, mais bien de considérer la vie comme l'espace de l'éducation. L'histoire de vie passe par la famille. Elle est marquée par l'école. Elle s'oriente vers une formation professionnelle et par la suite bénéficie de temps de formation continue. L'éducation est faite ainsi de moments qui ne prennent leur sens que dans l'histoire d'une vie. Ce recours biographique n'est pas proposé pour contrer une prétendue objectivité. Il ne fait pas opposition au silence du sujet. Il est avant tout destiné à saisir ce qu'il advient de l'éducation dans les processus de formation des adultes, en conséquence à rapporter des moments éducatifs au contexte historique plus large de leur signification.

Cette attention à la singularité des processus qui tient à la spécificité de chaque histoire de vie nous a aussi été suggérée par l'impossibilité face à laquelle nous nous sommes trouvés de fixer pour une équipe un seul objet de recherche. Malgré la rédaction de demandes officielles en vue de financements extérieurs à l'Université, en dépit de discussions constantes et de nombreuses régulations quant à la marche du projet, à aucun moment l'objet de recherche a été commun. Chacun a pu et su, dans l'axe de questions théoriques proches les unes des autres, inscrire son interrogation propre. Pendant longtemps nous avons cru que ces différences étaient dues à la non-clarté du projet ou que ce flou résultait de l'absence de références communes. Finalement nous avons dû admettre qu'il n'était pas crédible de considérer que des chercheurs ayant des histoires intellectuelles différentes, des sensibilités et des projets différents travaillent sur le même objet. Plusieurs chercheurs peuvent travailler sur des objets définis par des tiers, mais dans la mesure où ils ont accès à la formulation d'un projet, il n'est pas possible que celui-ci soit le même pour tous. Les questions que chacun cherche à résoudre appartiennent à son histoire. Il existe des similitudes biographiques. Mais, de même que ces histoires ne peuvent devenir communes, les questions théoriques posées resteront toujours marquées par la formulation de celui qui les présente. Au sein de notre groupe de recherche, il y a une même recherche sur les processus de formation, une même utilisation de l'approche biographique, parce que tant bien que mal chacun sait qu'au sein de cette recherche son point de vue a droit de cité et son questionnement lui est propre. L'écriture de restitution de la recherche demeure le plus souvent individuelle, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas un langage commun ainsi qu'un échange constant sur la complémentarité des positions défendues.

II. CENT FOIS SUR LE METIER...

Pour mettre en évidence des effets et pouvoir les attribuer à un programme éducatif, il faut s'appuyer sur des données et faire la preuve de ce que l'on affirme. Les résultats obtenus doivent montrer une évolution, un contraste significatif ou un changement. Comprendre les processus de formation sur lesquels ces transformations vont avoir des répercussions implique un travail réflexif d'un autre ordre ou d'une autre nature. Aucune méthode de recherche n'a de valeur en soi. Les instruments utilisés n'ont d'utilité qu'en fonction de l'objet de recherche visé. Or dresser un bilan au terme d'une action de courte durée ne constitue pas une tâche identique à celle qui consiste à repérer quelques-unes des caractéristiques des processus au travers desquels les adultes se forment. Il nous a donc fallu, au cours de notre recherche, trouver des moyens d'investigation, construire une méthode qui convienne à notre objet, découvrir des modalités d'analyse d'un matériel de recherche. Les contraintes universitaires sont dans ce domaine évidentes. Il ne faut pas le nier. Une recherche ne mérite le titre de scientifique que dans la mesure où son support expérimental la conduit à présenter des données fiables dont la vérification peut être opérée par un tiers. Cette conception de la recherche représente la norme de référence des milieux scientifiques qui attribuent des subsides de recherche. Ayant fait l'exercice d'une thèse de doctorat, de requêtes au Fonds national suisse de la recherche scientifique et de l'établissement d'un dossier de nomination comme enseignant universitaire, nous avons, à propos de la démarche biographique, eu beaucoup de peine à nous libérer d'une conception méthodologique axée sur la preuve.

Les données et leur analyse

Nous avons visé un nombre de biographies qui nous permette des constats représentatifs. Nous avons imaginé, après divers essais, une formule de protocole qui regroupe, selon des thèmes retenus après plusieurs lectures d'un ensemble de biographies éducatives, les données les plus significatives de notre matériel biographique écrit. De façon à entreprendre l'analyse de ce matériel, nous avons retenu des catégories permettant des comparaisons et soulignant des tendances générales. Tout en sachant qu'il ne nous serait vraisemblablement pas possible de nous appuyer sur des formules statistiques justifiant un traitement informatique des données, nous imaginions que l'accumulation des biographies éducatives obtenues chaque année donnerait à nos hypothèses ou à notre réflexion une validité plus réelle et à nos affirmations un aspect plus convaincant. Sans nier le fait que l'expérience de recherche dans ce domaine nous a été utile et qu'un nombre plus élevé de biographies facilite l'émergence de pistes de recherche nouvelles, nous reconnaissons aujourd'hui que l'ampleur de notre matériel n'offre aucune garantie. La mise en protocole

nous a aidé à nous approprier les récits biographiques. Les catégories que nous avons choisies nous ont permis de dégager des données biographiques une compréhension partielle de processus de formation. Mais l'analyse des récits biographiques reste problématique. Celle que peuvent réaliser les auteurs eux-mêmes et celle des chercheurs qui inscrivent tout nouveau récit dans le prolongement de leurs analyses antérieures.

Parmi les questions qui demeurent, mentionnons celle de la réduction ou non du récit ainsi que celle des modes de comparaison possible de matériel biographique construit différemment. Une lecture thématique qui s'intéresse par exemple à l'impact de la scolarité primaire ou secondaire sur le processus de formation peut justifier une centration sur des portions du récit et entraîner des comparaisons. Les données biographiques se prêtent à divers usages pour le chercheur qui autour de la notion de processus s'intéresse de façon plus générale à la formation des adultes. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'identifier des processus, de prendre la biographie dans sa globalité écrite, de mieux comprendre comment chacun est devenu ce qu'il est, alors la précision des modes d'analyse est difficile à établir. Au fil des années, nous sommes cependant parvenu à nous libérer des canons de la méthode expérimentale en acceptant que la pertinence de l'analyse soit fournie davantage par l'objet de recherche que par la rigueur d'une méthode de traitement de données. Autrement dit la clarté de ce que le chercheur veut élucider ou les questions que les étudiants se posent à propos de leur formation constituent la clef des procédures d'analyse. C'est la raison pour laquelle nous avons, malgré de trop nombreuses allégeances aux normes de quantification, progressé dans l'analyse du matériel biographique. La précision de notre objet de recherche a été rendue possible par nos analyses précédentes. Nos analyses nous ont fourni l'occasion de mieux reformuler notre objet de recherche. Dans un premier temps, la notion de processus de formation était proposée quasi intuitivement. Puis, d'étape en étape, nous avons été amené, dans un mouvement alternatif d'élaboration et de traitement biographique, à clarifier quelques pistes théoriques, puis à les affiner tout en entrant dans la complexité croissante de leur éclaircissement. La méthodologie suit ici également un processus d'élaboration tout au long du déroulement de la recherche. Ce problème de méthode s'avère indissociable des raisons théoriques de la mise en place d'instruments.

Bien que nous ayons d'emblée accepté l'idée de la singularité de l'histoire de vie, il nous a fallu des années pour reconnaître l'unicité du récit biographique construit par les étudiants. Nous procédions constamment par comparaison. Profitant parfois du contexte des groupes d'élaboration, nous avons proposé, au moment de l'analyse, de travailler selon un principe de divergences et convergence des données biographiques. La mise en place d'un canevas ou d'un axe biographique commun au groupe nous semblait justifier cet effort comparatif. Or nous nous sommes finalement rendu compte que les récits biographiques aboutissaient à des usages différents d'un même canevas. De même les capacités de mise en forme des récits, c'est-à-dire de réfléchir à sa vie pour interpréter sa trajectoire éducative, ne correspondaient absolument

pas à une norme commune. Sans vouloir hiérarchiser les productions biographiques ou définir des degrés d'aptitude à entreprendre une démarche biographique, il nous a bien fallu admettre, qu'inscrits dans un même cadre institutionnel, les étudiants n'effectuaient pas la même démarche. Le matériel livré était révélateur du processus que nous cherchions à mieux connaître. Il dévoilait leur processus de formation bien davantage que les caractéristiques d'un processus général permettant de situer où se trouvait chacun dans son histoire de vie. De plus, les étudiants n'ayant pas le même âge, la diversité des expériences vécues créait d'autres décalages.

De façon générale, nous avons admis le principe de confirmation interactive lorsque le sens donné à un moment de l'histoire de vie par une personne rejoint celui qui est attribué par d'autres à des expériences similaires. Quelques exemples peuvent servir d'illustration. La place de premier dans la fratrie provoque des complications immédiates. De même, certains peuvent se reconnaître dans l'évocation du milieu social d'origine qu'il soit rural, ouvrier ou bourgeois. Les femmes ayant exercé une activité professionnelle antérieurement à leur mariage vibrent à l'unisson lorsqu'elles parlent du conflit entre maternité et profession. L'entrée à l'Université à l'âge adulte et au bénéfice d'une admission sans maturité entraîne souvent des expériences analogues de démythification du savoir universitaire et de distance par rapport à l'exigence d'un travail théorique. De même, pour le chercheur confronté à plusieurs récits de vie, les confirmations peuvent jouer un rôle dans son analyse. Il est par ailleurs possible, comme nous l'avons fait, de prendre un groupe de récits élaborés par des personnes exerçant la même profession de manière à établir des traits communs ou des conséquences décrites de façon parentes par des personnes qui ont traversé le même type d'expérience. Il existe toujours des éléments de comparaison, mais la comparaison ne livre pas de vérités biographiques. Elle permet simplement d'étayer des hypothèses. Le principe de saturation utilisé par D. Bertaux est intéressant. Il joue certainement un rôle ne serait-ce même qu'implicite, même si le matériel à disposition n'est en fait pas comparable.

Malgré de multiples lectures dans le domaine des histoires de vie, nous avons constaté que la plupart des chercheurs qui emploient cette approche ne font pas état de leur méthode de travail quant à l'analyse du matériel sur lequel ils basent leur position. Les textes à disposition sont souvent des textes de synthèse qui ne s'arrêtent guère aux aspects méthodologiques mais présentent des conclusions générales sans référence explicite à la démarche suivie ou aux données exploitées.

Recherche ou formation ?

La perspective participative selon laquelle nous avons travaillé nous a conduit, dans un premier temps, à considérer les étudiants comme des partenaires de recherche. Nous voulions les associer à notre recherche. Nous avons alors

négligé la puissance formatrice de notre approche biographique. Les étudiants ne pouvaient nous aider à poursuivre notre recherche parce qu'ils n'avaient pas le même genre d'interrogation même s'ils en comprenaient le sens et que, par ailleurs, ils étaient avant tout mobilisés par la compréhension de ce qu'ils avaient dit et écrit, entendu et lu. La signification du matériel auquel ils avaient contribué leur importait davantage que les problèmes du chercheur. Leur propre processus de formation comptait plus que l'identification de processus de formation. Les questions théoriques qu'ils se posaient n'existaient que dans la mesure où ils les avaient formulées ou étaient en mesure de les reformuler. Il nous a donc fallu admettre que la biographie éducative était pour les étudiants un instrument de formation et pour nous un instrument de recherche. L'approche suivie avait donc deux fonctions. Elle se déroulait en deux temps distincts. Les étudiants tirant bénéfice de cette démarche acceptaient de prêter leur concours à une recherche dont ils ne comprenaient pas exactement le sens et le déroulement. Puis, à l'aide notamment des positions défendues par M. Finger et du groupe qui a travaillé au cours de l'année académique 1984-1985, l'évidence s'est tout à coup faite qu'en réalité l'aspect formateur de la démarche devait être intégré à la recherche. La biographie éducative devenait un instrument de recherche parce qu'elle était un instrument de formation. Réciproquement, elle pouvait être un instrument de formation parce qu'elle était un instrument de recherche. L'articulation entre recherche et formation prenait une signification nouvelle. Il n'y avait pas un objet de recherche posé à l'origine de la réflexion, mais un objet de chercheur qui invitait des étudiants à suivre une démarche au cours de laquelle leur questionnement sur la formation allait constituer la grille d'analyse et préalablement d'élaboration de leur propre matériel biographique.

Par la suite, il est même apparu que l'équipe de chercheurs de GRAPA partageait un même horizon de questions motivé par une parenté de référence conceptuelle, mais qu'à vrai dire l'objet de recherche était propre à chacun ou que chaque membre de l'équipe avait sa façon de formuler le même objet de recherche. Les questions que nous cherchions à résoudre tenaient également à notre histoire intellectuelle, à notre socialisation ainsi qu'à notre projet de vie. Chaque objet devenait unique et le sens de la collaboration tenait à la possibilité d'un partage théorique et non à l'insertion institutionnelle ou aux obligations organisationnelles d'un travail en commun. L'usage du matériel livré par les étudiants répond à des critères un peu analogues. Dans la mesure où il y a une certaine parenté de problématique, les données biographiques fournies par un tiers peuvent être véritablement utilisées. Récueillir du matériel biographique pour vérifier ses propres hypothèses ne relève-t-il pas de l'illusion méthodologique qui consiste à croire que le grand nombre autorise à penser ? Peut-on faire autre chose que de cheminer avec ses propres questions, le partage devenant une condition de leur résolution ? Non parce qu'il va livrer un modèle ou ouvrir l'accès à la vérité, mais parce qu'il va confirmer comme nous le faisons plus haut, enrichir, élargir ou contredire une interprétation, une position, une orientation. L'approche biographique peut ainsi

être considérée comme un lieu de confrontation de vérités construites au cours de son existence, comme un espace où s'entrechoquent des réflexions sur la formation émanant de parcours de vie différents. La recherche devient alors celle que chacun poursuit. Elle contribue à la formation de même que la formation la rend possible. Notre recherche a contribué à notre formation de même que notre formation a abouti à un moment donné à cette recherche.

L'exploitation pédagogique des recherches conduites dans le champ de l'éducation a fortement contribué à normaliser l'apport éducatif. La recherche pédagogique doit aboutir le plus souvent à dire ce qui convient, ce qui va favoriser les apprentissages requis, ce qui doit être retenu comme programme ou instrument de travail. Or les biographies ne font que mettre en évidence des différences ou montrer subtilement que l'apport éducatif s'inscrit dans un processus unique. Notre approche nous a donc conduit à mettre en question toute pédagogie qui fait l'économie de la singularité du pédagogue ou toute application qui ne tient pas compte de la diversité de ceux auxquels elle s'adresse. La singularité de chaque parcours éducatif a introduit dans notre esprit une relativité quant à un propos qui a la prétention d'être généralisable. En reconnaissant qu'un enseignement pouvait, parce qu'il tentait d'être formateur, contribuer à la recherche, nous avons compris tout ce que la recherche traditionnellement construite évacuait comme donnée. Ceci d'autant plus que dans le champ de l'éducation la recherche prend toujours appui sur des situations réelles. Il importe toutefois de souligner qu'inclure la formation dans la recherche requiert une souplesse à l'égard de toute planification arrêtée. Laisser l'approche biographique être construite par un groupe oblige à respecter la dynamique de ce groupe et à suivre la mise en place d'une démarche dans laquelle chacun soit impliqué. Le meneur du groupe, son animateur, a des prérogatives de chercheur tenant à son statut d'enseignant, mais il est constamment contraint de modifier ce qu'il a prévu en raison des résistances du groupe et de la façon dont chacun habite cette approche. Il est indéniable, en outre, que la répétition de cette démarche biographique plus ou moins connue après plusieurs années par les étudiants qui s'inscrivent au cours, qu'ils aient lu les textes écrits ou qu'ils en aient discuté avec des amis ou des collègues professionnels, modifie son déroulement. Plus qu'auparavant les étudiants se préparent à cette approche, savent souvent ce qu'ils ne veulent pas et ont une idée assez claire de là où ils vont aboutir. La recherche doit se plier à ces contingences. Nous sommes en tous les cas frappé de constater qu'il n'est pas possible de suivre un canevas d'élaboration biographique, car en plus de toutes les critiques qui peuvent être formulées à l'endroit d'un tel canevas, son application se heurte à ce que chacun pense faire et va finalement réaliser. Un plan de recherche ne saurait être imposé lorsque la démarche se veut formatrice. A l'inverse, un instrument de recherche ne peut être standardisé qu'en annulant cette dimension de formation. Il nous a fallu emprunter des nombreux chemins méthodologiques, et nous libérer lentement des conclusions auxquelles nous pensions aboutir, avant de reconnaître qu'en éducation la formation devait être inté-

grée à la recherche parce qu'elle en constituait une composante. Aujourd'hui, à titre de bilan provisoire, nous pouvons affirmer que la connaissance des processus de formation n'est possible que dans la mesure où la démarche de recherche est formatrice. La compréhension que les étudiants ont de leur processus de formation contribue au savoir du chercheur. Celui-ci, en s'appuyant sur ce que chacun dit et écrit, se fie à une réflexion qui éclaire ce qu'il cherche à comprendre.

La statue du chercheur et son socle

Il est bien évident que la position que nous venons d'énoncer quant à la recherche induit celle que nous avons quant au statut du chercheur. Les données récoltées sont toujours celles du chercheur. Quels que soient les instruments mis en place et les outils d'analyse, c'est lui qui en a fait le choix, qui en a fait usage et qui va par la suite exploiter les résultats. La neutralité du chercheur est un leurre. Dans notre recherche, nous tenons à dire clairement aux étudiants quel chemin nous avons suivi dans la construction de l'objet de recherche. Nous avons spécifié, avec Christine Josso et Matthias Finger, que nous n'avions pas exactement le même objet parce que nos itinéraires intellectuels respectifs nous avaient conduits à privilégier telle interrogation plutôt que telle autre. Nous savons, et nous en avons fait l'expérience, qu'indépendamment de cet objet du chercheur d'autres considérations entrent en jeu. Lorsqu'il s'agit, par exemple, de décider qui travaille avec qui, c'est-à-dire au moment de la répartition des groupes, puisque lors de cette dernière année chacun des membres de l'équipe de recherche a eu la responsabilité d'un groupe, il faut traverser un moment conflictuel. Il y a un professeur et deux assistants. Il y a deux hommes et une femme. De même les étudiants ont entendu parler des enseignants. Parfois ils les connaissent ou ont eu l'occasion de collaborer avec eux dans le cadre de leur profession. L'élaboration de l'histoire de vie s'inscrit donc souvent dans une relation plus ou moins réelle et plus ou moins imaginaire qui très certainement joue un rôle et oriente le récit biographique. Pourquoi chercher à éliminer cette influence en considérant cet élément de la recherche comme un biais affectant négativement les résultats ? Dans la recherche, nous considérons que s'instaure un processus relationnel qui constitue une dimension fondamentale de toute situation éducative. Le processus de formation est traversé de multiples processus relationnels. Pourquoi faudrait-il qu'une démarche de recherche se distingue à ce point d'une situation éducative, que par ailleurs elle cherche à comprendre, en éliminant une des clefs de compréhension des phénomènes formateurs.

Nous avons donc travaillé sans crainte de nous impliquer. Nous avons réagi à l'évolution du groupe non pas en fonction de directives préétablies, mais au gré de chacune de nos façons d'entrer en relation et de vivre la dynamique d'un groupe. Nous avons présenté nous-même un récit de vie en le situant par rapport à notre compréhension du processus de formation. Il est évident

que notre acquis de chercheur de même que notre place dans le groupe ont influencé notre récit. Selon nos tempéraments, nos expériences et notre conception pédagogique, nous avons été plus ou moins directifs par rapport à un canevas, un temps consacré au récit ou à sa discussion, au texte à remettre et à la préparation de son analyse. Nous avons admis que ces caractéristiques personnelles ne soient pas atténuées parce qu'elles font partie intégrante du déroulement et du contenu de la recherche. Parfois, il arrive que ces facteurs relationnels soient évoqués et donnent lieu à un échange. Le plus souvent ils apparaissent en marge du cours, ou sont même tus, voire ignorés, de ceux même pour lesquels ils jouent un rôle. Certains collègues de travail demandent à ne pas être dans le même groupe, d'autres trouvent des raisons d'éviter un des enseignants ou au contraire expriment le désir de travailler avec lui. Les projections ne sont pas absentes, les transferts non plus. Dès le début de notre recherche, nous avons reconnu que le récit biographique s'inscrivait dans un contexte universitaire et était formulé au sein d'un groupe d'étudiants. Il était en conséquence adressé à d'autres et ce qui était dit en tenait largement compte. Paradoxalement, cette implication du chercheur en tant que personne a pour effet d'instaurer une règle du jeu selon laquelle chacun va choisir son mode d'expression. La directive enseignante ou la norme du groupe de travail demeurent, mais n'est plus seule à compter. Chacun doit découvrir la parole, l'écriture, la participation qu'il entend privilégier. Cette liberté peut apparaître comme une contrainte. Elle provoque une certaine angoisse alors même qu'elle est vécue ultérieurement comme une libération. Nous insistons à nouveau sur ces particularités de la démarche parce qu'elles ont leur importance quant à l'objet même de la recherche. En introduisant la question de la formation et en la liant au devenir de l'existence, nous jouons en quelque sorte la logique d'un lieu d'enseignement. Il ne s'agit plus tellement d'apprendre que de réfléchir à ce que l'on a appris antérieurement. Il ne convient plus de seulement mener une réflexion universitaire, mais de savoir plus clairement pourquoi cette réflexion est devenue nécessaire. La démarche biographique introduit une distance institutionnelle en même temps qu'une plus grande proximité avec soi-même. Elle est le lieu d'un bilan ou d'une synthèse, qui peuvent être menés précisément parce qu'ils font partie de l'enseignement.

Ayant eu l'occasion d'animer deux groupes au cours de cette même année, il m'est apparu clairement que les relations s'instaurant dans un groupe avaient une influence très grande sur l'élaboration et l'analyse du récit biographique. La juste distance à trouver pour que chacun se sente à l'aise, à la fois proche et sûr de préserver son intimité, n'est pas facile. De même, le climat à instaurer pour qu'une production intellectuelle accompagne un échange existentiel n'est pas une tâche simple. En tenant compte de cette dernière expérience, je dirais que dans un cas la distance a facilité la connaissance que chacun pouvait faire de l'autre, mais celle-ci a été si vibrante que la phase d'analyse s'est révélée plus difficile parce que plus froide et plus rationnelle. A l'inverse, dans l'autre groupe, le climat était d'emblée si amical et familier

que les récits n'ont pas toujours convaincu ou ont semblé parfois en deçà de ce que les autres en attendaient. En revanche, la phase d'analyse s'est révélée plus fructueuse parce qu'elle obligeait à un effort de réflexion plus approfondi et provoquait une distance critique à l'égard de l'aspect plus familier du groupe. Autant de groupes, autant d'expériences. Autant d'animateurs, autant de déroulements différents. Il n'y a pas une bonne façon de conduire l'approche biographique en éducation. Toute démarche de biographie éducative se heurte à des limites tant dans son élaboration que dans les résultats auxquels elle conduit. La formation, parce qu'elle est un processus, ne se donne pas à connaître en une fois et en un lieu précis. Elle est parlée de diverses manières et dans des contextes variés. Elle se dévoile pour nous dans une situation éducative où, tout en jouant le jeu de l'enseignement universitaire, nous créons une rupture de fonctionnement qui pousse à la réflexion.

A chacun son récit, à chacun son savoir

Les récits ne sont pas comparables, avons-nous dit, pour en tirer des généralisations. Chaque récit est le reflet de la façon dont la démarche a été comprise, la formation définie, le processus interprété. Certains ont pris cette fois la précaution de définir en début de texte ce qu'ils entendaient par formation. D'autres ont expliqué comment ils procédaient. La chronologie a servi de fil conducteur dans plusieurs cas, des thèmes considérés comme centraux dans d'autres. Le texte de quelques étudiants a été lu lors de la phase orale, puis remanié. D'autres l'ont rédigé ultérieurement en ne s'appuyant que très partiellement sur leur récit oral. L'écriture, au même titre que la tonalité du récit oral, varie d'un participant à l'autre. Quant au fond et à la forme, l'unicité du texte confirme celle de la vie propre de chacun. La réflexion proposée par la démarche ne se situe pas non plus dans les mêmes registres. Certains sont plus personnels ou consacrent davantage de place à la description du contexte socio-économique. Alors que plusieurs livrent des faits agencés selon la conception qu'ils ont de leur devenir, d'autres procèdent à un examen plus critique de leur formation. Là également les distances avec l'expérience immédiate varient selon l'âge, les moyens d'analyse à disposition et l'investissement consacré à la démarche. De façon générale, cette variété d'élaboration biographique constitue une garantie de son effet formateur. S'il se transformait en test ou épreuve d'orientation professionnelle, l'instrument biographique ne serait plus un instrument de formation. Cette spécificité du récit de chacun doit par ailleurs être soulignée et reconnue des étudiants pour que la réflexion poursuivie ne soit pas à nouveau bloquée par une norme éducative à laquelle chacun vient à tort mesurer la progression de son processus de formation.

Les textes biographiques nous mettent sur la piste de processus de formation. Même assemblés, ils n'en fournissent pas la clef. Le processus de formation dit à travers cette multiplicité de récits sa pluralité. De la diversité des traces

réunies, des hypothèses formulées, des idées poursuivies va naître un savoir sur le processus de formation. Celui-ci enrichira l'analyse de textes à venir sans pour autant que ces textes soient désormais emprisonnés dans des catégories d'analyse définitives. Tout au long de l'approche biographique, des pistes nouvelles vont apparaître et seront susceptibles de confirmer ou de contredire des hypothèses précédentes. Certains récits sont pauvres pour le chercheur. Il ne faut pas s'en cacher. D'autres fourmillent d'idées et leur analyse n'est jamais achevée. Il est donc évident que, sans qu'il y ait de bons ou de mauvais récits, sans qu'il soit utile d'établir des critères d'exploitation des textes, certains d'entre eux conviennent davantage que d'autres à l'élucidation des problèmes auxquels notre recherche est consacrée. Cet usage différencié de notre matériel biographique va, en outre, varier d'une année à l'autre selon la progression de nos intérêts ou selon les accents mis par l'un ou l'autre membre de l'équipe par rapport aux objets généraux de recherche.

Comme les étudiants le reconnaissent eux-mêmes, le texte ne restitue qu'un moment de la réflexion. Par rapport à l'oral, il est considéré comme plus froid, plus structuré, plus censuré. Tout en neutralisant l'émotion de l'oral, il prolonge le récit et l'enrichit d'une réflexion plus poussée. A nouveau ce cheminement n'est pas le même pour tous. Ceux qui ont l'impression de se répéter par écrit, ou qui ont écrit leur récit oral, sont plus sensibles aux différences formelles que ceux qui vivent deux temps de réflexion inscrits dans un processus. Le plaisir mis à écrire n'est pas non plus ressenti de la même façon. Ce que l'on peut dire, ce que l'on veut dire, la façon de le dire, évolue même au cours d'une année universitaire et, parfois, comme nous avons pu le constater, se poursuit des mois après. Comme le disait une étudiante, le texte n'est qu'un reflet limité de "ce qui travaille dans ma tête". Nous avons souvent imaginé de travailler sur plusieurs années pour respecter cette exigence de durée. Il est certain que nous bousculons dans notre planification annuelle le travail d'analyse. Celui-ci ne consiste pas seulement à se pencher attentivement sur des textes, mais requiert un temps d'appropriation, de décantation, à nouveau un temps instaurant une juste distance avec son auteur aussi bien que son lecteur. Une réécriture du texte, sous forme de prolongements ultérieurs, assurerait certainement une vue moins descriptive ainsi qu'une meilleure centration sur les aspects considérés comme marquant le processus de formation.

Lors de cette dernière année, chaque texte est resté propriété du groupe. Seuls ceux qui ont entendu le récit, qui se sont impliqués dans le groupe ont eu connaissance du texte écrit. Les cassettes tirées de la phase orale étaient à disposition de ceux qui s'étaient exprimés. Ces quelques précautions vont de soi pour les participants. Le texte dépouillé de son complément oral, sorti de son contexte de communication de groupe, détaché de tous les échanges qui s'ajoutent au temps proprement dit des séances de travail, perd sa signification. Il peut être analysé comme tout autre texte, en suscitant curiosité et intérêt, mais il est en quelque sorte déraciné, déplacé, éconduit. Bien qu'il y

ait ici une question déontologique et parfaitement légitime, de façon que les étudiants ne tiennent pas à ce que leur texte circule et soit l'objet d'interprétation de la part de chercheurs inconnus, la question centrale, dans notre optique de recherche, est de savoir si effectivement l'analyse des textes produits peut être faite par d'autres personnes que leurs auteurs. Les confirmations interactives, par exemple, telles qu'elles peuvent naître dans le groupe, sont-elles valables au-delà de ce groupe ? Les textes peuvent-ils circuler entre les chercheurs d'une équipe comme la nôtre ? Si nous ne le faisons pas, est-ce par respect de ceux qui les ont écrits, et que nous avons appris à connaître et à aimer, ou est-ce parce que, du point de vue de l'objet de notre recherche, seule l'analyse de l'auteur est susceptible d'aboutir à une meilleure compréhension des processus de formation ? L'exploitation des textes, en raison même de leur nature, pose à nouveau la même question des statuts respectifs de chercheur et d'étudiants dans la recherche.

Au moment du démarrage de la phase d'analyse, nous avons suggéré quelques questions consacrées pour chacun à sa formation et pour le groupe à la formation ou à la théorie de la formation. Il s'agissait de savoir plus exactement ce que, au cours de la démarche, chacun avait appris sur sa formation, sur la formation des adultes et comment chacun voyait l'apport de la recherche à une théorie de la formation. Si ces trois directions d'analyse vont de pair, à savoir que l'accès à un développement théorique part d'une réflexion poussée sur sa formation et qu'il n'y a pas lieu d'avancer dans une recherche sur le processus de formation sans s'arrêter attentivement à son propre processus, la non-transmission des textes à des tiers s'avère parfaitement légitime, pas seulement au plan déontologique, mais du point de vue de la méthode même de recherche. Le débat reste ici ouvert. Dans l'expérience que nous avons menée, il semble bien que chaque groupe peut transmettre aux autres le fruit de ses réflexions, en conséquence contribuer à l'établissement d'un savoir sur la formation, sans pour autant que les membres des autres groupes aient un accès direct aux récits biographiques eux-mêmes. Il n'est donc plus légitime de revendiquer le droit de vérifier un propos par l'examen des données qui ont servi de fondement à son élaboration. Les données appartiennent à ceux qui peuvent les utiliser. Elles ne sont pas du domaine de la recherche, mais des chercheurs qui sont en mesure de leur donner un sens. Ce pari est-il tenable pour le chercheur institutionnalisé dans sa fonction ? Pour celui qui doit rendre des comptes à la fois aux étudiants et aux instances qui financent son travail ? S'il s'agit d'une question de méthode reposant sur un choix théorique, peut-être.

III. LE PROCESSUS DE FORMATION AU SORTIR DU CLAIR-OBSCUR

En tant que chercheur impliqué depuis plus de cinq ans dans l'usage de la biographie éducative, notre intérêt premier demeure la compréhension chez les adultes des processus de formation. La position que nous venons d'énoncer, et les questions méthodologiques que nous avons abordées, nous obligent à une certaine prudence quant à la connaissance tirée du matériel biographique. Le savoir que nous pouvons construire se fonde à la fois sur des récits oraux et écrits ainsi que sur leur discussion en groupe. Il résulte d'une réflexion menée à partir d'un ensemble de biographies considérées comme des interprétations fournies par des adultes sur leur parcours éducatif. Plusieurs se bornent à restituer ce parcours dans ses phases principales à l'aide de souvenirs qui, par association, leur permettent de trouver un fil conducteur. D'autres, de manière plus globale ou, parfois, selon un problème précis, tentent davantage d'entrer dans une construction, ou d'identifier le processus par lequel ils sont passés avant de parvenir là où ils se trouvent socialement, géographiquement, professionnellement ou intellectuellement. À l'aide de tout le travail de recherche précédent, nous allons brièvement dire maintenant ce que cette année confirme ou suggère en ajoutant quelques considérations relatives au champ de l'éducation des adultes.

Les étudiants étant pour la plupart d'entre eux engagés professionnellement dans des professions de service, qu'il s'agisse de l'enseignement, du travail social ou des soins infirmiers, les accents mis dans leur biographie éducative sont certainement liés à cette orientation professionnelle. Par ailleurs, comme quelques-uns d'entre eux l'ont souligné, le contenu des textes biographiques découle pour une bonne part des efforts qu'ils ont effectués pour résoudre les difficultés qui se sont présentées à eux dans leur parcours de vie. Ce dont les étudiants parlent, lorsqu'ils pensent à leur formation, résulte du travail qu'ils ressentent comme formateur, à savoir l'énergie qu'ils ont déployée pour infléchir le cours de leur vie ou surmonter les obstacles qui s'y présentaient. Il n'est donc pas étonnant que se confirme, en premier lieu, la volonté d'affirmation de soi par rapport à des normes culturelles ou sociales ayant marqué profondément leur éducation familiale, scolaire et sociale. L'autonomie est affirmée comme résolution à prendre en main son parcours de vie. Les choix dépendant de la décision d'autrui sont soumis à critique. L'autonomie, qui est sans doute une des questions centrales de l'éducation, sous-tend toute la réflexion sur la formation. "Dans ce va-et-vient de sentiments forts et de remuements en sourdine, dans cette multiplication d'expériences nouvelles ou quotidiennes, professionnelles, affectives, de rencontres qui sont autant d'affrontements, de frottements ou de lieux d'émergence de la sympathie, je vois comme une maturation de la personne qui n'en finit pas de s'autocréer grâce aux interactions qu'elle subit et dont elle est ou a été le lieu; je vois comme une **édification et une orientation de la conscience vers la liberté**, tout en sachant combien demeure obscure la part d'ombre en nous qui nous

détermine à notre insu”, écrit une participante. La lutte pour se donner une place qui ne dépende pas totalement de celle que d’autres veulent vous attribuer constitue un vecteur du récit biographique. Il s’agit tout d’abord de la différenciation au sein de la famille avec ses frères et sœurs ou avec ses parents. Pour les filles, le rapport à la mère est le lieu d’un processus dont l’une d’entre elle parle en décrivant trois des étapes qu’elle a franchies pour se rendre plus autonome. “Cette recherche d’autonomie par rapport à ma mère a été la ligne de force de toute ma vie, jusque très récemment. Elle a joué un grand rôle dans ma formation, m’interrogeant sans cesse sur ce que je voulais garder ou changer dans ce qui m’était imposé. Il s’agit là d’un long processus qui peut se diviser en trois phases, la phase de révolte, la phase de discussions et la phase d’écoute.” Cette détermination face aux contraintes familiales n’est pas uniquement interpersonnelle. Elle renvoie pour plusieurs à la difficulté d’appartenance sociale. Comment se situer face à un milieu d’origine qui n’est plus le sien mais dont on conserve la trace ? “Les valeurs transmises par mon milieu familial sont inscrites dans mes traits de personnalité et ceci de façon pratiquement indélébile”, écrit à ce sujet une étudiante provenant d’une famille rurale. Les réactions, les révoltes, les ruptures sont ici nombreuses. Et la conscience de son autonomie est toujours liée au choix de la mesure adoptée. Le sentiment d’indépendance ne sera, en conséquence, pas le même s’il s’agit du rapport à sa mère, à son milieu, à son pays, ou si les modèles dont on veut se détacher tiennent à l’éducation familiale, scolaire ou au statut professionnel.

La dimension nouvelle apparue, assez nettement dans ce dernier groupe, est celle d’une affirmation de sa propre pensée. L’autonomie est liée à la capacité de s’exprimer, de donner son opinion, de défendre une position. L’Université joue un rôle à cet égard central. Elle est vécue aussi bien comme le lieu scolaire auquel il faut se conformer, que comme un espace générateur d’idées nouvelles que l’on est autorisé à formuler. Cette attirance vers l’expression de soi, cet effort pour donner une place à sa parole n’est sans doute pas étranger au fait que la majorité des étudiants sont des femmes qui n’ont pas eu accès, au moment de leur jeunesse, à l’Université; qui exercent un travail professionnel dans des domaines qui précisément n’ont pas acquis leur indépendance de pensée : le travail social ou les soins infirmiers. La génération représentée dans notre population a de plus vécu à une époque où l’éducation, dans un milieu rural comme bourgeois, consistait davantage à apprendre aux jeunes des modèles de conduite et de pensée pour mieux préparer leur insertion sociale qu’à favoriser l’expression de ce qu’ils cherchaient dans l’existence et se proposaient de réaliser. Les récits constituent à cet égard des documents historiques sur des conceptions de l’éducation ayant prévalu à certains moments ou dans certains milieux. La volonté de distance, le souci d’autonomie agissent ainsi comme des révélateurs de tout ce qu’il a fallu mettre de côté pour aller son propre chemin. La formation se fait bien ainsi sur le dos des modèles et des pratiques de l’éducation.

Plus encore qu’auparavant, l’expérience scolaire s’avère socio-affective. La réussite exige des conditions scolaires favorables. Elle est certes liée aux facilités que procure le milieu familial. Mais l’aspect qui se révèle, dans le propos des étudiants, déterminant est d’ordre affectif. Les blocages scolaires sont liés à tel enseignant avec lequel le rapport est conflictuel. La poursuite de la scolarité devient possible à cause de l’appui rencontré dans la reconnaissance affective d’un enseignant. Lorsque, fille de diplomate, il faut changer de pays, lorsque, fille de paysan, il faut quitter son village pour l’internat ou la ville, lorsque, enfant placé, il faut se recréer un environnement social, les difficultés rencontrées ne tiennent pas à l’assimilation de contenus scolaires, mais à l’accueil plus ou moins chaleureux, à l’attention qui vous est réservée. A lire les récits des étudiants, il semble que les notes sont des transactions affectives. L’élève essaie de bien faire pour plaire ou être aimé. Au contraire, il fait tout pour échouer et dire par là son mépris à celui qui évalue son travail.

Il en va de même de son devenir social. La dimension affective accompagne tous les temps forts de l’existence. La valorisation de la part du milieu familial est reconnue comme décisive. Le choix professionnel apparaît comme la résultante des expériences affectives les plus fortes. La souffrance engage à soigner et le manque d’encadrement familial à s’engager dans des formules éducatives réparatrices. Lorsque sa terre natale n’est pas un lieu où l’on peut habiter, comment élire domicile sinon en trouvant une juste distance avec des lieux qui comptent, une sorte de point géométrique des lieux auxquels on reste affectivement attaché. L’organisation sociale marque la chronologie de l’existence. Il y a un temps pour entrer à l’école et un temps pour en sortir. Un temps pour quitter sa famille et un temps pour assumer une responsabilité professionnelle. Le développement affectif déjoue cette logique. Il requiert un rythme propre qu’en repensant à leur vie plusieurs identifient clairement. Au moment des choix, il y a souvent “cette autre partie de moi qui n’est pas prête”, comme le dit une des participantes. Les moments considérés comme charnière sont des moments de régulation. Ils réorientent l’existence selon une décision largement mûrie qui peut s’imposer brusquement. Cette maturation cohabite avec la maturité socialement admise. Celles-ci s’opposent et s’équilibrent selon les âges de la vie et les décisions à prendre. Les conclusions des sociologues sont à cet égard souvent à reprendre, parce que les processus dévoilent des fonctionnements qui ne se donnent pas à connaître selon des règles générales.

Une histoire de vie pour s’affirmer

L’affirmation de soi, au sens d’une autonomisation construite dans l’affrontement avec la captivité de l’environnement, ressort très nettement comme processus central du cours de la vie. Chacun y laisse sa peau ou s’y fabrique son identité. Ce processus peut ainsi être considéré comme commun à notre population en même temps que totalement singulier dans le devenir individuel.

Plusieurs processus s'inscrivent dans la dynamique de ce processus d'autonomisation. Un processus scolaire et social d'expression de soi, de maîtrise d'un langage, pour dire publiquement ce que l'on entend défendre intellectuellement. Ce processus est à nouveau spécifique à chaque biographie éducative. Il comporte cependant des traits communs à des professionnels qui ont appris à se taire face à leurs supérieurs ou, de façon plus générale, à laisser parler les hommes. Dans le processus général de quête d'autonomie, l'entrée à l'Université est, en grande partie, ou devient, au gré des années d'études, le support à l'aide duquel va s'affermir l'expression de soi. Dans un univers intellectuel où les conditions d'apprentissage ne passent que très rarement par la relation ou la dimension affective, il n'est pas inutile de reconnaître la pluralité des sens que revêt ce temps universitaire de formation continue. La charge symbolique de l'Université est certes très forte et le savoir qui s'y diffuse est l'objet de multiples fantaisies. Les évocations du passage à l'Université dans les textes biographiques montrent bien que le savoir ne s'acquiert pas sans investissement très global et sans mobilisation de tout ce qui a été précédemment appris. Ce rappel d'une vérité centrale nous éclaire sur le développement de l'adulte et, vu l'objet de notre recherche, sur le processus de formation. Il n'y a pas de processus qui ne soient à la fois intellectuels et affectifs. Toute décision baigne dans sa charge émotive de même qu'elle relève souvent d'un raisonnement plusieurs fois repris. Les processus de choix professionnel, de scolarisation continue, d'implantation culturelle sont à chaque fois immergés dans une dynamique affective faite aussi bien de difficultés à surmonter que d'imaginaire à contenir. Les régulations qui jalonnent ces processus engagent la personne dans l'ensemble de ces dimensions sinon ils n'ont pas lieu. Il est donc juste de chercher à maintenir l'idée de processus de formation, quitte à distinguer des processus plus spécifiques. Il existe bien une dynamique d'ensemble à l'intérieur de laquelle ont lieu des constructions particulières. Le temps de formation continue, pour qu'il puisse être considéré comme tel, nécessite que l'apport éducatif s'adresse au processus de formation. En ce sens, la démarche biographique que nous proposons pourrait devenir un lieu d'appropriation d'apports éducatifs plus spécialisés ou articulés sur des connaissances particulières. Elle ne se limiterait plus alors à un seul enseignement, mais interviendrait au carrefour d'un plan d'études. A la fois pour orienter les choix de ce plan et pour leur donner un sens global. Peut-être y arriverons-nous un jour ? La biographie éducative serait alors assurément un instrument de formation, après avoir été considérée prioritairement comme instrument de recherche.

CAHIERS PARUS

- No 1 **LA THEORIE DE PIAGET ET L'EDUCATION PRESCOLAIRE**
par C. Kamii et R. Devries (3ème éd.), août 1981, 60 p.
- No 2 **ENSEIGNEMENT ET VIE SOCIALE**
par A.-N. Perret-Clermont,
W. Doise, G. Meyer et A.-N. Perret-Clermont,
A. Henriquez et C. Coll,
E. Duckworth et O. Bonnard épuisé
- No 3 **THEME ET VARIATIONS SUR L'ETHNOCENTRISME**
Actes du Colloque interdisciplinaire organisé en février 1976
Edité par P. Furter épuisé
- No 4 **QUELQUES PROPOS SUR L'INTEGRATION A L'AGE PRESCOLAIRE**
par G. Chatelanat (FPSE) et A. Borer, C. Brown,
C. Dreyfus, E. Tausky et C. Waeber (IES) épuisé
- No 5 **ACQUISITION DU LANGAGE ET PEDAGOGIE DE LA LANGUE**
par J.-P. Bronckart et M.-J. Besson (2ème éd.), août 1981, 68 p.
- No 6 **CONTRIBUTIONS PSYCHO-SOCIO-PEDAGOGIQUES**
par J.-F. Perret et A.-N. Perret-Clermont, mars 1978, 45 p. épuisé
- No 7 **LA DELINQUANCE JUVENILE COMME ALTERNATIVE A LA REPRESSION**
par D. Pigeon épuisé
- No 8 **LES SYSTEMES DE FORMATION
FACE AUX REVENDICATIONS REGIONALES**
par P. Furter, septembre 1978, 102 p.
- No 9 **ADULTES PRATICIENS ET SCIENCES DE L'EDUCATION**
par G. Mercier, J. Stroumza et G. Tuyns, novembre 1978, 94 p.
- No 10 **ELEVES GENEVOIS FACE A L'APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND**
par L. Allal et C. Davaud, novembre 1978, 34 p.
- No 11 **LA FORMATION DES TRAVAILLEURS EMIGRES:
UN PROBLEME POLITIQUE**
par R. Fibbi et P.-A. Neri épuisé
- No 12 **APPROCHES EN PSYCHOPEDAGOGIE DES MATHÉMATIQUES**
par J. Brun et F. Conne, mai 1979, 84 p.
- No 13 **ECOLE ET CULTURES**
par M. de Certeau, mai 1979, 110 p. épuisé
- No 14 **EDUCATION DES ADULTES — THEMES ET REFLEXIONS**
par le secteur Education des adultes (2ème éd.), septembre 1979, 130 p.
- No 15 **Série Mémoires de licence No 1:
EDUCATION PARADOXALE: LIMITES ET PERSPECTIVES**
par A. Boss, avril 1981, 126 p.
- No 16 **COLLEGE HENRY-DUNANT 1972: CONTESTATION SOCIALE
DE LA PLANIFICATION DE L'EDUCATION**
par le secteur Développement et planification des systèmes de formation,
1979, 106 p.
- No 17 **DEMARCHE SOCIO-EDUCATIVE POUR L'INSERTION
DE LA PERSONNE HANDICAPEE**
Actes du Symposium 1979 organisé par le secteur Education spéciale,
Genève, 18 et 19 mai 1979, mars 1980, 134 p.
- No 18 **CREATIVITE ET PEDAGOGIE DE LA TROISIEME DIMENSION**
par L. Massarenti, mars 1980, 188 p. épuisé
- No 19 **ADULTES PRATICIENS ET SCIENCES DE L'EDUCATION II**
par A. Clerc, J. Stroumza et G. Tuyns, juillet 1980, 132 p.
- No 20 **L'ENFANT SOURD: UN ETRE DE LANGAGE**
par D. Bouvet (3ème éd.), août 1980, 73 p.

- No 21 **LA CONNAISSANCE PHYSIQUE ET LE NOMBRE A L'ECOLE ENFANTINE: APPROCHE PIAGETIENNE**
par C. Kamii (2ème éd.), septembre 1982, 72 p.
- No 22 **OBJECTIVITE ET SUBJECTIVITE DANS LES PROCESSUS PEDAGOGIQUES**
édité par A.-N. Perret-Clermont, février 1981, 132 p.
- No 23 **Série Mémoires de licence No II: QUESTIONS POSEES PAR LES PRATIQUES PARALLELES DANS LE DOMAINE DU TRAVAIL SOCIAL**
par A. Sauvin (2ème éd.), juin 1981, 128 p.
- No 24 **ASPECTS DE L'INTEGRATION SOCIO-ECONOMIQUE DES HANDICAPES MENTAUX**
par J. Dubosson, juin 1981, 89 p.
- No 25 **AUTOUR D'ADOLPHE FERRIERE ET DE L'EDUCATION NOUVELLE**
par P. Gerber, D. Hameline, Y.-H. Zeilberger, Cl. et N. Thollon-Pommerol, octobre 1981, 104 p.
- No 26 **RECHERCHE-ACTION, INTERROGATIONS ET STRATEGIES EMERGENTES**
par J.-C. Calpini, J. Cardinet, P. Dominicé, Ch. Muller, J.-L. Patry, J.-F. Perret, G. Pini et J. Weiss. Présentation de L. Allal octobre 1981, 149 p.
- No 27 **LA DELINQUANCE JUVENILE STIGMATISEE**
par D. Pigeon, mai 1982, 96 p.
- No 28 **CLASSIFICATION DE TEXTES POUR LA REDACTION ET L'ANALYSE**
par D. Bain, J.-P. Bronckart, C. Davaud, A. Pasquier et B. Schnewly, mai 1982, 74 p. épuisé
- No 29 **Série Mémoires de licence No III: ECOLE, COMMUNES, CANTON: LE CAS DU PAYS DE VAUD**
par S. Volet, mai 1982, 197 p.
- No 30 **EDUCATION ET DEVELOPPEMENT REGIONAL. UNE ETUDE DE CAS: LES FRANCHES-MONTAGNES (JURA)**
par S. Guindani et S. Hanhart, septembre 1982, 139 p.
- No 31 **Série Mémoires de licence No IV: ELEMENTS D'UN NOUVEAU PARADIGME POUR L'ETUDE DES PHENOMENES RYTHMIQUES**
par P. Zurcher, septembre 1982, 61 p.
- No 32 **Série Mémoires de licence No V: APPROCHE DE L'IDEE DE PROBABILITES EN CLASSE DE SIXIEME**
par G. Valli, octobre 1982, 211 p.
- No 33 **Xe conférence de la CESE: LES SCIENCES DE L'EDUCATION: PERSPECTIVES ET BILANS EUROPEENS**
par I. Cavicchi-Broquet et P. Furter (éd.), décembre 1982, 128 p. épuisé
- No 34 **EDUCATION OUVRIERE — EDUCATION POPULAIRE. TEXTES DU GREDP. GROUPE DE RECHERCHE SUR L'EDUCATION OUVRIERE ET POPULAIRE**
par P.-A. Neri, D. Péclard, B. Schneider et J. Stroumza mars 1983, 192 p.
- No 35 **PEDAGOGIE AUDIO-VISUELLE: HISTOIRE ET ACTUALITE**
par C. Thollon-Pommerol, juin 1983, 76 p.
- No 36 **INFORMATIQUE ET CHAMP EDUCATIF. Considérations sur l'introduction de l'informatique dans l'enseignement en Suisse**
par E. Poglia, R. Hildebrand, J.P. Bugnon et al., janvier 1984, 157 p.
- No 37 **A L'ECOLE DES DROITS DE L'HOMME — Volume I**
par L. Massarenti et O. Veyrat, mai 1984, 115 p.

- No 38 **FEMMES ET FORMATION**
par M. Bolli, M. Chaponnière, R. Darcy de Oliveira, M. Monnier, juin 1985, 57 p.
- No 39 **REGARDE, ESSAIE ET COMPRENDS OU L'ORTHOPEDEGOGIE DE L'ELEVE-PROBLEME**
par L. Massarenti, juin 1985, 166 p.
- No 40 **CONTRIBUTIONS A LA PEDAGOGIE DU TEXTE**
par Commission «Pédagogie du texte», septembre 1985, 131 p.
- No 41 **DES JEUX DE CARTES: LA MATHEMATIQUE A 5-8 ANS DANS UNE OPTIQUE PIAGETIENNE**
par Constance Kamii, Yvonne Cesareo et Heidi Mounoud, octobre 1985, 108 p.
- No 42 **DE L'EDUCATION OUVRIERE ET POPULAIRE A LA FORMATION PROFESSIONNELLE**
par Groupe de recherche sur l'éducation ouvrière et populaire (GREOP): M. Cattani, P.-A. Neri, B. Schneider, J. Stroumza
- No 43 **L'APPORT DES JEUX DANS LA CONSTRUCTION DU NOMBRE ET DES PREMIERES OPERATIONS ARITHMETIQUES**
par Madeleine Maire-Belli et Gabrielle Serex

SERIE RECHERCHES

- No 1 **EXPLORATION BIOGRAPHIQUE DES PROCESSUS DE FORMATION**
par P. Dominicé et M. Fallet, avril 1981, 33 p.
- No 2 **DEVENIR UN SUJET BILINGUE: UN LUXE OU UNE NECESSITE? AIMER LES HISTOIRES, C'EST APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE**
par D. Bouvet, mars 1982, 45 p. épuisé
- No 3 **CONTRIBUTIONS A LA DIDACTIQUE DE LA LANGUE MATERNELLE**
par le Groupe de didactique du langage de la Section des Sciences de l'éducation, mai 1982, 94 p.
- No 4 **PROBLEMATIQUE DE LA DEMANDE DE FORMATION CONTINUE CHEZ LES PROFESSIONNELS DE L'EDUCATION SPECIALE: EXPLORATION SYSTEMIQUE**
par M. Fallet et C. Josso, juin 1982, 101 p.
- No 5 **REGARDE, ESSAIE ET COMPRENDS OU L'ORTHOPEDEGOGIE DE L'ELEVE-PROBLEME**
par L. Massarenti, août 1983, 114 p. épuisé
- No 6 **PROBLEMATIQUE DE LA DEMANDE DE FORMATION CONTINUE: EXPLORATION II**
par M. Fallet, A. Laubscher, M. Finger et C. Josso, février 1984, 98 p.
- No 7 **PRELUDE A UNE HISTOIRE DE FEMMES A GENEVE AU TOURNANT DU XXe SIECLE**
par A.-M. Kappeli, avril 1984, 125 p.
- No 8 **APPROCHES BIOGRAPHIQUES DE PROCESSUS DE FORMATION**
par M. Fallet, P. Dominicé, M. Finger, mai 1984, 97 p.
- No 9 **DE NOUVELLES IMAGES EN EDUCATION**
par le groupe «Communications, médias, audiovisuel, juin 1985, 77 p.

HORS SERIE

- HOMMAGE A CLAUDE PANTILLON (1938-1980), Philosophe de l'éducation**
mai 1982, 79 p.

VENTE PAR CORRESPONDANCE ET VENTE DIRECTE

*Centrale des photocopies de l'Université de Genève
6, rue de Candolle – 1205 GENEVE (Suisse)*

GROUPE DE TRAVAIL – PUBLICATIONS

*Secrétariat de la Section des Sciences de l'éducation (FPSE)
UNI II – 24, rue du Général-Dufour – 1211 GENEVE 4 (Suisse)*