

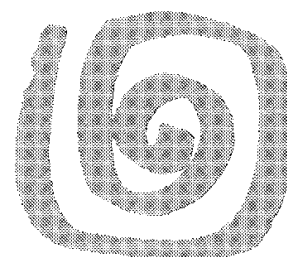
NUMÉRO

95

Regards pluriels sur l'approche biographique: entre discipline et indiscipline

Peter ALHEIT, Jean-Michel BAUDOUIN
Pierre DOMINICÉ, Marie-Christine JOSSO
René LEVY, Pierre MARC, Jacqueline MONBARON
Ronald MULLER, Christophe NIEWIADOMSKI
Françoise RUEDIN EQUEY, Laurence TÜRKAŁ

PRATIQUES



THEORIE

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

Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education

Réalisation : Groupe Publication (Michel Alhadeff,
Jean-Michel Baudouin, Maryvonne Charmillot,
Céline Chatenoud, Denise Morin, Doris Neuenschwander,
Greta Pelgrims Ducrey, Astrid Thomann, Marianne Weber).

Vente au numéro et abonnement :
adresser toute correspondance à
Marianne Weber Publication
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Université de Genève
9 route de Drize
CH - 1227 Carouge

Tél. : 022 705 96 72
Fax : 022 705 98 28
Email : Marianne.Weber@pse.unige.ch

Catalogue et commande sur internet :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/cahier-welcome.html>

ISBN 2-940195-15-3

© 2001 Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
CAHIER DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

*Regards pluriels
sur l'approche biographique :
entre discipline et indiscipline*

Peter Alheit
Jean-Michel Baudouin
Pierre Dominicé
Marie-Christine Josso
René Levy
Pierre Marc
Jacqueline Monbaron
Ronald Muller
Christophe Niewiadomski
Françoise Ruedin Equey
Laurence Türkal

Avec une préface de Pierre Dominicé

Cahier N° 95
Avril 2001

SOMMAIRE

PRÉFACE

REGARD SOCIOLOGIQUE SUR LES PARCOURS DE VIE

Par René Levy

1. Parcours de vie - un phénomène récent?.....	1
2. Vivre sa vie: entre émancipation et reproduction sociale	5
3. Des parcours socialement structurés	7
4. Conclusion	17
Bibliographie	18

RECHERCHE EN BIOGRAPHIE - UN DÉFI THÉORIQUE POUR LES SCIENCES SOCIALES ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par Peter Alheit

1. Introduction.....	21
2. Le sentiment de "la longue vie"	24
3. Le sens secret de notre "plan de vie"	25
4. L'idée de la biographie comme "système sociopoiétique"	29
Bibliographie	35

L'APPORT DU CONCEPT DE "LEBENSWEIT" À L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION DES ADULTES

Par Ronald Muller

1. Le concept de " <i>Lebenswelt</i> "	40
2. Le monde de la vie et sa réception dans l'éducation des adultes en Allemagne	42
3. Vers une complexité accrue du concept de <i>Lebenswelt</i>	45
Bibliographie	49

DÉFENDRE L'INDISCIPLINE THÉORIQUE POUR PENSER LA FORMATION

Par Pierre Dominicé

1. L'originalité théorique de l'histoire de vie en formation face aux héritages disciplinaires	53
---	----

2. Une quête théorique de savoir sur la formation.....	54
3. Préserver les vertus du curriculum vitae et de la pédagogie	58
4. Savoir quoi faire de soi.....	61
5. Le travail d'interpréter	64
6. Clarifier l'objet de recherche pour pouvoir interpréter	67
7. De l'interdisciplinarité à une construction dialogique du savoir.....	70
Bibliographie	72

CHEMINER VERS SOI: UN PROCESSUS-PROJET DE CONNAISSANCE DE SON EXISTENTIALITÉ

Par Marie-Christine Josso

1. Cheminer vers soi: qu'est-ce à dire?.....	74
2. La spirale rétroactive du cheminer vers soi	77
3. Synthèse et ouvertures	96
Bibliographie	100

LA PLACE DE L'AUTRE DANS LA DÉMARCHE HISTOIRE DE VIE: UNE OUVERTURE SUR LA DIMENSION EXISTENTIELLE DE LA FORMATION

Par Laurence Türkal

1. Introduction.....	101
2. Une démarche d'implication	102
3. La place de l'Autre.....	103
4. La confrontation au regard de l'Autre	104
5. La forme narrative est-elle ouverte ou fermée?.....	105
6. Retour sur la pratique	106
7. Une mise en action	108
8. Mise en perspective	108
Bibliographie	109

SI JE N'EST PLUS UN AUTRE - RECONNAISSANCE IDENTITAIRE ET IMPUISSANCE DE L'ACTION

Par Jean-Michel Baudouin

1. Pragmatique	112
2. Reconnaissance	113
3. Humanisme	115
4. Impuissance.....	117
5. Rimbaud.....	119
6. Ovarium.....	120
7. Ne quid nimis.....	121
8. Forme interloquante.....	122
Bibliographie	123

LE VECU INSTITUTIONNEL DES FORMATEURS: UN OBJET DE SAVOIR POUR SOI ET POUR L'INSTITUTION

Par Jacqueline Monbaron

1. Jalons et détours d'une réflexion en cours	125
2. Arrêt sur image: l'acteur, un être socialisé au sein de l'organisation	128
3. L'institution entre dans les récits de vie en formation	130
4. Quel transfert, et de quel savoir?	132
5. Travail biographique: affaire personnelle et/ou affaire de l'institution?.....	133
Bibliographie.....	134

SE FORMER A SON HISTOIRE: EMERGENCE D'UN SAVOIR DONT LE STATUT RESTE A DEFINIR

Par Françoise Ruedin Equey

1. Entrer dans la démarche: méthode et référence disciplinaires	138
2. Rejoindre une famille.....	145
3. Questionner l'origine pour se réconcilier avec ses appartenances disciplinaires	146
4. Bilan d'une pratique d'animation	147
5. L'entretien biographique: un défi pour le formateur-chercheur !	149
Bibliographie.....	151

QUELLE PERTINENCE POUR LE RECOURS AU CONCEPT DE FORMATION DANS UN CONTEXTE D'ACCOMPAGNEMENT PSYCHOTHERAPEUTIQUE?

Par Christophe Niewiadomski

153

Bibliographie.....	165
--------------------	-----

L'ENSEIGNANT FACE "AU BIOGRAPHIQUE"

Par Pierre Marc

1. L'interrogation	168
2. "Une histoire bien ordinaire"	169
3. L'enseignant et "le biographique"	172
4. Annexe: Réflexion sur l'étude décrite dans une perspective utile à la formation des enseignants	184
Bibliographie.....	187

PREFACE

Tout formateur a de la formation un savoir. Il agit en fonction de ce qu'il sait faire. Il réfléchit à sa manière à ce qu'il entreprend. Il en va de même de l'apprenant qui peut nommer, lorsqu'il s'engage dans un programme de formation, des attentes, des représentations, des appréhensions. En sciences de l'éducation, le chercheur est tenu de travailler sur ces savoirs d'usagers lorsqu'il s'interroge sur la formation. En d'autres termes, le travail d'élaboration théorique du chercheur prend nécessairement appui, lorsqu'il s'agit de formation, sur les propos que formateurs et apprenants tiennent au sujet de la formation. Lorsque leurs propos prennent la forme plus élaborée d'un récit, ses interlocuteurs peuvent même devenir des partenaires de recherche.

Cette posture de recherche donne à la pratique des histoires de vie d'adultes en formation sa pleine justification. L'approche biographique, au sens défini dans la démarche de "biographie éducative", devient même une condition de toute recherche visant à identifier les composantes des processus générateurs de formation. Tout en conservant le terme de formation pour désigner, selon son usage le plus courant, des dispositifs institutionnels, la notion de formation, employée en tant qu'objet de recherche, renvoie conjointement à des dynamiques ou des processus constitutifs du sujet adulte.

La lecture des dynamiques de construction de la vie adulte prend appui sur des récits biographiques qui constituent les voies complexes d'accès à la compréhension de la formation, pensée en tant qu'objet de recherche. Complexes parce que la saisie de l'objet de recherche s'inscrit dans une démarche d'interprétation qui consiste d'ailleurs souvent, pour le chercheur engagé dans cette approche, à réinterpréter ce qu'il entend et ce qu'il lit. Complexes parce que le chercheur, qui est aussi formateur, doit faire face au croisement de deux subjectivités, celle du producteur du récit et la sienne propre.

Dans ce contexte, la portée scientifique ne tient plus à la précision ou à la vérité des affirmations - comme c'était le cas lorsque les sciences de l'éducation confortaient leur assise scientifique sur une démarche de recherche expérimentale -

mais à la reconnaissance par des tiers de la pertinence de la connaissance partagée. Certes, l'articulation nécessaire entre recherche et action est souvent considérée comme une sujétion à l'égard des praticiens et le recours à l'expérience de vie comme une source d'information trop personnelle. Même si envisager la formation dans le développement de la vie adulte peut donner l'apparence de fragilité conceptuelle, le pari tenté avec la "biographie éducative" consiste précisément à risquer la réflexion théorique dans l'évocation de ce qui est singulier et vivant.

Peut-être est-ce la spécificité des sciences de l'éducation que de pouvoir faire preuve d'indiscipline théorique face à un objet de recherche comme celui de la formation? Peut-être est-ce la chance de la recherche effectuée dans le champ de la formation d'adultes que de pouvoir associer le statut de chercheur à la posture de formateur, en introduisant la recherche dans le déroulement même de l'activité éducative? De telles options doivent toutefois être mises en discussion. Les illusions biographiques, dénoncées par certains courants sociologiques, ou les risques d'interprétations sauvages du récit biographique, évoqués fréquemment par des auteurs qui s'inspirent de la psychanalyse, doivent ainsi être reçus comme des objections pertinentes. La pratique des histoires de vie appliquée à la recherche en sciences humaines suscite des questions nombreuses, peu explorées et qu'il convient de ne pas aborder avec trop d'a priori.

Le séminaire universitaire romand de Troisième Cycle de Sciences de l'Education qui est à l'origine de cette publication a été organisé dans le but d'inviter des représentants de différents champs disciplinaires à s'exprimer sur leur pratique des histoires de vie. Pour les organisateurs, praticiens de longue date de l'approche biographique, cette rencontre devait permettre une confrontation de positions entre auteurs et acteurs travaillant aux confins de l'horizon biographique. En définitive, et malgré une volonté commune des intervenants de contribuer au débat, ce séminaire aura permis que soit présentée une pluralité de positions, sans pour autant instaurer un véritable échange théorique et méthodologique. Celle-ci n'en reste pas moins significative. Elle témoigne des difficultés que pose la pratique des histoires de vie aux nombreux chercheurs et praticiens qui y recourent, quel que soit le champ scientifique dans lequel elle opère. Les textes rassemblés dans cet ouvrage ne reprennent pas la totalité des communications, mais

présentent une diversité de points de vue. A la fois complémentaires et divergents, les auteurs de ces articles ont pour intention commune de contribuer à ce débat théorique et méthodologique suscité par l'horizon biographique.

Plusieurs collaborateurs ont contribué à la mise en forme de la version définitive de cette publication, notamment Fabienne Hanique et Michel Alhadeff. Qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés.

Pierre Dominicé
FAPSE, Université de Genève
Février 2001

Regard sociologique sur les parcours de vie

1. PARCOURS DE VIE - UN PHENOMENE RECENT?

En sociologie européenne, surtout allemande et française, s'intéresser au parcours de vie ou aux biographies ne provoque guère d'étonnement de nos jours. Ce n'était pas toujours ainsi; on peut situer le début de l'intérêt renouvelé des sociologues à ce thème au milieu des années 1970. Auparavant, et contrairement à la psychologie, ce n'était pas un sujet scientifique convenu mais plutôt une curiosité, d'ailleurs largement confinée à une "particularité polonaise", renvoyant aux fameux volumes de Thomas et Znaniecki (1918; voir aussi Adamski, 1981) restée en marge des courants du *mainstream*. Quelques sociologues américains, notamment Elder (1974; voir aussi Conger & Elder, 1994), s'y étaient intéressés sur un plan empirique sans provoquer beaucoup d'attention en dehors de leur spécialité. Aucun domaine de recherche - à l'image des sociologies spécialisées de la famille, des organisations, de la déviance, des communautés locales, etc. - n'était constitué autour des parcours de vie, aucun objet scientifique construit. Quelques notions mal connues restaient éparses ou confinées à des usages très spécialisés. On peut citer comme exemples la notion du cycle de vie familial (Glick, 1947, 1977), restée longtemps démographique, celle des tâches de développement personnel et familial proposée par Havighurst (1952) et Aldous

(1978), celle de la situation et de la conscience générationnelles construite par Mannheim (1928).

Cependant, au cours des années 1970, se sont développées deux mouvances de recherche partiellement convergentes. L'une est française et a été propulsée surtout par les Bertaux (1980a, b). La seconde, à dominante allemande, est étroitement liée à l'opposition solidement instituée d'une approche interprétative et qualitative d'une part, orientée sur l'étude du sens, et d'autre part la technologie des enquêtes standardisées et la logique hypothético-déductive qu'on voyait intimement liée à cette méthode (Schütze, 1976, 1977). Les deux tendances étaient avant tout basées sur une approche biographique, c'est à dire sur la sollicitation de récits de vie. Bertaux (et nombre d'autres chercheurs français avec lui) n'a jamais renoncé à la composante factuelle dans ces récits qui permettait de les interpréter sur un plan structurel (Bertaux, 1993, 1996), notamment pour faire ressortir par le concret le changement social. Le courant biographique allemand, en se démarquant de l'analyse statistique des parcours de vie, cherchait délibérément à s'émanciper d'un ensemble de principes scientifiques qu'il considérait inadéquat à l'étude des narrations biographiques, comme en témoigne le recueil quelque peu fondateur de Matthes et al. (1981). Ce n'est que plus récemment qu'une certaine convergence entre une orientation structurale et une orientation biographique au sens étroit du terme et par conséquent entre l'emploi de méthodes qualitatives et quantitatives s'observe en Allemagne (par ex. Heinz, 1992; Weymann & Heinz, 1996),¹ où, par ailleurs, l'importation vers l'Europe et l'emploi systématique de la méthode statistique la plus en vue dans le domaine des analyses de trajectoires, la "*event history analysis*", a connu un développement remarquable (Blossfeld, Hamerle & Mayer,

¹ Souvent, l'utilisation des termes dans la littérature signale déjà l'orientation théorique et méthodologique, la notion de *parcours de vie* étant liée à une approche structurale et plutôt quantitative, basée sur l'analyse de données d'enquête; celle de *biographie* signalant l'approche qualitative, orientée sur la compréhension de sens et non l'explication de relations statistiques, sur la génération d'hypothèses et non leur vérification, avec des orientations méthodologiques différentes (herméneutique objective, interviews narratives, interviews d'experts, interviews thématiques). Dans le présent texte, on sera moins rigoureux, car il convient de ne pas perdre de vue que la présentation de soi dans une perspective biographique (au sens étroit) et le parcours effectif sont associés l'une à l'autre, même si ce n'est sans doute pas de manière mécanique.

1986; Mayer & Tuma, 1990; Blossfeld & Rohwer, 1995¹). Toujours est-il que c'est probablement dans ce pays que les recherches sur les parcours de vie et les biographies se sont développées le plus fortement depuis environ 15 ans, phénomène encore peu perçu au delà des frontières de la germanophonie.

On peut donc affirmer que l'intérêt sociologique pour cet aspect de la vie des gens est assez récent. Réveil tardif d'une discipline qui est encore en quête de maturité, ou émergence historique récente de l'objet même? Sans vouloir justifier le retard sur le plan de l'attention scientifique, il existe des indices selon lesquels le phénomène des parcours biographiques a connu une transformation à la fois structurelle et culturelle qui lui donne, dans la deuxième moitié du 20^e siècle, une configuration passablement différente de celle qui le caractérisait auparavant. D'une manière générale, on peut établir une relation entre ce changement des parcours individuels et l'accélération du changement social au plan plus global. A ce titre, qu'on se souvienne de la distinction entre "sociétés froides" et "sociétés chaudes", introduite par Lévi-Strauss (1964), pour caractériser les sociétés à l'évolution tellement lente qu'elles peuvent paraître sans changement, sans histoire pour ainsi dire, et les sociétés à changement plus rapide. Cette différence a une incidence immédiate sur les rapports entre générations. Dans une société à changement suffisamment lent, les parcours de vie de générations successives se ressemblent en grande partie, les générations plus jeunes emboîtant le pas aux générations plus anciennes à beaucoup d'égards. De ce fait, ces dernières et leurs expériences peuvent valablement être posées comme modèle à suivre aux premières, ce qui peut conférer une légitimité sociale considérable aux anciens face aux jeunes. Dans une société à changement rapide, cette ressemblance n'est pas donnée sans autre, voire pas du tout, les expériences des anciens n'ont guère de valeur d'orientation pour les jeunes, ne préfigurent que très partiellement ce qui les attend à leur tour, ne revêt donc pour eux que d'un intérêt historique. Pour employer un terme récent: le changement social engendre une obsolescence culturelle du sens des biographies de la génération de parents aux yeux de leurs enfants. Avec d'autres facteurs, cela contribue sans doute au relâchement des liens intergénérationnels dans les sociétés actuelles, en tous cas à une plus grande distance sociale. Si cette

¹ Rohwer est l'auteur d'un puissant logiciel pour l'analyse de données longitudinales, la TDA (Transition Data Analysis), distribué avec le livre de Blossfeld & Rohwer (1995) et disponible via Internet.

"rapidité" du changement social peut être difficile à mesurer, il serait sans doute erroné de considérer certaines sociétés - p. ex. des sociétés tribales - comme essentiellement statiques, dépourvues d'histoire, et d'autres - p. ex. les sociétés industrielles - comme essentiellement soumises à des changements rapides, même en accélération permanente. On peut cependant penser que les sociétés industrielles ont connu une évolution structurelle accélérée depuis les débuts de l'industrialisation, et que cette évolution a pris une allure particulièrement marquée dans la deuxième moitié du 20^e siècle.

En ce qui concerne les parcours de vie et leur perception sociale, ce constat est élaboré par Kohli (1986) qui identifie deux grandes tendances historiques reliées entre elles. Selon cet auteur, les parcours de vie ont subi un processus complexe mais cohérent de *standardisation* et d'*individualisation* au cours des 19^e et 20^e siècles.

1. La standardisation s'exprime par une *séquentialisation* ou *temporalisation*, c'est à dire une organisation temporelle inconnue auparavant (les âges ne sont plus des catégories sociales différentes, les événements de la vie ne se succèdent plus de manière imprévisible, voire aléatoire, mais s'organisent en étapes de vie successives), et par une *chronologisation*, c'est à dire par un lien socialement institué entre l'âge chronologique et la mise en ordre séquentiel des phases. Cette standardisation temporelle peut se lire dans une série de transitions biographiques qui sont soit fixées à des âges légaux (p. ex. l'âge de la scolarisation, de la majorité juridique, ou l'âge de la retraite), soit qui surviennent statistiquement dans des tranches d'âge relativement bien délimitées sans obéir à des règles à caractère légal, mais à des normes d'âge plus ou moins informelles (entrée en apprentissage, entrée à la vie professionnelle, âge au mariage). Cette standardisation augmente la prévisibilité des parcours, donne la possibilité d'une planification biographique, et assure aux individus une certaine sérénité face à leur avenir.

2. L'individualisation, tendance inverse à la précédente et plus récente, s'exprime par la *diversification des parcours* entre les transitions standardisées, en termes d'ascension ou de descente sociale, de différentes trajectoires professionnelles et résidentielles etc., par l'affaiblissement des éléments de standardisation, et par la *biographisation*. Ce néologisme signifie le fait que, progressivement, les parcours de vie sont interprétés culturellement comme résultant de projets biographiques personnels et de leur mise en œuvre. De même, ils sont attribués à l'action des individus sur le déroulement social de

leur propre vie. Cette évolution correspond à une véritable invention sociale de la responsabilité individuelle en matière biographique. On n'est plus intégré à la société en tant que membre d'une famille, d'une localité, d'une catégorie professionnelle, mais en tant que personne individuelle. Ce que notre auteur n'inclut pas dans son énumération, mais qui fait sans doute partie de cette grande évolution: la *sexuation* des parcours, elle aussi socialement réglée, avec des "programmes de sociétarisation" différents pour les deux sexes qui sont reliés dans un lien de complémentarité asymétrique institué par le mariage et la division sexuée du travail familial (Levy 1977; Krüger, 1995).

Le constat n'est contradictoire qu'en apparence: les parcours se diversifient à certains égards et ils sont culturellement interprétés comme étant avant tout individuels - tout en demeurant, à certains égards, fortement structurés par une régulation sociale. Cette régulation sociale est complexe et peu homogène, d'autant plus qu'elle prend le plus souvent la forme d'une organisation indirecte par plusieurs secteurs institutionnels dont les rythmes sociaux ne sont que partiellement synchronisés. Souvent, et dans des figures ou rôles assez différents, cette régulation est médiatisée par des acteurs, tantôt personnellement concernés sans compétences institutionnelles, tantôt "professionnels de passages biographiques" qui peuvent être soit des "*gate-keepers*", soit des "*passage-helpers*"; on y reviendra immédiatement.

Cette vision, prise au sérieux, peut avoir une série d'implications scientifiques, mais aussi pratiques, notamment pour toutes formes d'interventions dans l'organisation concrète de parcours.

2. VIVRE SA VIE: ENTRE EMANCIPATION ET REPRODUCTION SOCIALE

2.1 Le sens commun: "la vie" comme expression de soi-même

L'institutionnalisation paradoxale de parcours-type en tant que parcours individuels socialement typés est problématique pour les individus. Ceux-ci se voient chargés de toute la responsabilité de leurs parcours alors qu'ils n'en maîtrisent de toute évidence que très partiellement les conditions. Elle l'est également pour les personnes qui peuvent

être appelées à intervenir dans ces parcours. En dehors des parents, on peut identifier une série de professionnels de l'intervention biographique: conseillers professionnels, conseillers à la formation (continue, notamment), mais aussi travailleurs sociaux, médecins de confiance, tuteurs ou toute autre fonction qui influence des choix ou des tris biographiques. Contre l'illusion de la vie et de son déroulement comme expression de l'identité la plus profonde et singulière du moi, il s'agit de tenir compte des contingences institutionnelles qui ont influencé le parcours passé d'une personne et l'image de soi qu'elle s'est forgée à travers lui, et aussi des options et contraintes que le cadre institutionnel, les ressources disponibles, le changement social prévisible présentent face à un projet biographique. Contre une vision déterministe, peut-être moins répandue mais également existante, il s'agit de souligner les espaces de choix réaliste, les degrés de liberté existants, la possibilité réelle de meilleure utilisation des ressources disponibles ou de leur amélioration. Il y a là aussi, évidemment, un vaste champ à des considérations éthiques: dans quelle mesure, les exigences institutionnelles auxquelles on se voit presque toujours confronté, sont-elles conciliables avec l'objectif de l'émancipation, de l'élargissement des possibilités de se réaliser de la part des "usagers"?

2.2 La rétrospective comme (auto-) présentation de soi - dilemmes méthodologiques

Les récits biographiques sont des reconstructions autobiographiques sollicitées par un chercheur ou un intervenant pratique. Avec tout récit concernant sa propre personne, ils partagent la complexité de la présentation de soi dans un contexte social (Goffman, 1959). Décoder des récits de vie peut donc, selon les objectifs, devenir une entreprise délicate pour autant qu'on ne se simplifie pas la vie en ignorant délibérément tout aspect descriptif pour se limiter à la seule question de savoir comment les sujets, mis en situation de relater leur vie, la présentent et se présentent à travers le récit. Ce choix peut être entièrement légitime à condition de ne pas mythifier l'authenticité du récit en ignorant la problématique de Goffman et de ne pas postuler arbitrairement, ne serait-ce qu'implicitement, qu'en dehors des récits et de leur confection par des acteurs compétents, il n'y a pas de réalité sociale. L'option culturaliste - on ne s'intéresse qu'à la mise en forme et

à la vision créée par l'interlocuteur, sans s'intéresser à ce que le récit peut exprimer sur le parcours effectif et ses conditions de réalisation - permet une "propreté méthodologique" qui a des avantages incontestables, mais qui reste d'une portée limitée, surtout dans une perspective pratique. Dans une pratique qui cherche une portée socialement plus incarnée, il s'agira de démêler, dans les récits, les éléments factuels, les efforts de cohérence (consonance cognitive etc.) pour la personne interrogée elle-même, et les efforts de se conformer aux règles de la désirabilité sociale dont l'interviewer peut être perçu comme agent ou surveillant. Difficile de donner des conseils méthodologiques généraux, mais une règle importante est sans doute de concrétiser au maximum la reconstruction là où l'aspect factuel importe, éventuellement même en recourant à des documents ou à des outils qui peuvent faciliter le travail de rappel (p. ex. des calendriers qui permettent de situer les événements importants dans leur chronologie et de faire ressortir des évolutions moins clairement identifiables ou moins directement événementiels, comme une phase d'éloignement émotionnel entre partenaires; cf. Bird, Born & Erzberger, 2000).

3. DES PARCOURS SOCIALEMENT STRUCTURES

L'analyse institutionnelle ou structurale des parcours de vie ne doit pas être envisagée comme relevant d'un quelconque déterminisme sociologique. Eviter ce dernier en ignorant les influences sociales serait cependant appliquer un remède pire que le mal. Pour caractériser le rapport, ni déterministe ni aléatoire, entre les influences institutionnelles et la mise en oeuvre de projets individuels par les acteurs, on peut se référer à la notion de contingence telle que définie par Luhmann dans son analyse des rapports sociaux (1971): les parcours de vie sont contingents dans le sens qu'ils pourraient aussi être différents de ce qu'ils sont effectivement, mais l'éventail des possibles n'est pas illimité, les options accessibles lors d'un stade de parcours donné constituent une marge d'action qui, elle, est déterminée socialement (sans que l'on puisse supposer une clairvoyance complète des acteurs, ni au sujet des options, ni au sujet des efforts ou "prix" liés à chacune d'elles). C'est à partir d'une telle conception qu'il devient intéressant d'examiner plus avant les manières dont les parcours de vie sont socialement institutionnalisés. Nous nous limiterons à trois coups de sonde.

3.1 Institutionnalisation multiple

a. Chronologisation: calendriers officiels

Les calendriers officiels ont déjà été mentionnés - une série de transitions importantes dans la vie humaines sont explicitement réglées par des seuils d'âge dont les plus contraignants sont fixés légalement, d'autres par des normes coutumières à caractère moins officiel. Tous ces seuils n'ont pas un caractère de transition biographique au même titre. Dans cette perspective, sont importants surtout ceux qui ouvrent des possibilités d'action ou d'obligation inaccessibles auparavant (l'âge de scolarisation, l'âge au dessous duquel l'activité professionnelle est interdite, la majorité légale, la majorité de mariage, l'âge de l'entrée au service militaire obligatoire) ou à l'inverse et plus tard dans la vie les seuils qui imposent la cessation d'une activité (principalement l'âge de la retraite - anticonstitutionnel aux Etats-Unis pour cause de discrimination). Nous nous contentons de cette énumération pour illustrer ce premier mécanisme de standardisation sociale des parcours tout en soulignant que les deux composantes mentionnées auparavant, la temporalisation ou séquentialisation et la chronologisation, sont relativement récentes d'un point de vue historique. Cas d'espèce: l'organisation du système scolaire en classes parcourues successivement, aujourd'hui considérée comme allant de soi, date, selon les pays, de la période entre le 17^e et le 18^e siècle (Petitat, 1981; Johansen, 1978); la généralisation de la scolarisation sous forme d'obligation légale est plus récente encore (19^e siècle pour la plupart des pays occidentaux). Il est évident que l'introduction, souvent proche dans le temps, de l'école obligatoire et de l'interdiction du travail des enfants constitue un changement standardisant majeur dans l'organisation des parcours de vie - on peut même se demander dans quelle mesure l'adolescence en tant que période de la vie socialement définie a été carrément créée par cette innovation institutionnelle.¹

¹ Peut-être n'a-t-elle pas été véritablement inventée à ce moment historique, mais réintroduite et généralisée à toute la population jeune. Duby (1964) donne une description semblable d'une adolescence en tant que phase biographique socialement définie pour le cas des jeunes aristocrates (mascu-

b. Un programme de passages institutionnels

Un autre mécanisme important peut être considéré comme un programme biographique incorporé dans le fonctionnement de quelques institutions majeures des sociétés actuelles. Dans une mesure très importante, bien que limitée - nous y reviendrons immédiatement - trois grandes étapes de la vie sont distinguées par l'intégration successive des individus dans des champs sociaux qui sont, à cet égard, liés entre eux: la phase de la formation initiale est liée à la participation au système scolaire, la phase de l'activité professionnelle est liée à l'intégration dans le monde du travail, et la phase de la retraite est liée au désengagement de cet univers social sur la base d'une certaine dépendance, variable selon la position socio-économique, des institutions d'assurance vieillesse.

On peut parler d'un programme de passages dans la mesure où la formation prépare, du moins partiellement, l'entrée sur le marché de l'emploi. C'est évident dans le cas de la formation professionnelle, de quelque niveau qu'elle soit, mais les études sociologiques montrent que c'est également le cas de la formation générale, et que le même mécanisme se trouve à l'oeuvre, avec moins de force il est vrai, dans les pays qui ignorent le système "germanique" de l'apprentissage (Müller & Shavit, 1997).¹ Ce lien s'exprime par les relations systématiques que l'on trouve entre les niveaux de formation et les positions professionnelles atteintes par les individus, au point que l'on peut affirmer que la formation, surtout dans les systèmes à apprentissage, définit non seulement un plancher au positionnement professionnel, mais aussi un plafond, les deux n'étant que rarement dépassés (Levy et al., 1997; voir aussi Bertaux, 1977). En adoptant cette perspective, on s'aperçoit facilement de l'enjeu que représente l'accessibilité et la portée de la formation continue ou complémentaire dans les processus de reproduction des inégalités, enjeu souligné par le constat souvent répété que ce type de formation est souvent réservé aux privilégiés.

Le passage entre la vie professionnelle et la retraite est, lui aussi, organisé par des liens institutionnels, pour le moins dans

lins) du 12^e siècle. Dans ce cas cependant, il s'agit d'un segment précis et restreint de la société.

¹ Ce système, que partagent l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, est d'ailleurs directement impliqué dans la reproduction des inégalités sexuelles, sujet impossible à traiter ici (mais voir Mortimer & Krüger, 2000).

le sens qu'il s'agit d'une séquence qui tolère la coexistence des deux états seulement dans des cas bien précis, et aussi dans le sens que l'importance des allocations de retraite et donc le statut socio-économique de la majorité des retraités dépend des salaires gagnés lors de la phase précédente (c'est surtout le cas dans des schèmes basés sur le principe de la capitalisation, où l'on retrouve l'enjeu qui vient d'être mentionné à propos de la formation continue).¹

On pourrait étendre cette relecture du fonctionnement institutionnel en incluant d'autres secteurs, notamment le système de la santé, mais aussi le système d'appui et de remplacement en cas de chômage, qui servent en quelque sorte à "réparer" des accidents, "ratés" ou déviations biographiques.

c. Famille et genre: empêcheurs de courir tout droit

Si la séquence "formation -> profession -> retraite" s'observe de manière très généralisée, elle ne donne qu'une image incomplète des parcours, car elle ignore la famille et les corollaires de l'insertion familiale. Pour aller vite, on peut affirmer qu'il s'agit là d'une perspective androcentrée et donc tronquée. Alors qu'on n'y pense guère en évoquant le cadre institutionnel des parcours de vie, la famille est cruciale à plusieurs titres pour l'analyse de la sexuation des parcours.²

1. Il est vrai que la famille représente une microstructure de la société; on peut penser qu'en tant que groupe primaire, dans la vie pratique, elle est plutôt influencée qu'influénçante. Dans la relation entre familles et structure institutionnelle du contexte dans lequel se passe la vie quotidienne, ce diagnostic est vraisemblable. Il l'est beaucoup moins quant à la relation entre la famille et ses membres, y compris adultes. Même selon des enquêtes relativement sensibles à la diversification des formes de vie en commun, on constate, contrairement à une croyance fortement véhiculée par les médias, que le passage par une phase de couple, voire de famille que l'on fonde soi-même

¹ On voit que l'analyse des parcours de vie ne peut faire l'économie d'inclure les mécanismes de reproduction des inégalités sociales, elle en enrichit au contraire l'étude.

² On utilisera ici les termes de couple et de famille largement comme synonymes sans oublier qu'en principe, une famille au sens habituel est constituée d'un couple de parents avec au moins un enfant. La distinction entre couples avec et sans enfants entre dans notre réflexion par le biais du cycle de vie familial; dans des propos qui ne concernent pas des phases spécifiques de ce cycle, la distinction ne s'impose pas.

reste un modèle prépondérant, et que ces couples et familles ont une forte tendance à s'organiser selon un modèle relativement traditionnel en ce qui concerne la division interne du travail et l'influence relative des deux partenaires (pour la Suisse, voir Levy et al., 1997; Fux et al., 1997; Kellerhals et al., 2001; pour la France, de Singly, 1991; pour l'Allemagne, Bertram, 1991, Hettlage, 1992). Aucune loi, aucune consigne explicite n'induit les nouveaux couples à se couler dans le moule prédominant (qui s'est quelque peu assoupli depuis le milieu du 20^e siècle sans se modifier fondamentalement). Il y a sans doute des normes sociales qui continuent de suggérer ce mode de cohabitation plutôt qu'un autre, mais on peut se demander si ces normes sont encore suffisamment fortes pour s'imposer de manière si impressionnante, et si elles n'ont pas été remplacées, pour beaucoup de couples, par des normes d'égalité, ou s'il existe, en parallèle, des "injonctions structurelles" dans l'environnement des couples qui les amènent, par voie de décisions rationnelles et sans prédétermination idéologique, voire contre leurs convictions égalitaires, à privilégier ce modèle. On reprendra cette question plus loin.

2. Les couples, les familles ont une certaine structure sociale. Celle-ci n'est pas forcément stable tout au long de l'existence d'une famille; il est plausible que la composition du ménage, c'est à dire la présence d'enfants, leur nombre et leur propres phases de vie, influencent la dynamique et aussi la structure familiale. On a identifié depuis longtemps un "cycle de vie familial"¹ qui se définit essentiellement par cette présence d'enfants et par leur position face à l'école. On parle ainsi de familles pré-enfants, familles avec enfants pré-scolaires, scolaires, post-scolaires, familles post-enfants. On sait également que surtout en Suisse, la cohabitation non-maritale est devenue une étape fréquente, mais clairement située dans ce "cycle": elle intervient, avec des exceptions peu nombreuses, avant le mariage ou avant l'arrivée d'enfants (Levy et al., 1997; Fux et al., 1997). On connaît d'autres types de ménages, des ménages à une personne, des familles monoparentales, des couples vivant séparément tout en maintenant un lien conjugal (*living apart together*), mais tout porte à penser que, soit elles s'insèrent dans le parcours esquissé si on le reconsidère sur le

¹ Pris au pied de la lettre, le terme de cycle est malheureux dans la mesure où il suggère une évolution cyclique alors que les couples ou familles connaissent une existence qui a un début et une fin assez clairement identifiables et qu'il est très rare qu'ils retrouvent une constellation antérieure dans leur parcours. En utilisant le terme, devenu consacré, on s'abstiendra donc de toute allusion à cette métaphorique inadéquate.

plan des individus et non des familles (la majorité, mais pas la totalité des ménages à une personne correspondent à une phase pré- ou post-maritale et non à un choix de vie permanent), soit elles concernent une minorité de ménages dont la visibilité médiatique provoque une surévaluation de leur fréquence. De plus, on peut distinguer les premiers couples des couples recomposés, mais en termes du modèle de cohabitation, ce n'est qu'une partie limitée de ces couples recomposés qui ne correspondrait pas également au modèle prépondérant. Il y a donc, certes, une plus grande diversité des formes de cohabitation qu'au milieu du siècle, mais elle est en partie liée à une différenciation plus fine du modèle des parcours et non à une dissolution de ce modèle (Kellerhals et al., 2001). Ce qui est surtout important pour notre sujet, c'est le double fait que le cycle de vie familial est fortement structuré, à son tour, par le cadre institutionnel extra-familial, notamment le système scolaire, et que les changements de la structure familiale en fonction de ce cycle s'imposent avec une certaine force aux membres des familles. On retrouve donc ici encore des éléments d'institutionnalisation importants, médiatisés par la famille en tant que microstructure sociale qui suit son propre parcours.

3. On considère souvent et à tort que ce sont les femmes qui sont concernées par les questions de famille alors que les activités et parcours masculins peuvent être convenablement étudiés sans tenir compte de leur situation maritale ou familiale. Une simple réflexion fait ressortir le caractère tronqué et androcentrique de cette perspective. Partons du constat que produisent régulièrement les études qui comparent les parcours professionnels entre les sexes: les parcours masculins sont relativement constants et tendent à l'ascension, les parcours féminins sont typiquement interrompus et tendent à la stagnation, voire à la descente hiérarchique, en passant souvent par les emplois à temps partiel. A la surface de la statistique, les parcours féminins paraissent ainsi influencés par le cycle de vie familial alors que les parcours masculins ne le sont pas. Pareille présentation ignore le fait que la famille met "en résonance" deux parcours de vie, que la place que prend l'insertion professionnelle dans les deux parcours relève précisément de l'organisation interne du couple, et que la famille comme système social institué autant qu'instituant influence les choix de ses membres individuels. Si les parcours masculins ne varient pas en fonction des événements familiaux, c'est dans la mesure précise où ce sont les femmes qui les assument au profit de leurs partenaires. Il y a donc une relation de répercussion

immédiate entre les parcours masculins et féminins; ce n'est que moyennant l'adaptation des parcours de leurs femmes qu'il est possible aux hommes de garder leurs carrières professionnelles à l'abri de l'influence du cycle de vie de leur famille.

4. Cette analyse suggère une révision de ce qu'on a pu appeler le modèle traditionnel de la famille. Le modèle familial bourgeois stipulait une ségrégation complète entre les domaines d'activité masculins et féminins, réservant l'espace extrafamilial aux hommes, les travaux familiaux aux femmes. Ce modèle a non seulement été accepté progressivement sur le plan des normes et valeurs, mais il a aussi été mis en pratique dans les sociétés occidentales - avec des différences importantes, il est vrai - si bien qu'il marquait la majorité des couples au milieu du 20^e siècle. Depuis, le travail des femmes mariées s'est beaucoup développé, si bien qu'on l'interprète souvent comme indice de la disparition d'une organisation familiale traditionnelle. Il est cependant facile de montrer que la répartition inégale et sexuée des travaux familiaux est loin de s'être affranchie de ce modèle et qu'en même temps, l'insertion professionnelle marginale et secondaire (temps partiel, conditions discriminées, sans perspectives de promotion etc.) demeure une attribution des femmes.¹ Il est donc judicieux de formuler le modèle traditionnel d'une manière plus flexible qui considère la ségrégation comme cas extrême.

Pour esquisser ce modèle révisé, on peut recourir à la notion du statut-maître. Dans les sociétés complexes, les adultes participent typiquement à plusieurs champs sociaux en parallèle, leur insertion sociale est donc caractérisée par un ensemble ou profil de participations. On constate cependant que ces participations n'ont pas la même importance, que ce soit du point de vue du temps qu'elles mobilisent, de la reconnaissance sociale qu'elles procurent ou de leur force de structuration sur la vie des personnes. Chez une même personne, certaines participations ou certains statuts dominent les autres. Dans ce sens, on peut affirmer que le modèle familial traditionnel est caractérisé par des profils de participation complémentaires des deux partenaires par le fait que les activités sociales de l'homme, y compris familiales, sont largement subordonnées aux exigences de son activité professionnelles, alors que les activités sociales de la femme, y compris professionnelles, sont largement subordonnées aux exigences de son activité familiale. Dans cette perspective, la

¹ Ajoutons que ces constats valent pour l'emploi des femmes indépendamment de leur situation de vie (vivant seules, en cohabitation ou en tant que mariées).

ségrégation complète des participations se présente effectivement comme une variante de cette situation, poussée à son extrême.

Le terme de complémentarité saisit ici le lien entre les deux profils de participation sociale et les deux parcours des conjoints. Au regard de ce lien, on peut s'attendre à ce que, dans la mesure où l'activité professionnelle de la femme s'affirme aux dépens de ses activités familiales, une partie de ces activités se reportera sur l'homme aux dépens de ses activités professionnelles, ou que si ce transfert ne se fait pas, des tensions importantes apparaissent dans le couple, à moins qu'il ait les moyens de déléguer ces activités "au marché" en achetant des services à cet effet. Dans la mesure où l'on constate au contraire qu'un grand nombre de couples se conforme, à des degrés variables, à ce modèle "modernisé" du traditionalisme familial, une double interrogation s'impose: celle sur le prix que payent les femmes pour l'acceptation de l'inégalité qui s'en suit, et celle sur les facteurs extrafamiliaux qui stabilisent ce modèle malgré les normes individuelles, évoluées dans le sens de l'égalité.

3.2 Une analyse macrosociologique de parcours individuels?

Tout ce qui précède éclaire l'importance du contexte social et surtout institutionnel pour le déroulement socialement façonné des parcours de vie. Sur un plan théorique et partant cette fois du point de vue des individus, on peut formuler une approche analytique sur la base de l'insertion sociale changeante. On peut résumer une approche intégratrice en sept points.

1. Contrairement à l'approche sociologique conventionnelle, p. ex. dans le domaine de la stratification sociale, il importe de considérer non seulement les positions que les personnes détiennent par rapport à différents critères de statut (telles que formation, position professionnelle, revenu), mais également le simple fait de leur participation simultanée à différents champs sociaux, notamment (mais non exclusivement) la famille.

2. L'insertion sociale des individus se présente alors sous la forme d'un profil de participation ou d'insertion. Dès lors que l'on participe à un champ social donné, on occupera forcément une position dans la structure interne de ce champ, et on sera confronté avec un ensemble d'attentes (droits et obligations) qui

définissent le rôle associé à cette position. Entendu dans ce sens, le profil de participation capte donc une réalité d'insertion sociale assez "épaisse" et conséquente dont on peut tirer un large éventail de conclusions; il englobe en fait les aspects de participation, de position hiérarchique, d'attentes sociales (rôle) et d'interactions.

3. Toujours dans la perspective individuelle, le parcours de vie se définit dès lors assez naturellement comme le mouvement biographique à travers l'espace social, ou plus techniquement comme l'enchaînement de profils d'insertion que traverse une personne. On peut distinguer deux types de changements: a) des changements qui ont lieu sans affecter la composition du profil et b) des changements qui impliquent des entrées ou de sorties par rapport à des champs sociaux. Dans le premier cas, il s'agit de phénomènes classiques de mobilité, ascendante, descendante ou horizontale (tels des promotions au sein de l'entreprise, des déclassements, voire des changements d'employeur sans changement de position hiérarchique). Dans une perspective de parcours de vie, le deuxième cas peut paraître plus intéressant, car il implique de véritables transitions biographiques. On pourrait d'ailleurs risquer l'hypothèse que ces transitions (sortie de l'école, entrée au marché de l'emploi, création d'une famille, mais aussi chômage, c'est à dire éjection involontaire du champ du travail professionnel) sont des moments de risque qui, avec des variations sans doute importantes selon le type de transition, peuvent passablement désécuriser les "passagers" biographiques traversant ces passages.

4. Un aspect qui mériterait des études approfondies concerne les changements des profils de participation en termes de plusieurs paramètres. Si les positions dans un tel profil changent, on peut se demander si ce changement va augmenter ou diminuer des incohérences de statut: s'agit-il d'opérer une mobilité professionnelle ascendante qui établit l'équivalence entre la formation et la position hiérarchique, ou est-ce que cette même ascension projette la personne dans une situation où sa position hiérarchique est supérieure à sa formation? Avec quelles conséquences pour elle et ses rapports sociaux (p. ex. problèmes de légitimité)? Si la personne entre dans un nouveau champ social, est-ce qu'elle quitte en parallèle un autre champ auquel elle avait participé auparavant, ou ce changement élargit-il l'éventail de ses insertions sociales? Ou, dans le cas inverse d'une sortie, y a-t-il compensation par une nouvelle participation ou rétrécissement du profil? Avec, là encore, quelles conséquences sur son budget-temps, son estime de soi,

son sens de maîtriser sa situation ou au contraire d'être ballotté par des forces hors de son influence?

5. Finalement, pour remonter au niveau institutionnel: dans quelle mesure ces séquences de profils individuelles se produisent-elles systématiquement parce qu'elles sont socialement institutionnalisées? Quel est le degré de contrainte, quelles sont les options biographiques qui sont offertes aux individus dans ce cadre institutionnellement stabilisé? Et comment cette institutionnalisation se fait-elle dans le menu? Il semble qu'elle est devenue davantage structurelle que normative, et sa forme est plus souvent indirecte que directe. Indirecte voulant dire que certaines structures institutionnelles (comme les rythmes scolaires, du monde du travail, de la consommation, des services publics), sans être axées directement sur l'organisation de la vie et le déroulement biographique ni sur l'organisation familiale, sont conçues dans un sens qui favorise certains passages par rapport à d'autres, qui favorise aussi certaines formes, traditionnelles, de la vie en commun par rapport aux autres. Parmi les fondements de cette institutionnalisation indirecte, on trouve les présupposés implicites sur les formes de vie des "usagers" qui sont sous-jacents au fonctionnement institutionnel, notamment l'attente que la plupart des personnes vivent en couple, voire en famille, et que ces collectifs familiaux arrivent à s'organiser mieux que le pourraient des individus vivant seuls, de manière à "consoler" les rythmes différents et souvent mutuellement exclusifs des secteurs institutionnels les plus importants.

6. Reprenons enfin la sexuation des parcours. Si l'on peut parler d'une standardisation ou institutionnalisation des parcours de vie - même si certains éléments semblent s'assouplir - force est de constater qu'il y a bien deux parcours-types dans la société contemporaine et qu'ils sont attribués au sexe, comme nous l'avons déjà vu. Nous avons également vu la famille en tant que microstructure jouer un rôle de médiation très important, contribuant à la mise en résonance des deux parcours-type organisés autour de deux statuts-maîtres de manière complémentaire, mais asymétrique. D'autres éléments de sexuation méritent l'attention, notamment les phénomènes de ségrégation sexuelle de la formation professionnelle et des marchés de l'emploi. Ainsi, un nombre important d'apprentissages préparent à des champs professionnels sexuellement typés et de ce fait hiérarchisés entre eux, même si la durée de l'apprentissage et le niveau du certificat (surtout le CFC) sont identiques. De ce fait, l'égalité formelle de la formation se transforme en inégalité de positionnement professionnel. La

constitution et la reproduction de cette forme de typification sexuelle dans une période charnière des parcours de vie sont encore insuffisamment étudiées.

7. Mentionnons finalement quelques enjeux qu'une perspective non individualiste permet de mettre en exergue. Un aspect qui devient de plus en plus crucial est la question de la continuité biographique et des possibilités d'intervention à la fois de la part des individus sur leur propre parcours et de la part des secteurs institutionnels, impliqués bon gré mal gré dans ces questions de gestion biographique. Comment les personnes et les familles arrivent-elles à gérer les contradictions qui résultent de la simultanéité de l'attribution individuelle de plus en plus pressante de toute la responsabilité biographique et des impulsions incontrôlées à la déstabilisation, notamment de la vie professionnelle, venant des transformations économiques? Qu'en est-il de la planifiabilité biographique dans ces circonstances, de la liberté réelle de choix? Est-ce que cette biographisation paradoxale se double d'une plus grande conscientisation biographique ou mène-t-elle plutôt à des attitudes passives et attentistes, voire résignées, amenant à renoncer à la formulation de projets à long terme? Quelles sont les ressources que les individus peuvent mettre en œuvre pour constituer et réussir des projets biographiques, et quels arrangements institutionnels sont nécessaires pour éviter l'accumulation d'échecs et de handicaps dans les parcours?

4. CONCLUSION

A moins qu'on ait une conception suffisamment volontariste pour axer tout conseil, toute intervention sur le seul effet de *self-fulfilling prophecy* de la part de l'utilisateur (en paraphrase: "Il suffit d'y croire et cela se réalisera"), une perspective institutionnelle sur les parcours de vie s'impose. Ceci non pas sur la base d'une vision déterministe des comportements, mais au contraire dans une perspective d'émancipation et de plus grande liberté pour la construction autonome de la vie.

Il s'avère que les parcours de vie sont "cadres" de multiples façons par des structures institutionnelles dont la majeure partie développe cette influence de manière indirecte, en structurant une partie non négligeable de l'environnement dans lequel évoluent les individus et les familles. Il est intéressant de constater que les régulations indirectes les plus

prégnantes se situent essentiellement sur le niveau mésoscopique de l'ordre social, donc un niveau d'organisation intermédiaire du social. Ceci a pour conséquence que d'une part, une perspective individuelle ou microsociologique est insuffisante pour saisir les problèmes de manière adéquate, et que d'autre part, les approches macrosociologiques doivent être adaptées pour tenir compte des particularités de ces niveaux intermédiaires du social et de leurs interrelations. La théorie des "séquences institutionnalisées de profils d'insertion" constitue une telle adaptation, en évitant autant un culturalisme aveugle et un individualisme réducteur, en reconnaissant les contraintes sociales, ne serait-ce que pour mieux les contourner, voire les combattre.

BIBLIOGRAPHIE

- Adamski, W. (1981). Die autobiographisch orientierte Soziologie: Zwischen intuitiver und quantitativer Ausrichtung. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (dir.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung (pp.31-54). Nürnberg.
- Aldous, J. (1978). *Family Careers*. New York: Wiley
- Bertaux, D. (1996). A Response to Thierry Kochuyt's 'Biographical and Empiricist Illusions: A Reply to Recent Criticism'. *Biography and Society*, 2-6.
- Bertaux, D. (1993). Mobilité sociale: l'alternative. *Sociologie et société*, 25(2), 211-222.
- Bertaux, D. (1980a). Histoires de vie et vie sociale. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69.
- Bertaux, D. (1980b). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69.
- Bertaux, D. (1977). *Destins personnels et structure de classe*. Paris: PUF.
- Bertram, H. (Hg) (1991). *Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bird, K., Born, C. & Erzberger, Ch. (2000). *Ein Bild des eigenen Lebens zeichnen. Der Kalender als Visualisierungsinstrument zur Erfassung individueller Lebensverläufe*. (Arbeitspapier Nr. 59, Sonderforschungsbereich 186). Bremen: Universität Bremen.
- Blossfeld, P., Hamerle, A. & Mayer, K.-H. (1986). *Ereignisanalyse. Statistische Theorie und Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt/Main: Campus

- Blossfeld, P. & Rohwer, G. (1995). *Techniques of Event History Modeling: New Approaches to Causal Analysis*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Conger, R. D. & Elder, G.H. (1994). *Families in Troubled Times: Adapting to Change in Rural America*. Hawthorne, NY: Aldine DeGruyter.
- De Singly, F. (1991). *La famille. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Duby, G. (1964). Au XII^e siècle: les "Jeunes" dans la société aristocratique. *Annales E.S.C.*, 19, 835-846.
- Elder, G.H. (1974/1985). *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Glick, P.C. (1947). The Family Cycle. *American Sociological Review*, 12, 164-174.
- Glick, P.C. (1977). Updating the Family Life Cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 39(1), 5-13.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor (trad. fr.: *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit, 1973).
- Havighurst, R. (1952). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longmans Green.
- Heinz, W.R. (dir) (1992). *Institutions and Gatekeeping in the Life Course*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hettlage, R. (1992). *Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch*. München: Beck.
- Johansen, E.M. (1978). *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Kellerhals, J., Levy, R., Widmer, E., Ernst, M. & Hammer, R. (2001). *Cohésion, régulation et conflits dans les familles contemporaines* (titre de travail). Zurich: Seismo. (en préparation).
- Krüger, H. (2000). Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In R. Becker-Schmidt & G.-A. Knapp (Hrsg.), *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften* (pp.195-219). Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologies I: Le cru et le cuit*. Paris: Plon.
- Levy, R. (1996). Toward a Theory of Life Course Institutionalization. In A. Weymann & W. Heinz, *Society and Biography. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course* (pp.83-108). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Levy, R. (1977). *Der Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makro-soziologischer Perspektive*. Stuttgart: Enke.
- Levy, R. et al. (1997). *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zurich: Seismo.
- Luhmann, N. (1971). *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7, 157-185 et 309-330. (republié dans Kohli, M. (1978). *Soziologie des Lebenslaufs* (pp.38-53). Neuwied: Luchterhand.)
- Matthes, J., Pfeifenberger, A. & Stosberg, M. (dir) (1981). *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Mayer, K.U. & Tuma, N.B. (eds) (1990). *Event History Analysis in Life Course Research*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Mortimer, J. T. & Krüger, H. (2000). Pathways from School to Work in Germany and the United States. In M.T. Hallinan (ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp.475-497). New York: Kluwer Academic / Plenum.
- Müller, W. & Shavit Y. (Eds) (1997). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Oxford University Press.
- Petitot, A. (1981). *Production de l'école - production de la société*. Genève: Droz.
- Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Ed.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (pp.159-259). Reinbek: Rowohlt.
- Schütze, F. (1977). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. (Fakultät für Soziologie Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr 1). Bielefeld
- Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europa and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weymann, A. & Heinz, W.R. (eds) (1996). *Society and Biography. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Peter Alheit

Traduit de l'allemand par
Ronald Muller

Recherche en biographie
Un défi théorique pour les sciences sociales
et les sciences de l'éducation

1. INTRODUCTION

Dans les aphorismes que Stanislav Lec nomme des "pensées non coiffées" se cache une sagesse provocante. Que les sociologues et les scientifiques de l'éducation puissent y songer aussi: *"La vie pousse les humains vers des actions diversifiées et libres"*.

Cette phrase révèle tout un programme clandestin de recherches biographiques à l'intérieur des sciences sociales. En même temps, elle introduit une provocation salutaire dans les sciences établies.

La vie est une affaire fort confuse. S'en approcher scientifiquement sans refouler ses contradictions, prétendre exprimer le vivant tout en le décrivant, reste une provocation pour les canons scientifiques dominants. Ceci est aussi vrai en sociologie qu'en médecine, pour des psychologues comme pour des pédagogues, ainsi que pour les sciences naturelles modernes.

Cette complexité rend ma réflexion difficile dans le domaine de recherche qui se préoccupe de la vie en tant que

“recherche biographique”. Le mot lui-même paraît déjà problématique: *Bios*, la vie, *graphein*, écrire - donc la vie récitée et mise en écrit.

Selon l'usage courant, le terme biographie sous-entend apparemment encore autre chose. Nous possédons tous une biographie et ceci indépendamment d'un récit ou d'un écrit. Nous “avons” une biographie, dans la mesure où nous adoptons une attitude réflexive par rapport à nous-mêmes, c'est à dire, que nous comprenons et acceptons notre vie vraiment comme *la nôtre*. Cela veut dire qu'une biographie est toujours l'expression d'une forme de vie travaillée et interprétée. Les Grecs n'avaient pas tort: nous recevons le biographique de seconde main et non d'une manière pure, c'est à dire qu'il est écrit, raconté, interprété.

Peut-être *l'itinéraire de vie* l'est davantage, mais là aussi j'en doute. Ce que les sociologues considèrent comme des itinéraires de vie, des carrières professionnelles et institutionnelles, des changements de statut et de rôle relève davantage d'éléments d'ordre institutionnel que portant sur le vécu d'êtres humains (Dausien, 1996, pp. 44-89; Kohli, 1985; Lévy, 1977). Une discussion centrée sur la pertinence des itinéraires de vie face aux itinéraires institutionnels me paraît donc indiquée.

Nous nous approchons ainsi de la provocation théorique contenue dans le titre de la présente réflexion. Que représente le terme de “vie”, y compris sa connotation emphatique et son interprétation subjective pour les sciences sociales ou celles de l'éducation? Quel est son degré de généralité dans ce champ de recherche? Le choix de l'approche biographique comme mode scientifique ne rend-il pas mes déclarations suspectes et banales?

En tant que chercheur scientifique, je prends ces questions très au sérieux. Mais d'abord je m'interroge: est-ce qu'une profusion d'informations sur le cadre conceptuel (*Rahmenbedingungen*) de la vie m'approche de celle-ci, alors que j'ignore comment les individus concrets la vivent? Nous possédons des preuves tangibles sur le fait que l'humain se sent bien ou mal selon les situations structurelles d'une société précise. Et nous savons que ces sensations reflètent une pertinence d'ordre économique et politique et qu'elles rétroagissent sur les dites structures sociétales objectives. D'un point de vue statistique, nous pouvons par exemple dire que les Allemands de l'Est se trouvent dans une situation meilleure que les Hongrois ou les Tchèques. Mais, nous ne percevons pas comment cela s'extériorise *subjectivement*. Au contraire,

beaucoup de personnes de l'ancienne RDA se considèrent comme les *perdants de la réunification*. Nous constatons des résistances à l'initiative et à l'intégration et par ailleurs une augmentation de la consommation d'alcool et une santé chez eux plus fragile. Globalement il en résulte une perte en matière d'économie politique.

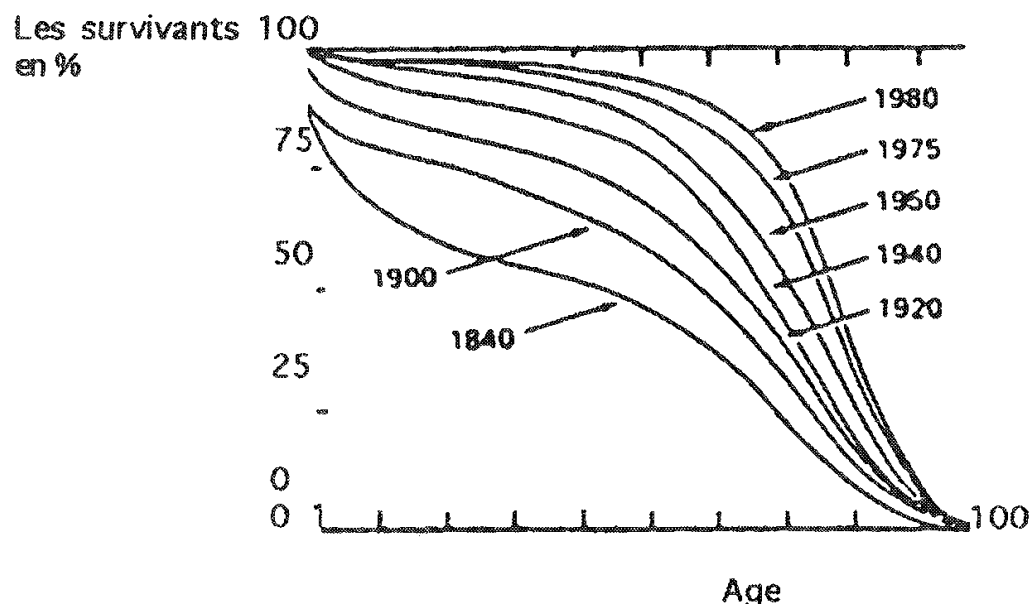
La *biographie*, en tant que réalité subjective interprétée ou en tant que vie reconstruite, est davantage que la partie molle du social en interface à l'économie, la politique, l'argent et le pouvoir. La biographie n'est pas, pour reprendre Jürgen Habermas (1986), l'aspect de la réalité en terme de concept du *monde de la vie* (*Lebenswelt*), qui s'oppose avec force aux *systèmes*, mais elle est un alliage pertinent composé d'éléments structurels et subjectifs. Il est opportun de ne pas oublier le social dans la biographie, et davantage encore son contraire, c'est-à-dire le social qui ne peut apparaître qu'à travers le biographique. C'est précisément le thème des recherches biographiques dans les sciences sociales et de l'éducation. La manière dont les structures sociales agissent sur le niveau subjectif et, en retour, comment ce dernier agit sur les structures, relève non d'une abstraction mais bien d'une évidence pratique. Selon ma thèse, le concept *biographie* explicite cet enchevêtrement réciproque et permet ainsi théoriquement une compréhension étonnante de la réalité sociale, interpellant des concepts classiques des sciences sociales et de l'éducation.

D'abord, j'aimerais démontrer ceci à travers un exemple simple et puis j'évoquerai comment les structures sociales se reflètent dans les biographies et, finalement, nous pourrions découvrir avec Karl Marx, une dynamique à l'intérieur de la subjectivité - dans la mesure où nous prenons cette dernière au sérieux - qui pourrait faire jouer les relations théoriques et pratiques.

Dans cette réflexion, je tenterai pour la première fois de passer la frontière des sciences naturelles. L'idée de *l'autopoïésis*, c'est à dire la capacité de réalisation propre des systèmes de vie supérieure, mise en exergue dans la biologie moderne et surtout dans les travaux de Humberto Maturana et de Francisco Varela (1987), m'a amené à penser la biographie comme un système *sociopoiétique*.

Revenons maintenant à ma réflexion première: comment les structures sociales influencent-elles la subjectivité, ou comment arrive-t-on à une conscience biographique?

2. LE SENTIMENT DE "LA LONGUE VIE"



Nous commencerons ce chapitre par une représentation graphique du problème démographique assez banal qu'est le taux de mortalité d'une population. L'objet de recherche est l'évolution de la société américaine entre 1840 et 1980.

Le graphique (Fries & Crapo, cités par Kohli, 1983, p.136) montre que la ligne relativement plate au début se courbe de plus en plus pour finir assez proche d'un angle droit. Quelle en est la signification? Statistiquement cela veut dire que la population américaine a connu au milieu du 19^e siècle une probabilité de survie de 50% dans toutes les classes d'âge (à part un taux plus élevé chez les nourrissons). Par contre en 1980, le taux des survivants est de 80% jusque dans la septième décennie et chute rapidement à partir de 80 ans.

Derrière ces chiffres se cache aussi une révolution de la subjectivité, c'est-à-dire, le passage de la biographie pré-moderne à la biographie moderne. Cela veut dire *concrètement* que les êtres humains ont changé d'attitude face à la mort: au 19^e siècle, il était courant de voir la mort, causée par un accident ou une maladie, préoccuper non seulement les vieux mais aussi des contemporains, voire même des plus jeunes. Chaque matin, la survie représentait pour eux une probabilité statistique de 50%. Ainsi, la sagesse religieuse d'un cantique du Moyen Age "*media vita in morte*" (au milieu de la vie, de la mort nous sommes entourés) s'imposait. Dieu pouvait les rappeler à Lui

tous les jours; la mort n'était pas un drame car elle faisait partie de la vie quotidienne.

Ce mode d'existence présuppose des communautés fonctionnelles, offrant la garantie d'une grande sécurité au niveau des statuts des personnes. Il perdure plus longtemps dans des structures rurales que dans les villes.

140 ans plus tard, la différence fondamentale réside dans l'évidence de "la longue vie" (cf. surtout les travaux de Imhof, 1981, 1988). Nous possédons tous une certitude de base en ce qui concerne la possibilité d'atteindre et de dépasser 70 ans, peu importe que nous ayons 6, 16, 36 ou 56 ans. Cette certitude nous donne la possibilité d'organiser notre vie individuellement. La *capacité d'organisation* inhérente à la biographie moderne est donc étonnamment récente. D'un point de vue historique, les changements structurels dans la société ont provoqué une transformation de fond de notre psychisme.

La "longue vie" change notre perception de la vie. L'individu moderne diffère de celui de la pré-modernité, non seulement en référence aux structures sociétales, mais aussi dans sa *subjectivité* biographique, c'est à dire dans la manière de concevoir sa vie. Nous devenons des "planificateurs de vie". Qu'est-ce que cela veut dire?

3. LE SENS SECRET DE NOTRE "PLAN DE VIE"

La plupart d'entre nous parcourons le quotidien sans heurt, malgré toutes sortes de crises propres à la modernité. Cette position ne tient probablement pas compte du fait que l'espérance de vie statistique s'élève continuellement dans les sociétés occidentales en dépit de toutes les catastrophes nucléaires, génétiques et écologiques. Elle tient à des facteurs bien plus intimes. Ainsi, en règle générale, nous avons le sentiment d'être les "organisateurs" de notre vie. Et si le cours des choses ne correspond pas à notre représentation ou à notre attente, nous procédons malgré tout à des réajustements de planification de notre vie avec un sentiment d'autonomie personnelle.

L'attitude dominante envers notre propre biographie est certainement celle de *planification*. Il ne s'agit pas exclusivement des grandes options de la vie, comme par exemple le choix d'un métier, la carrière politique, la construction d'une maison, le choix du partenaire idéal, etc. mais aussi de la planification du weekend, du lendemain ou du programme de télévision du soir

même. Par exemple, nous décidons de perdre cinq kilos ou d'arrêter de fumer et nous pouvons en constater le succès. Tout ceci nous procure l'impression de maîtriser notre vie et d'être les sujets de notre biographie.

Toutefois, cette impression peut s'avérer erronée, non seulement par le fait que nous pouvons vivre à tout moment des coups durs, comme par exemple une maladie incurable, le chômage, la perte d'un proche ou de tous ses biens, mais davantage, comme l'a démontré Fritz Schütze (1981, 1984), parce que nous sommes tributaires de structures du processus biographique qui génèrent une liberté d'action et de planification. Il s'agit de "*schèmes de déroulement institutionnalisés*" (*institutionalisierte Ablaufmuster*) (Schütze, 1981, p.67) qui marquent fortement notre biographie: le cycle familial dont nous ne maîtrisons pas la dynamique, l'impact de l'école ou d'autres procédures professionnelles qui restreignent considérablement notre espace d'action, la formation professionnelle, une thérapie qui fait suite à une maladie grave ou un processus de resocialisation de longue durée.

Il faut y ajouter le temps qui nous "façonne" et qui - comme l'a décrit Karl Mannheim de manière saisissante - nous donne le sentiment particulier d'appartenir à une génération précise (Mannheim, 1964, p. 509). Nous nous considérons comme des membres de la génération de la guerre pour lesquels l'expérience de la guerre a généré le noyau de notre identité. Nous nous comptons parmi les "soixante-huitards" parce que nos études se sont inscrites dans la période des rebellions estudiantines et que les expériences vécues à ce moment là ont déterminé notre carrière professionnelle. Ou alors, nous avons été marqués socialement par le processus difficile de la réunification des deux Allemagnes, devenant les "ceux de 89", label créé par Claus Leggewie.

Cette expérience nous accompagnera pour la vie et nous distinguera ainsi d'une partie de nos contemporains, de même que des générations précédentes et suivantes.

La dimension sociale du *genre* relève d'un statut analogue car le "*doing gender*" est manifestement un processus complexe et subtil qui ne se limite pas à une socialisation de schèmes de rôles définis. Se développer en tant que femme ou homme, présuppose une rencontre avec les *effets du "gender doing"* institutionnalisés. Ceux-ci sont moins évidents que l'acquisition progressive d'un code de comportement défini dans un monde social commun et partagé. Le fait que nous intériorisons des "*scripts de genre*" (*Genderscripts*) qui sont certes des horizons limités ou poreux, mais pour ainsi dire des

"mondes des genres " (*Geschlechterwelten*) (Alheit, 1991; Dausien, 1996), est davantage plausible.

Retenons à titre d'exemple le succès éphémère de la littérature de gare concernant la lutte des sexes sous des titres discutables tels que "Tu ne peux pas me comprendre" ou "Pourquoi hommes et femmes ne tiennent-ils pas le même langage?"

Tout ceci est évidemment une empreinte liée à notre milieu d'origine, mais là aussi d'une manière plus subtile que ne le laissent présager les grilles de socialisation théoriques et superficielles. Les observations de Pierre Bourdieu (1979) sur la différenciation des *formes sociales d'habitus* nous informent sur la profondeur des traces socio-culturelles: le langage par le corps que nous développons, nos préférences de goût, notre style d'humour, les habitudes d'hygiène, l'habileté du langage, le genre de rencontres sociales et tout un particularisme dans la manière de répondre au quotidien, sont le résultat de règles de comportement rodées et éprouvées dans les espaces très cloisonnés du champ social.

Ainsi se dessine le cadre assez restreint dans lequel nous pouvons développer notre biographie. Malgré ces restrictions, nous pouvons maintenir ce sentiment dominant d'autonomie de planification grâce à la capacité de travailler le savoir biographique avec recul. Les institutions et les routines ne sont pas seulement des éléments contraignants dans notre manière de vivre mais elles représentent souvent une *facilitation*. Le cadre donné à la biographie nous permet de prendre des décisions délibérées et autonomes dans des situations considérées comme importantes.

Les structures des processus se caractérisant par une *évolution sinueuse* (Schütze, 1981, p.67) sont toutefois menaçantes. Elles mettent en évidence des déroulements biographiques dans lesquels nous vivons douloureusement l'incapacité d'agir, voire même la perte du contrôle de notre vie. Nous connaissons des évolutions de ce type pour des individus devenant chômeurs sans qu'ils en soient responsables. Après plusieurs stratégies infructueuses de réorganisation du cours de sa vie sans travail, la perspective de planifier se modifie en se rétrécissant aux problèmes du quotidien et pire, s'écroule complètement (Alheit, 1994a). Une biographie peut "descendre en vrille" (Schütze). Au chômage peut s'ajouter la consommation d'alcool qui entraîne un changement dans les habitudes de vie. Le cercle des amis s'atrophie ou disparaît. Un délit criminel insignifiant, comme par exemple un retrait de permis de conduite, peut déclencher un effondrement total.

Mais, ce dernier peut aussi avoir un effet salutaire; il n'est pas rare de voir à ce moment là un "renouveau", une réappropriation progressive de l'autonomie d'agir.

Ainsi ces évolutions sinueuses à caractère dramatique ne sont généralement qu'une entaille au sentiment dominant d'être plus ou moins le *sujet* autonome de sa biographie.

L'incompréhension dans l'expérience des *processus de changement* (Schütze, 1981, p.103) est similaire à l'irritation ressentie face à une structure du processus à évolution sinueuse. Nous changeons fondamentalement notre vie en répondant au désir, finalement libéré, de devenir comédien. Nous entrons dans une nouvelle vie sociale en risquant, par exemple, comme lesbienne, le "*coming-out*" après la phase familiale.

A court terme, nous perdons le sentiment d'une autonomie biographique évidente. Nous nous percevons comme "exclus". Nous sommes livrés, inévitablement, à une nouvelle perspective biographique qui, à vrai dire, arrange nos projets cachés. Mais à nouveau, la structure du processus du cours de la vie se transforme parfois rapidement. Le processus de changement connaît une évolution sinueuse, à moins qu'il soit remplacé par des schèmes d'action intentionnels.

Il importe donc que notre sentiment fondamental du pouvoir de disposer de notre biographie d'une manière relativement autonome n'entre pas en conflit avec la réalité d'une grande partie de nos activités biographiques qui sont finalement prédéterminées. Il est ainsi plausible de ne considérer ce "sentiment fondamental" ni comme un schème d'action, ni comme une planification biographique consciente et voulue, mais comme une sorte de "sens" caché derrière les structures alternantes qui caractérisent le processus du cours de notre vie. C'est donc *l'intuition*, incontestablement opérante mais stratégiquement souvent absente, qui génère la conscience qu'il s'agit, malgré toutes ces contradictions, de notre vie (Bude, 1984).

Comment se réalise une telle intuition et quelle "logique" s'y cache? Apparemment le non-intentionnel prime sur l'action voulue. Ce n'est pas le succès ou l'échec de nos projets qui nous procure ce sentiment fondamental, mais un "savoir de base" spécifique, finalement réceptif à l'impression menaçante d'une perte de consistance et de cohérence de notre expérience. Il s'agit de la question de *la capacité à lier* des situations biographiques avec des expériences de vie accumulées. Ces expériences sont apparemment davantage structurées que nous

le supposons communément. Elles ont perdu le caractère aléatoire d'événements sédimentés que nous avons connu au cours de notre biographie, pour y prendre une *forme* concrète. Nous pouvons la désigner comme "construction biographique" ou comme "script de processus" ou comme "code d'expérience" de notre vie concrète. Cette structure de notre biographie n'est justement en rien stratégique, mais elle est toutefois intuitivement disponible et générative (Alheit, 1997; Alheit & Dausien, 1996, 1997; Dausien, 1996; Fischer-Rosenthal, 1995).

Il est en conséquence évocateur de reconnaître la réalité sociale pas forcément à travers l'existence de situations de risque à l'extérieur de soi, mais plutôt par l'intermédiaire de *techniques de survie* complexes appartenant à notre subjectivité. Il devient de manière inattendue possible de décrire, en termes *sociologiques*, ces stratégies très intérieures, souvent accessibles uniquement intuitivement, sans dissocier les domaines psychiques et sociales.

Certes, il nous reste encore une lacune dans la compréhension. Comment devons-nous nous représenter le centre de l'activité biographique? Qu'est-ce qui se cache derrière cette intuition?

4. L'IDEE DE LA BIOGRAPHIE COMME "SYSTEME SOCIOPOIETIQUE"

Jusqu'ici la biographie a été considérée comme approche *phénoménologique* sur le plan théorique. C'est avec prudence que les expériences s'y référant ont été généralisées.

En conséquence, ce que j'ai nommé la "construction biographique", comme structure génératrice de notre vie, est fondamental.

Ceci deviendra sans doute plus précis, si nous passons la frontière des sciences naturelles. Mon collègue Tom Schuller de l'Université d'Edimbourg, engagé depuis plusieurs années dans la recherche sur le vieillissement dans les sociétés modernes, propose une réflexion provocante (Schuller, 1996): représenter le "vivre" (il entend par là notre biographie sociale) d'après le schème de la *double-hélice* mis au point par Francis Crick et James Watson en 1953. Ce schème consiste en une structure-espace de l'ADN qui contient le code génétique complexe de notre existence biologique. Schuller parle d'une "triple-hélice", c'est-à-dire de trois dynamiques de développement entremêlées

dans une structure temporelle qui représente notre existence biologique, sociale et psychique. D'après Schuller, *le travail et la famille*, en tant que cordons de liaison, correspondent aux ponts "biochimiques".

La pertinence de cette idée pourrait être confrontée à des expérimentations précises concernant notre propre vie. Beaucoup d'hommes des classes moyennes font par exemple l'expérience d'un deuxième cycle familial. Le cordon social de leur "triple-hélix" se voit rénové. Ceci peut, à court terme, induire des répercussions biologiques et psychiques dans leur vie. En même temps, il n'est pas rare de voir se répéter de vieilles dynamiques chez de bons amis. La "rénovation" atteint donc une structure de base de la biographie assez robuste, laquelle peut sans autre assimiler ce nouveau choix de partenaire.

Les carrières biographiques de femmes divorcées révèlent souvent une image contrastée. D'après les statistiques, seule une minorité d'entre elles commencent un nouveau cycle familial. En imputer la responsabilité aux "chances du marché" n'est pas convaincant. Il est plus plausible de dire que les femmes découvrent et vivent certaines dimensions jusqu'alors *non* innervées de leur existence sociale. Cet aspect n'est pas simplement "nouveau", mais il révèle une *vie non vécue*¹ en tant que partie cachée de la construction biographique. Ce fait statistiquement non exploité montre que la plupart des unions sont dissolues sur l'instigation des femmes. Ainsi, les femmes aussi activent une structure fondamentale de leur biographie en tant que potentiel déjà présent.

L'intérêt majeur concerne moins la triple-hélix que le "code biographique" qui se cache derrière elle. Personne ne contestera la formation d'une biographie concrète à travers un alliage du biologique, du social et du psychique. Mais cet extraordinaire alliage que constituent ma, ta, sa biographie est théoriquement et pratiquement bien plus passionnant. J'aimerais illustrer cette question par quelques exemples. Notre Institut² travaille depuis un certain temps sur une recherche biographique concernant les itinéraires de maladie. En médecine démographique, l'objet de ce type d'étude est de trouver les liaisons de facteurs précis dans le temps, provoquant des tableaux cliniques concrets. En revanche, nos scientifiques de la santé étaient et sont intéressés par le

¹ Cette expression adéquate a été trouvée par le médecin Victor von Weizsäcker (1956).

² Institute for Applied Biographical and Lifeworld Research (IBL) de l'Université de Brême créé en 1993 et dirigé par Annelie Keil et moi-même.

traitement subjectif et biographique du processus de péjoration ou de rétablissement de la santé.

Les premiers résultats sont provoquants. L'étude sur l'épilepsie de Hanses (1996) dévoile des résultats inattendus: c'est le vécu *d'être malade* qui est pertinent. Il s'agit d'un processus subjectif concernant la maladie dans le temps et non d'un diagnostic avec ses symptômes physiques ou neurophysiologiques. Dans le cas de l'épilepsie la thèse provocante de la "maladie comme construction biographique" (Hanses) est confirmée.

L'approche individualisée d'un tableau clinique et le processus concret de la maladie/santé sont intersubjectivement si différents, qu'il est techniquement parlant souhaitable de considérer comme variable indépendante, non pas la référence aux symptômes (=maladie) mais plutôt la biographie de la personne malade¹.

Cela ne veut pas dire que de nombreux symptômes somatiques soient générés par des racines psychobiographiques. L'infarctus du manager, ou l'acné-stress chez l'étudiant en période d'examens, ne constituent pas des "constructions biographiques", quoique l'hypothèse des résultats désagréables, liés à un choix de carrière ou d'itinéraire de formation, ne paraît pas absurde. Une biographie réagit aux symptômes non dans une dynamique de cause à effet (*stimulus/réponse*) mais en quelque sorte comme un "système" fermé.

Je vais essayer d'expliquer cet image dans le contexte de l'histoire des sciences. Maturana et Varela (1987), en tant que biologistes, décrivent la relation entre des organismes vivants et leur environnement. Nous retrouvons l'idée classique de la théorie de l'évolution biologique, selon laquelle les organismes vivants changent sous les influences déterminées de l'environnement (souvent progressivement, parfois sur plusieurs millénaires).

Cette idée est aussi le fondement de nombreux modèles de la sociologie ou des théories de la socialisation. Les êtres humains changent car les déterminants "objectifs" de la société les y obligent (dans le cas de la sociologie ou de la pédagogie plus rapidement que dans la théorie de l'évolution).

¹ Ces résultats sont confirmés par ceux issus d'études de l'Institut concernant les maladies cardio-vasculaires et de la sclérose en plaques. D'autres travaux ont été effectués dans des champs de recherche proches, comme par exemple l'interdépendance entre biographie et sexualité (Scheuermann, 1996) ou entre biographie et genre (Dausien, 1996).

Mais cela pourrait être différent. Reprenons l'argumentation de Maturana et Varela: "*Lors d'interactions entre l'être vivant et son environnement (...) ce ne sont pas les perturbations de l'environnement qui vont déterminer l'être vivant mais c'est davantage la structure de l'être vivant qui détermine le changement qui a lieu en lui suite à cette perturbation.*" (Ibid., p. 108)

Cette pensée n'est naturellement pas étrangère à une réflexion de type piagétienne. Malgré tout, l'idée reste forte; ces "*perturbations*" s'avèrent manifestement comme des influences irritantes venant de l'extérieur et imposant à l'être vivant une dynamique de compréhension et d'assimilation. Toutefois, ce ne sont pas ces *influences* qui déterminent l'être vivant, mais une "logique" établie depuis longtemps, par laquelle l'organisme dissout cette pression venant de l'extérieur. Selon Maturana et Varela, cette structure est primordiale.

Ceci corrobore les résultats de notre longue expérience en recherches biographiques. Les biographies concrètes se comportent comme des systèmes créatifs. Ils réagissent non aux influences irritantes venant de l'extérieur, en termes d'adaptation fonctionnelle, mais plutôt en reprenant l'impulsion venant de l'extérieur pour la traduire en un "langage propre de l'expérience". Ceci est vrai pour les maladies; mais aussi pour les processus de formation (cf. plus en détail Alheit & Dausien, 1996). L'élément "déterminant" est celui qui est à l'intérieur et non celui qui est à l'extérieur.

Lors de ce processus de transformation, assimilable à un *processus d'apprentissage* (dans le sens d'*intakes* et non d'*inputs*) (Arnold, 1995; Schäffter, 1995; Siebert, 1994, 1995), se crée quelque chose de nouveau qui rebondit dans l'environnement.

C'est pourquoi l'interaction décrite n'est pas à confondre avec une simple reproduction d'un schéma biologique mais comme une sorte d'influence réciproque entre la biographie et l'environnement social.

Les biographies ne sont pas uniquement des "systèmes autopoïétiques (s'autoconstruisant)" selon la réception luhmannienne de la théorie des systèmes (Luhmann, 1985, 1990; Nassehi & Weber, 1990; Schimank, 1988). Elles sont des *systèmes sociopoïétiques*, des centres de changement des cadres conceptuels de la société. Mais elles le sont, et cela représente la pointe de ce troisième enchaînement d'idées, selon une logique propre, c'est-à-dire celle du "code socio-génétique" concernant le développement biologique, social et psychique, la "triple-hélix" suggérée par Schuller (1996).

Cette idée constitue une provocation. Si les résultats empiriques découlant de la construction biographique de notre existence sociale, de la sexualité et du genre, de même que des maladies subies, ne trompent pas et si l'attrait théorique de la biologie moderne donne sens à la compréhension de la vie comme une sorte de "système autopoïétique" créatif, alors nous devons revoir la perspective conventionnelle des sciences sociales stipulant l'insignifiance de la singularité biographique dans le changement social.

Il est probable que nous aboutirons à l'inverse: la biographie concrète deviendra le laboratoire de la sociologie.

À ce propos, le succès des publications des sociologues Ulrich Beck¹ et Gerhard Schulze² est peut-être un symptôme :

- si les scénarios de risque construits par Beck et ses successeurs se vérifient en partie, alors ils confirmeront deux grandes tendances:

a) Les dispositions de base sociales classiques se désintègrent ou se regroupent différemment; en conséquence, il devient de plus en plus difficile de se référer à des mégastructures connues (cf. aussi Alheit, 1994b).

b) Les problèmes de changement à surmonter incombent davantage aux *individus*; la survie sociale dépend de l'individu. Dans l'ouvrage "*Die Erfindung des Politischen*", Beck constate, que "les individus réinvestissent la société" (Beck, 1993, p. 149).

- Gerhard Schulze parle dans son étude volumineuse "*Die Erlebnisgesellschaft*" d'un changement sémantique dans la perception de la réalité. Il s'agit en quelque sorte d'un "*codeswitching*" allant du social vers le psychophysique. De plus en plus la relation traditionnelle du moi au monde, comme par exemple l'ambition de promotion sociale, l'adaptation ou la sécurité, est échangée avec celle du *monde-individu* en terme d'*expériences*, d'épanouissement personnel (Schulze, 1992, p.118; p. 335).

Peu importe que nous partagions ces diagnostics (cf. la critique détaillée de Alheit, 1994b), ils montrent l'insuffisance probable de la théorie classique des sciences sociales qui voit l'individu déterminé par la totalité sociétale. Ce sont plutôt les acteurs biographiques qui construisent la socialité à travers des actions concrètes. Il est de bon sens de partir de la *biographicité du social* dans des sociétés ultra modernisées; l'apport de la

¹ Je me réfère ici à l'exemple du bestseller "*Risikogesellschaft*" (Beck, 1986).

² Aussi accueilli d'une manière critique mais néanmoins stimulante est son travail "*Die Erlebnisgesellschaft*" (Schulze, 1992).

recherche biographique a contribué à des travaux préliminaires importants.

Cette manière de plus en plus fréquente d'envisager la recherche biographique comme une sorte de *protosociologie* présuppose une ultime pensée. A cet effet, je reviens sur la citation ambiguë de Stanislav Lec, présentée en introduction à mes réflexions: "*La vie pousse les humains vers des actions diversifiées et libres*".

La découverte théorique d'un constructivisme biographique, c'est-à-dire d'une logique unique et générative d'un traitement subjectif des expériences, n'est pertinent que dans la mesure où elle renvoie aux "contraintes de la vie". La compréhension de la biographicité du social ne peut déplacer son opposé dialectique qui est *la socialité du biographique*. Qu'importe, nos actions involontaires ou volontaires façonnent *notre vie* comme "oeuvre d'art" social - nous le faisons dans la mesure de notre origine, de notre sexe, de notre  thnicit  et de l'époque historique dans laquelle nous vivons. Les constructions biographiques ne sont pas aléatoires quand nous mettons en scène notre sexualité, notre genre, nos maladies, mais elles sont socialement constituées. Toutefois, ce processus de constitution, pour reprendre le vocabulaire de Maturana et Varela, est fait d'une chaîne de *perturbations*, lesquelles nous poussent à la construction de notre unicité individuelle. *Le monde dans lequel nous vivons nous oblige à la créativité biographique.*

BIBLIOGRAPHIE

- Alheit, P. (1991). Biographie als Schnittpunkt von Mentalität und Erfahrung. In W. Glatzer (Ed.), 25. *Deutscher Soziologentag. Beiträge aus Sektionen und Ad-hoc-Gruppen* (pp. 83-88). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Alheit, P. (1994a). *Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography*. London: Cassell.
- Alheit, P. (1994b). *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt, New York: Campus.
- Alheit, P. (1997). Neue theoretische Aspekte der Biographieforschung. In P. Alheit & B. Dausien (Eds.), *Biographie und Lebenswelt. Interdisziplinäre Ansätze zur Biographieforschung*. Bremen: Donat.
- Alheit, P. & Dausien, B. (1996). Bildung als "biographische Konstruktion"? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 37, 33-45.
- Alheit, P. & Dausien, B. (1997). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E.M. Hoerning (Ed.), *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, R. (1995). Neuere Systemtheorien und Erwachsenenpädagogik. In K. Derichs-Kunstmann et al. (Ed.), *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung* (pp. 31-37). Frankfurt am Main: DIE.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1993). *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Bude, H. (1984). Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen - eine Antwort auf die Frage, was Biographieforschung bringt. In M. Kohli & G. Robert (Eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (pp. 7-28). Stuttgart: Metzler.
- Dausien, B. (1996) *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Fischer-Rosenthal, W. (1995). Schweigen-Rechtfertigen-Umschreibung. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten. In W. Fischer-Rosenthal & P. Alheit (Eds.), *Biographien in Deutschland. Soziologische*

- Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte* (pp. 43-86). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hanses, A. (1996). *Epilepsie als biographische Konstruktion. Eine Analyse von Erkrankungs- und Gesundungsprozessen anfallserkrankter Menschen anhand erzählter Lebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Imhof, A. (1981). *Die gewonnenen Jahre. Von der Zunahme unserer Lebensspanne seit dreihundert Jahren oder von der Notwendigkeit einer neuen Einstellung zu Leben und Sterben. Ein historischer Essay*. München: Beck.
- Imhof, A. (1988). *Die Lebenszeit. Vom aufgeschobenen Tod und von der Kunst des Lebens*. München: Beck.
- Kohli, M. (1983). Thesen zur Geschichte des Lebenslaufs als sozialer Institution. In C. Conrad & H.-J. v. Konratowitz (Eds.), *Gerontologie und Sozialgeschichte. Wege zu einer historischen Betrachtung des Alters* (pp. 133-147). Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol.37, 1-29.
- Levy, R. (1977). *Der Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive*. Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (1985) Die Autopoiesis des Bewusstseins. *Soziale Welt*, Vol. 36, 402-446.
- Luhmann, N. (1990). *Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven*, 2. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim, *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (pp. 509-565). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern, München: Scherz.
- Nassehi, A. & Weber, G. (1990). Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente. *Bios*, Vol.4, 153-187.
- Schaeffter, O. (1995). Bildung als kognitiv strukturierte Umweltaneignung. In K. Derichs-Kunstmann, et al. (Eds.), *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung* (pp. 55-62). Frankfurt am Main: DIE.
- Scheuermann, A. (1996). *Sexualbiographien. Eine empirische Studie zur biographischen Konstruktion von Sexualität am Beispiel homosexueller Männer*. Bremen: Donat.

- Schimank, U. (1988). Biographie als Autopoiesis-Eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität. In H.-G. Brose & B. Hildenbrand (Eds.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende* (pp. 55-72). Opladen: Leske und Budrich.
- Schuller, T. (1996). Modelling the Life Course: Age, Time and Education. In S. Papaioannou et al. (Eds.), *Community, Education and Social Change* (pp. 185-274). Roskilde: RUC.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt, New York: Campus.
- Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes et al. (Eds.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (pp. 67-156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (pp. 78-117). Stuttgart: Metzler.
- Siebert, H. (1994). *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten - Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt am Main: VAS.
- Siebert, H. (1995). Konstruktivistische Aspekte der Erwachsenenbildung. In K. Derichs-Kunstmann et al. (Eds.), *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung* (pp. 50-54). Frankfurt am Main: DIE.
- Von Weizsäcker, V. (1956). *Pathosophie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ronald Muller

L'apport du concept de "Lebenswelt" à l'approche biographique en éducation des adultes

La recherche en sciences de l'éducation produit des connaissances qui lui sont propres, notamment dans le domaine de la formation des adultes. En même temps, le cursus universitaire en sciences de l'éducation bénéficie des références fortes d'autres disciplines, comme la psychologie, la sociologie, l'histoire ou l'économie. Avec l'émergence de la référence explicite à la notion de complexité depuis le début des années 1990, un regain d'intérêt est désormais alloué à l'interdisciplinarité, voire la transdisciplinarité. Cette référence à la transversalité se retrouve également avec la phénoménologie, renforcée par le concept de "*Lebenswelt*". Le concept de "*Lebenswelt*", traduit par "monde vécu" ou "monde de la vie", a fait l'objet, depuis les années 1930, de critiques continues qui lui ont fait parcourir une évolution enrichissante.

Dans le présent essai sur l'apport du concept de "*Lebenswelt*", je vais d'abord reprendre quelques données de base, traçant succinctement l'évolution du concept dont Edmund Husserl, Alfred Schütz et Jürgen Habermas sont les auteurs principaux.

Dans un deuxième temps, je m'intéresserai à la réception de ce concept par des chercheurs allemands tels que Enno Schmitz, Peter Alheit, Erhard Schlutz, Horst Siebert qui l'articulent à la recherche en éducation des adultes.

Cette esquisse sur l'apport du concept de "*Lebenswelt*" fait amplement recours aux travaux de recherche allemands. Nous pouvons nous poser la question des raisons de l'utilisation

réduite ou tempérée de ce concept dans la production des chercheurs francophones. Certes, il y a la critique de la vie quotidienne de Henri Lefebvre (1961) qui peut être rattachée à ce concept. Mais la traduction des publications d'Alfred Schütz (1987) et de Peter Berger et Thomas Luckmann (1992) fait surtout écho à un débat auprès des chercheurs en sciences sociales se référant à une approche qualitative. Finalement, je retiens aussi la reprise critique du concept du monde de la vie par Jean-Marc Ferry (1991) qui, après une collaboration avec Habermas, poursuit une réflexion épistémologique en lien avec la construction des modes discursifs. A sa suite, Nathalie Zaccai-Reyners (1995, 1996) brosse un tableau de l'évolution théorique du concept de monde de la vie. Leur entreprise herméneutique vise à maintenir la référence du sens commun dans des contextes profondément pluriculturels.

Dans cet essai sur l'apport du concept de monde de la vie, j'inscrirai dans un troisième point l'apport de chercheurs francophones qui ont contribué à la mise en valeur d'une épistémologie du récit de vie dans un processus de formation.

Le dernier chapitre reflètera un souci d'intégration "postmoderne", incluant des perspectives nouvelles qui pointent à l'horizon avec notamment le "métissage scientifique" et le cyber-monde ou encore, avec le développement de la référence aux "trois mondes" de Habermas.

1. LE CONCEPT DE "LEBENSWELT"

1.1. La "Krisis"

Lorsqu'on veut se référer à la *Lebenswelt*, il est utile d'évoquer la phénoménologie de Husserl du temps de la "Krisis" (publication en 1936 de "La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale" dont plusieurs chapitres sont consacrés à la première construction théorique du concept de *Lebenswelt*).

Husserl positionne la *Lebenswelt* comme une problématique universelle à travers les fonctions de seuil (fondement des sciences), de trame (phénoménologie transcendantale) et d'unification (la perspective globale et historique). La clarification de cette problématique fonde la différenciation entre un intérêt pré-scientifique (praxis de la vie quotidienne) et un intérêt des sciences objectives. A ce propos,

je retiens plus particulièrement un postulat, qui m'accompagnera en tant que chercheur : "Les deux façons fondamentales possibles de faire du monde de la vie un thème : l'attitude naïvement naturelle spontanée, et l'idée d'une attitude réflexive tenue jusqu'au bout, orientée sur le "comment" des modes de donnée subjectifs du monde de la vie et de ses objets" (Husserl, 1976, p.163).

Ce postulat représente donc une tension entre ces deux attitudes, auxquelles le chercheur est confronté dans la construction de l'objet de recherche, à plus forte raison s'il est en même temps formateur.

Parmi les références premières de la thématique du monde de la vie, nous ne pouvons faire abstraction de l'apport de Wilhelm Dilthey (1914). Sans utiliser le terme de *Lebenswelt*, cet auteur construit une signification de la vie à partir de l'expérience de vie révélée dans l'autobiographie, ainsi que de la compréhension des phénomènes dans une conception historique.

1.2. Les structures de la "Lebenswelt"

Si Husserl a donné l'impulsion et construit la fondation du concept de monde de la vie, il revient toutefois à Schütz de l'avoir articulé pour une réception empirique dans les sciences sociales. Ces travaux sur les structures de la *Lebenswelt* ont été repris par Thomas Luckmann et publiés en allemand en 1975 pour le premier volume et en 1984 pour le deuxième.

Pour Schütz et Luckmann, la réalité de l'homme est le monde de la vie quotidienne comme lieu commun (*Alltagswelt*). Ils situent cette structure pré-scientifique comme le fondement d'une démarche de compréhension du penser et de l'agir humain. Ce monde vécu est situé à un niveau intersubjectif pour les acteurs, il est orienté vers l'avenir et se réfère à un monde social et à un monde culturel, historiquement présents. Toutefois, un savoir subjectif doit être objectivé afin qu'il puisse entrer dans la réserve des savoirs sociétaux (*gesellschaftlicher Wissensvorrat*). Ainsi, l'acteur, selon son rôle social et selon la situation dans laquelle il se trouve, pourra y puiser le savoir nécessaire. Cette dynamique montre que des savoirs de base communs, liés à la quotidienneté générale, peuvent être acquis en principe par tout le monde. Par contre les savoirs spécifiques sont transmis à des pairs par des détenteurs de rôles spécifiques. Ces savoirs se détachent de cette réserve commune,

pour former un champ formalisé avec sa logique et ses méthodes propres. Ainsi se creuse un fossé entre profanes et experts. En même temps, ce détachement d'un tronc collectif d'éléments de savoirs, porte en lui une "dépragmatisation" et une "théorisation" virtuelle.

Les travaux théoriques de Schütz et Luckmann renforcent surtout une réception sociologique du concept de Lebenswelt. Il revient en revanche à George Herbert Mead (1963) de maintenir un débat plus large dans le cadre des sciences humaines et sociales. Sa perspective interactionniste propose une dialectique entre la conscience de soi qui se constitue et le processus de l'interaction sociale. Cet apport de Mead, datant de 1934, trouvera ultérieurement une place importante dans la construction de la théorie communicationnelle de Habermas, abordée dans le chapitre ci-après.

2. LE MONDE DE LA VIE ET SA RECEPTION DANS L'EDUCATION DES ADULTES EN ALLEMAGNE

2.1. *La référence à la théorie de l'agir communicationnel*

Parmi les épistémologues allemands, c'est Habermas (1981) qui remet en valeur la réflexion sur le concept de monde de la vie. Dans le cadre d'une recherche plus vaste, il le fait fructifier dans sa réflexion sur la théorie de la rationalité et sur la théorie de la société. Au paradigme weberien de l'agir téléologique, il substitue celui de l'agir communicationnel qui se construit conjointement en référence au concept de monde de la vie. Dans l'optique d'une néo-modernité, il sollicite des références venant par exemple de la pragmatique du langage, des théories systémiques, de l'herméneutique, tout en conservant une phénoménologie du monde de la vie.

Avec sa théorie, Habermas poursuit deux buts:

- ancrer le paradigme de l'agir communicationnel en avant-scène, en lien avec le monde de la vie qui forme l'arrière plan;
- fonder un outil pour la critique de la raison fonctionnaliste.

Ceci l'amène à opérer une disjonction théorique entre monde vécu et système : "*Aussi aimerais-je proposer de concevoir*

les sociétés simultanément comme des systèmes et des mondes vécus" (Habermas, 1987, p. 131). Il affirme donc :

- que le monde vécu doit être vu "comme représenté à travers un ensemble de modèles d'interprétation, transmis par la culture et organisés dans le langage" (Ibid., p.137);
- que "le monde vécu apparaît comme le contexte formant l'horizon des processus d'intercompréhension" (Ibid., p.149);
- que "la socialisation des participants d'un monde vécu donne des assurances ... comme par exemple la coordination entre histoires vécues individuelles et formes de vie collectives" (Ibid., p.155).

Dans cette oeuvre imposante, je retiendrai un tableau (ibid., p.353) qui fera l'objet de nombreuses controverses parmi les chercheurs allemands, notamment en sciences de l'éducation. Il s'agit du découpage, dans une perspective systémique, de la globalité sociétale en quatre champs, dont la sphère privée et l'espace public constituent les ordres institutionnels du monde vécu, et le système économique et le système administratif, des sous-systèmes régulés par les médiums que sont l'argent et le pouvoir.

En lien avec cette construction sociologique, Habermas parle de la colonisation du monde vécu par les impératifs des systèmes. Effectivement, cette affirmation est souvent vérifiée dans la pratique quotidienne, mais je suis aussi d'accord avec Jürgen Oelkers (1983), selon qui l'inverse peut aussi arriver: des croyances ou des pratiques quotidiennes, entre autres liées à la créativité ou à la consommation des citoyens, peuvent aussi influencer des systèmes formels.

Toujours à propos de "colonisation", l'autre critique pertinente de Oelkers concerne le positionnement "géographique" de l'école. Habermas conçoit l'école avant tout dans l'espace de l'agir communicationnel et intercompréhensif, donc dans l'espace public. Pour Oelkers, l'école se positionne certes dans un espace plutôt orienté vers le communicationnel, mais aussi dans un espace plutôt fonctionnalisé, puisque les dispositifs de formation se trouvent souvent dans cette intersection.

Malgré ce regard double qui fait référence à l'intégration sociale et à l'intégration systémique, Habermas propose d'inscrire la réalité d'abord en référence au monde du vécu. Cela permet de débureaucratiser le quotidien, notamment dans le domaine pédagogique.

Le concept de "Monde de la vie" revivifié par Habermas connaît un impact fort dans les années 1980 auprès des

chercheurs en éducation des adultes en Allemagne. En exemple, je retiendrai deux ouvrages, traités ci-après.

2.2. *L'éducation des adultes: interaction avec la réalité*

C'est le titre d'un recueil d'articles, édité par Erika Hoerning et Hans Tietgens, en mémoire d'Enno Schmitz, décédé en 1986.

Le souci de Schmitz fut de lier la théorie de la société à la pratique de formation en éducation des adultes. Il ne voit pas uniquement une "*Krisis*" globale de la société, mais aussi une crise de la réalité subjective chez les adultes. Selon Schmitz, le but central de l'éducation des adultes est de faciliter la transformation de la réalité subjective chez l'adulte. Un des moyens privilégié est le travail en groupe, dans lequel sont traitées des expériences thématiques avec un souci d'intercompréhension.

Schmitz propose cinq méthodes pour un processus d'échange entre la réalité subjective et objective : jeux de rôles, acquisition de savoirs à travers des médias, l'auto-réflexion, la dynamique de groupe et les interprétations esthétiques et religieuses. Le rôle du pédagogue est celui d'un facilitateur dans ces processus d'échanges.

Dans cette lignée, Schlutz (1989) se préoccupe du maintien du concept de la Lebenswelt en stipulant que le récit, comme forme descriptive et d'information, est plus adéquat que la discussion politico-morale ou l'entretien informatif. Le récit correspond au rythme du temps vécu, il permet de pointer le traitement subjectif et il favorise un lien social quand il est pratiqué en groupe.

2.3. *La biographicité*

Un autre apport intéressant est celui de Alheit. Il reprend le concept de Lebenswelt, en même temps dans le cadre de l'éducation des adultes et de l'approche biographique. Il n'est pas inutile de traduire la définition qu'il propose dans l'ouvrage "Culture et société":

"Le monde de la vie est un ensemble de structures d'orientation pré-conscientes, semi-conscientes voire conscientes, une ressource de

savoir réflexif, mais pas forcément accessible, dans laquelle un acteur social peut puiser pour se mouvoir au quotidien sans problème.

Le monde du vécu est, d'une manière plus pointue, un savoir de base toujours réactualisé, latent et disponible dans des situations sociales concrètes" (Alheit, 1992, p. 44).

Parmi les points forts de cette reconstruction chez Alheit, je retiendrai d'abord son essai de positionner l'entreprise, lieu de travail, dans une compréhension du monde de la vie. Contrairement à Habermas qui a privilégié l'acte de langage, Alheit se réfère au concept d'habitus de Pierre Bourdieu pour démontrer l'importance du savoir implicite des expériences de travail. Il parle d'une constitution à priori physique (*leib-apriorisch*) du monde de la vie.

Alheit propose aussi différents mondes de la vie; chaque monde ayant ses traditions et ses conditions de constitution. Les formules antagonistes "système versus monde de la vie" et "structure versus subjectivité" doivent être dépassées dans l'approche biographique pour s'orienter vers une compétence que Alheit nomme "biographicité".

Cette biographicité est "une compétence d'agir nouvelle et complexe, une capacité d'enrichir par des savoirs nouveaux et modernes les ressources biographiques existantes et porteuses de sens (*biographische Sinnressourcen*)" (Ibid., p. 279).

3. VERS UNE COMPLEXITE ACCRUE DU CONCEPT DE LEBENSWELT

3.1. La biographie éducative et la recherche-formation

Sans se référer explicitement au concept de *Lebenswelt*, de nombreuses recherches en éducation des adultes dans les années 1980 en sont néanmoins proches. Certains chercheurs mettent en avant un référentiel qui en même temps croise celui de la phénoménologie du monde de la vie; je pense plus particulièrement à celui de la théorie critique.

De même, des chercheurs francophones, ayant créé un courant nommé ASIHVIF (Association internationale des histoires de vie en formation), se sont centrés sur l'adulte qui fait usage de ses expériences de vie dans un processus de formation. En reprenant plus particulièrement la production théorique de la première génération du groupe de Genève, je retiens quelques points de repère que je peux aisément intégrer

dans une phénoménologie du "Monde de la vie". Un des livres de référence est celui de Pierre Dominicé, *"L'histoire de vie comme processus de formation"*. Dominicé souligne que le lieu d'apprentissage n'est pas seulement l'école ou l'entreprise, mais aussi *"le domaine de la vie quotidienne qui est encore plus complexe. Il porte sur des attitudes, des "savoir-être", des langages fortement ancrés dans l'expérience de vie et le respect de règles sociales interiorisées"* (Dominicé, 1990, p. 29).

A partir d'une analyse des récits biographiques construits dans le cadre de séminaires *"Histoire de vie en formation"*, Dominicé fait ressortir comment *"les récits biographiques mettent en évidence la façon dont le savoir se forge dans des situations concrètes, se construit dans l'action ou s'enrichit dans l'événement existentiel"* (Ibid., p. 8).

Aussi, à travers le récit de vie, l'adulte auteur peut librement reconsidérer les expériences, identifier et produire son savoir et expliciter son projet de vie.

La pratique des récits de vie, organisée dans le cadre d'un séminaire (groupe de huit adultes et d'un animateur) devient, comme le décrit méthodiquement Christine Josso (1991), une expérience de recherche-formation. Apprenants comme animateurs sont impliqués dans un processus de formation, comprenant, à travers la socialisation des récits de vie, une dimension de *"recherche de l'expérience"*. Dans cette démarche émerge, comme le souligne Josso, un questionnement concernant la compréhension par le sujet, de sa propre épistémologie, de ses prises de conscience, des processus de connaissance et d'apprentissage.

Cette démarche de recherche-formation s'inscrit en référence à une phénoménologie où sont mis en valeur à la fois un paradigme personnel et un paradigme d'intersubjectivité.

Dans la même optique de proximité, je citerai l'important travail épistémologique de Matthias Finger qui croise plusieurs sources théoriques et notamment la philosophie de la vie (Lebensphilosophie), la théorie critique (Habermas, Brookfield, Mezirow) et le pragmatisme américain (Dewey).

En ce qui concerne la *"méthode biographique"*, il la justifie par *"le fait que cette méthode met en valeur une compréhension qui se déroule à l'intérieur de la personne, notamment par rapport à des vécus et des expériences qui ont eu lieu au cours de son histoire de vie"* (Finger, 1990, p.246).

Quant à la recherche d'un savoir épistémologique alternatif, il précise que le type de savoir *"apparaît ainsi non seulement comme étant critique, réflexif et historique, il implique*

également une recherche de la part de la personne, une recherche qui est fondamentalement formatrice" (Ibid., p. 246).

3.2. Une référence aux mondes

A travers le souci, d'une part de maintenir une filiation phénoménologique et, d'autre part de prendre en compte de nouvelles rationalisations, le chercheur se référant au concept de Lebenswelt s'efforce de faire évoluer ce dernier. Il se trouve continuellement face à des auteurs ayant des regards théoriques différents: les uns renforcent l'inscription du concept dans les sciences sociales d'une manière classique, comme le fait par exemple Richard Grathoff (1989); d'autres, comme par exemple Francisco Varela et al. (1993) conçoivent le monde vécu en se référant notamment à Husserl et Merleau-Ponty, comme arrière-plan représentant l'horizon des croyances et pratiques biologiques. Si des biologistes comme Varela introduisent des concepts phénoménologiques dans leur construction théorique des sciences cognitives, à l'opposé, un phénoménologue comme Siebert (1994) fait fructifier le concept d'autopoïèse (qui n'est pas étranger à Varela) dans sa théorie de l'apprentissage comme construction de mondes de la vie.

Ce "métissage" nouveau dans les années 1990, va-t-il trouver sa place dans le cyber-monde et ses technologies de l'intelligence? Une première piste se dessine chez Pierre Lévy qui nous avertit : *"lorsque l'on range d'un côté les choses et les techniques et de l'autre les hommes, le langage, les symboles, les valeurs, la culture ou le "monde de la vie", alors la pensée commence à déraiper"* (Lévy, 1990, p.15).

A l'opposé de cette dérive possible, Habermas, dans sa théorie de l'agir communicationnel, maintient donc la référence au concept de monde de la vie, tout en essayant de la libérer de ses connotations ontologiques limitées. A cet effet, il reprend notamment la notion des trois mondes de Karl Popper, pour construire un système de mondes co-originaux: le monde subjectif, le monde objectif et le monde social.

En référence à ces trois mondes et à Habermas, Schlutz attribue par exemple des significations différentes quant aux situations d'intercompréhension. Dans son analyse, il fait des liens entre le monde subjectif et le récit, le monde objectif et l'entretien informatif, le monde social et la discussion. Toujours en référence aux trois mondes et à ces situations, le paradigme se situe respectivement chez le participant (singulier) pour le

récit, chez le pédagogue pour l'entretien, et chez le groupe, qui évalue la validité des arguments, pour la discussion.

En effet, ces trois mondes-paradigmes induisent une variété de postures de recherche dans la formation des adultes. Dans cette perspective, le paradigme le plus central reste évidemment celui de l'intersubjectivité (référence au monde social), construit à partir de la rencontre duale ou groupale des acteurs dont la communication et l'intercompréhension sont des supports privilégiés. En effet, il permet la médiation entre le subjectif et l'objectif.

Dans cette dynamique, il serait par exemple intéressant d'articuler un champ de recherche autour de l'intercompréhension entre participants lors de la pratique des autobiographies socialisées en groupe.

Un autre paradigme, celui de "processus-produit" (référence au monde objectif) me paraît nécessaire dans le cadre de la formation des adultes. Il correspond dans de nombreuses situations de formation, à l'accroissement de la rationalisation et de la contextualisation sociale. Celles-ci génèrent des ressources mais aussi des contraintes institutionnelles. Ce paradigme répond donc à la prétention d'objectivité et notamment d'opérationnalité professionnelle.

Un troisième paradigme, le "personnel", est mis en lumière avec la valorisation et la reconstruction de l'expérience personnelle et singulière à travers la narration du récit de vie (référence au monde subjectif). Ici les pistes de recherche restent nombreuses, car la subjectivité initiale est complexe et riche: étudier son expression dans un processus de formation en la confrontant aux divers registres discursifs développés notamment par Jean-Marc Ferry (1991) pourrait faire l'objet d'une autre recherche stimulante.

En se référant à un ou plusieurs mondes-paradigmes, en se situant dans la proximité de l'épistémologie, de la méthodologie, des pratiques réflexives et du vécu quotidien, le chercheur se voit ainsi face à une complexité accrue dans son propre monde de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Alheit, P. (1992). *Kultur und Gesellschaft*. Bremen: Universität Bremen, Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung.
- Berger, P., Luckmann, T. (1992). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens-Klincksieck.
- Dilthey, W. (1914/1993). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Ferry, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience*. Paris: Cerf.
- Finger, M. (1990). Les implications socio-épistémologiques de la méthode biographique. In G. Pineau & G. Jobert, *Histoire de vie* (tome I). Paris: L'Harmattan.
- Grathoff, R. (1989/1995). *Milieu und Lebenswelt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Vol.2). Paris: Fayard.
- Husserl, E. (1954/1976). *La crise des sciences européennes de la phénoménologie transcendantale*. Paris: Gallimard.
- Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Lefebvre, H. (1961). *Critique de la vie quotidienne*. Paris: L'Arche éditeur.
- Levy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence*. Paris: La Découverte.
- Mead, G.H. (1934/1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Oelkers, J. (1983). Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns, *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (2).
- Schlutz, E. (1989). Erwachsenenbildung als Rationalisierung von Lebenswelt. In E.M. Hoerning & H. Tietgens, *Erwachsenenbildung Interaktion mit der Wirklichkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, E. (1989). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In E.M. Hoerning & H. Tietgens, *Erwachsenenbildung Interaktion mit der Wirklichkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schuetz, A., Luckmann, T. (1979/1984). *Strukturen der Lebenswelt* (Vol.2). Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Schuetz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens-Klincksieck.
- Siebert, H. (1994). *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten*. Frankfurt: VAS.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil.
- Zaccai-Reyners, N. (1995-1996). *Le monde de la vie* (tomes 1-3). Paris: Cerf.

Pierre Dominicé

*Défendre l'indiscipline théorique
pour penser la formation*

La formation relève d'enjeux sociétaux. Elle dépend de données économiques. Elle prend appui sur des arguments juridiques. Elle dispose de son ingénierie. Mais il est rare de scruter de l'intérieur les processus qui la caractérisent. La formation fait l'objet d'études multiples. Elle est analysée sous tous les angles, sauf celui de sa dynamique subjective.

Envisagée à la fois dans la chronologie d'un parcours et dans la structuration transversale d'une trajectoire, la démarche réflexive proposée par la biographie éducative ouvre la manière de penser la formation à la globalité de ses dimensions. La formation ne se donne certes à connaître que par fragments, mais le tissu biographique offre une possibilité de voir se refléter les alliages qui la composent. Les faces cachées, "l'intraité", le tacite donnent, à travers le matériel biographique, des signes d'apparence. Et la connaissance émergente de la formation vient enrichir l'interprétation du sens de l'histoire de vie adulte.

Ce bref extrait du récit de Béatrice en fournit l'illustration: "A la fois ancrée dans un terroir et portée par l'Ailleurs des livres, à la fois du village et de la ville, silencieuse et bavarde, de culture paysanne orale et de tradition littéraire écrite, à la fois complice et étrangère, (...) je me sens et me sais en constant déplacement sur une ligne d'équilibre fragile que je revendique comme mienne, comme lieu de dégagement et de questionnement jamais apaisé". Un enseignement, une session

ou un cycle de formation continue ne trouvent en conséquence leur signification qu'en regard de la globalité de l'histoire de vie adulte. "En faisant de ma biographie éducative "un palimpseste" en forme de roue divisée en rayons, je voyais mon histoire en entier", écrit Marie. Elle ajoute : "Finalement, j'avais trouvé toutes les pièces du puzzle de ma vie et je pouvais déchiffrer le palimpseste, j'ai vu que tout était là, je pouvais relire, faire des liens et leur trouver du sens (...)"

La biographie éducative fournit ainsi des clefs d'interprétation permettant de saisir les articulations qui s'effectuent, dans le cours de la vie, notamment entre apports éducatifs et événements existentiels. Cette démarche d'histoire de vie donne l'occasion à l'apprenant adulte, par le récit de son parcours éducatif, de rendre compte d'éléments sous-jacents à son rapport au savoir. L'originalité des connaissances produites sur la formation tient à ce travail d'explicitation réflexive d'un savoir demeuré le plus souvent enfoui. L'interprétation biographique déchiffre les processus de formation de la vie adulte dans les termes choisis par l'auteur du récit. De la confrontation entre les récits, provenant du travail d'analyse effectué en groupe, va émerger un questionnement de recherche sur la formation. La socialisation des récits biographiques facilite ainsi la compréhension des dynamiques formatrices de la vie adulte. En partageant l'interprétation de l'histoire de sa vie, envisagée sous l'angle de son trajet éducatif, chaque participant de cette démarche biographique de groupe contribue à un travail d'élucidation théorique des composantes de la formation.

Les adultes ont à l'évidence besoin, pour vivre, de se raconter des histoires. Leur vie ne peut pas prendre forme sans qu'ils trouvent le moyen de parler de ce qu'ils viennent de vivre ou de ce qui va leur arriver. En fonction de leur vie sociale, des traits dominants de leur personnalité, ou de leur univers de référence intellectuel, ils socialisent, par fragments de récits, l'essentiel de ce qui leur arrive. La démarche de biographie éducative, que j'ai introduite à l'Université de Genève, représente sans doute une version particulière de ce phénomène narratif. Dans un contexte universitaire dans lequel le langage se restreint le plus souvent à l'énoncé d'une pensée formelle, le genre biographique fait parler la vie en autorisant le dire du quotidien. Au lieu d'avoir la spontanéité des échanges entre proches, ou d'être codifiée comme dans le cas de l'anamnèse médicale, l'histoire de vie prend ici la forme d'un récit, construit sur des phases successives d'élaboration, orale, puis écrite. Le texte produit fait ensuite l'objet d'une analyse

réflexive qui prend place, comme le récit lui-même, dans un travail de groupe.

1. L'ORIGINALITE THEORIQUE DE L'HISTOIRE DE VIE EN FORMATION FACE AUX HERITAGES DISCIPLINAIRES

Lorsque Gaston Pineau, au moment où nous nous lançons conjointement dans nos premières explorations biographiques, a effectué une recension des éclairages disciplinaires ayant donné "vie aux histoires de vie" (Pineau, 1980), il est vite apparu que nos démarches respectives pouvaient tirer parti d'un vaste héritage théorique et méthodologique. Nous avons ainsi, dans un premier temps, emprunté nos références aux écrits de sociologues comme Daniel Bertaux ou Franco Ferrarotti, qui nous ont permis de clarifier des enjeux d'ordre épistémologique comme méthodologique. Ultérieurement, au moment où la pratique biographique s'est diversifiée dans le cadre d'un réseau international francophone composé de formateurs et de chercheurs (l'ASIHVIF: Association internationale des histoires de vie en formation), il s'est avéré nécessaire de nommer nos filiations théoriques (Pratiques de formation, 1996). Cette manière de rendre compte des appartenances conceptuelles sous-jacentes à nos orientations dans le domaine des Histoires de vie, a bien mis en évidence la conjonction, dans un héritage intellectuel, d'influences qui tiennent aussi bien aux études universitaires de base qu'à des périodes significatives du processus de socialisation, qu'il s'agisse, par exemple, d'options politiques ou de pratiques professionnelles.

Dans le milieu francophone, l'attachement aux références philosophiques et la prédominance des préoccupations d'ordre socio-politique sont les garants d'une analyse critique qui prévient les dérives psychologisantes des démarches biographiques. Le courant de pensée psychanalytique a de même fortement informé les positions théoriques de plusieurs d'entre nous. Les textes de Guy de Villers en font toujours la démonstration. Dans le cadre européen, la confrontation entre chercheurs regroupés autour d'une variété de démarches biographiques indique, de même, la part d'allégeance disciplinaire de chaque position défendue dans le débat biographique. Les publications de Peter Alheit, quelle que soit l'ampleur du questionnement abordé, s'inscrivent dans une lecture plus anglo-saxonne, d'obédience sociologique, qui

aborde le champ de l'éducation des adultes en tant que mouvement social. Au plan méthodologique, nous sommes enfin tributaires des positions issues des courants de la recherche qualitative et, notamment, de celles qui ont été défendues à l'époque de l'Ecole de Chicago. Nous nous situons de plus en plus dans le mouvement herméneutique qui donne aujourd'hui une nouvelle assise philosophique au développement des sciences humaines.

D'où la question qui a servi de fil conducteur aux travaux du séminaire de III^e cycle en sciences de l'éducation: quelle est l'originalité théorique de l'approche biographique en éducation, en regard des influences disciplinaires au travers desquelles celle-ci s'est construite? Si, pour plusieurs d'entre nous, l'histoire de vie donne accès à une manière de penser la formation, quelle est la spécificité théorique de son apport? Quelle est la position de la pratique de recherche biographique en formation d'adultes dans la confrontation interdisciplinaire qui caractérise tant les sciences de l'éducation que les sciences humaines? Face aux efforts de regroupement interdisciplinaire autour de thématiques comme celle des cycles de vie, nous semblons ressentir une incompatibilité théorique et méthodologique. Quel en est au juste le fondement? La recherche biographique en formation d'adultes renforce l'envie de dire sa spécificité. En regard des textes qui émanent des praticiens de l'approche biographique en formation d'adultes, voire même des usagers de la démarche de biographie éducative, sommes-nous, en tant que groupe conduisant des recherches dans ce domaine depuis plus de dix ans, autorisés à revendiquer l'originalité à laquelle nous prétendons? Toutes ces questions demeurent ouvertes.

2. UNE QUETE THEORIQUE DE SAVOIR SUR LA FORMATION

L'évidence du flou théorique entourant la notion de formation m'est apparue au cours d'une recherche à prétention semi-expérimentale portant sur les effets de la formation. L'attention portée aux dimensions biographiques de l'apprentissage chez l'adulte découle ainsi du constat que la plupart des définitions de la formation restaient attachées aux acquis résultant d'un programme éducatif. Or, les changements d'attitude ou d'option pédagogique des enseignants participant à une session, dont je devais mesurer les effets sur leur

pratique, ne pouvaient être compris qu'en regard de leur parcours professionnel, ou, de façon plus large, de l'histoire de leur vie. L'approche biographique est ainsi devenue une manière de penser la formation, et, singulièrement, d'entrer dans une compréhension des processus au travers desquels se dessine la prise de forme qui donne sens aux apprentissages de la vie. L'histoire de vie donne accès à un savoir de la formation qui constitue l'objet théorique des recherches biographiques qui en font usage.

Avant d'être introduite dans les pratiques de formation, de faciliter la reconnaissance des acquis et d'enrichir les démarches de bilan, l'usage des histoires de vie en formation s'inscrivait ainsi principalement dans une quête théorique destinée à enrichir la compréhension des processus qui caractérisent la formation et, par conséquent, la connaissance que les formateurs peuvent avoir de la formation. En d'autres termes, avant de devenir un instrument de formation, l'approche biographique a servi d'outil de recherche. La prise de distance avec les attaches familiales et culturelles de l'enfance, la mémoire vivante du passé scolaire, les allégeances sociales de l'orientation professionnelle sont apparues très vite comme des composantes diachroniques du processus de formation. De même, les contradictions qui habitent l'adulte et façonnent ses réactions face à la poursuite de sa formation s'éclairent à la lumière de ce qui résulte, de manière plus synchronique, de l'histoire de sa vie. L'adulte apprend en fonction des connaissances qu'il a pu métaboliser. Il ne se lance dans l'inconnu qu'à condition de rester collé à ce qui lui est familier. Empêtré dans son histoire, l'adulte aspire à des horizons imaginaires de savoir. Mais il demande en même temps que soit reconnu ce qu'il a fait de sa vie. Ce monde de l'adulte apprenant, qui se dévoile en situation de formation, est devenu, dans l'optique biographique, une sorte de chantier théorique abordé, comme en témoignent plusieurs des textes ici rassemblés, en référence à une variété d'intérêts de connaissance.

Lorsque nous parlons de recherche-formation à propos de l'histoire de vie, nous ajustons deux démarches pour des raisons qui tiennent précisément à cette volonté théorique. L'espace institué de formation que constitue tout programme éducatif ou toute session, entendus dans leur déroulement et dans leur dynamique, est privilégié parce qu'il offre une consistance empirique à la démarche de recherche. La recherche portant sur la formation ne se cantonne plus dans des observations ou des analyses effectuées en extériorité et

organisées ponctuellement, selon un plan arrêté indépendamment des événements qui vont de pair avec l'existence d'un lieu de formation. La recherche entre dans la dynamique des situations et, par conséquent, subit tous les aléas auxquels se heurte un programme de formation d'adultes.

La recherche biographique peut également, en raison d'objets de recherche spécifiques, entraîner la mise en place de démarches de recherche-formation qui permettent de travailler un objet de recherche spécifique. La recherche conduite avec Christine Josso (1990) et qui portait sur la construction, par des formateurs, de leur compétence de pionniers, telle qu'ils l'avaient acquise au cours de leur vie professionnelle, en fournit une bonne illustration. L'utilisation de l'histoire de vie en formation a été retenue dans ce cas en raison de l'objet même de la recherche, l'apport formateur n'étant pris en considération qu'à titre secondaire.

Il ne me semble pas inutile de rappeler que les pratiques d'histoire de vie, conduites à Genève dans le champ de la formation d'adultes, émanent de cette quête théorique. La connaissance des processus de formation issus de l'histoire de vie, la connaissance des ambiguïtés qui caractérisent les rapports que l'adulte entretient avec le savoir, constituent la raison d'être première des démarches de biographie éducative. L'extension prise par les démarches de formation dans le domaine des histoire de vie, telles qu'elles se sont développées au cours de ces dernières années, est probablement due à l'apport fourni par la "biographie éducative" sur ceux qui y ont participé. Les effets positifs des approches d'histoire de vie en formation d'adultes peuvent ainsi entraîner la construction de nouvelles démarches, liées à des publics spécifiques comme les migrants ou les femmes, et à la mise en place d'une instrumentation biographique dans le cadre des pratiques de bilan. Ceci explique l'intention plus théorique à l'origine de cette publication.

Les processus de formation, en tant qu'objet de recherche, exigent en outre un élargissement théorique, dû aux alliages qui font la spécificité du savoir propre de la formation. Le récit de vie associe constamment le savoir appris au savoir vivre. L'école d'hier est narrée comme un espace de socialisation au cours duquel l'apprentissage d'une matière ne peut être détaché de la personnalité de celui qui l'enseigne, des liens tissés avec ses pairs et des jeux menés avec les règles de conduite qui régissent un établissement. Un diplôme a sa valeur marchande, mais le sens de ce diplôme demeure profondément attaché aux expériences sociales et personnelles qui accompagnent son

acquisition. L'échec ne se résume pas non plus à ses conséquences scolaires. Il a une portée identitaire. De même, le retour aux études à l'âge adulte, souvent justifié par un changement de direction professionnelle, participe de la réorganisation d'un projet de vie. Comme l'a clairement montré Laurence Türkal (1998) dans un récent travail de recherche, le biographique donne sens aux acquis scolaires ou, plus exactement, la mobilisation de l'acquis scolaire se fait en fonction des événements de la vie qui le sollicitent.

Dans la plupart des programmes de formation continue, la réalisation des objectifs nécessite toutefois de laisser en partie dans l'ombre l'histoire de vie des participants. Une session n'est pas faite d'abord pour apprendre à vivre. Les savoirs proposés en formation continue sont le plus souvent pensés à titre de transfert de connaissance, c'est-à-dire définis indépendamment de ceux auxquels ils s'adressent. Il n'est donc pas étonnant que beaucoup de formateurs voient d'abord la charge subversive de l'écoute biographique. En revanche, lorsqu'un participant évoque spontanément le sens qu'il attribue à ce qui lui est demandé d'apprendre, le formateur peut établir des liens entre les contenus de connaissance transmise et la logique de son histoire de vie. La référence au biographique peut alors faire son entrée dans le domaine du rapport au savoir travaillé notamment selon une approche clinique par Jacky Beillerot et Claudine Blanchard-Laville (1996). En revanche, le formateur ne peut faire intrusion dans l'histoire de vie de son interlocuteur en évoquant un élément biographique. La compréhension du rapport qu'un participant adulte entretient avec le savoir est indispensable à une meilleure connaissance de la formation, mais ce savoir ne se donne à connaître que dans les termes où l'apprenant peut en parler. La narration connaît ici des limites que le chercheur doit accepter.

La production de connaissance qui prend appui sur la méthode de biographie éducative bute, en outre, sur les canons d'élaboration du savoir universitaire. Les thèmes évoqués dans la narration biographique exigeraient, par exemple, d'être reformulés de manière plus spécifique pour rejoindre les notions travaillées ou les catégories analysées dans le champ des sciences humaines. Les traces laissées par la mort de proches, la marque de l'éducation religieuse ou le souvenir des tâtonnements qui accompagnent le début de la vie professionnelle, pour ne prendre que trois exemples, ont un effet formateur dont l'évidence s'impose à l'audition et l'analyse des récits biographiques. Mais ce constat n'a de portée théorique qu'en s'inscrivant dans une problématique reconnue

par le milieu scientifique. L'appartenance théorique et la base empirique demeurent les conditions requises pour toute contribution théorique. Il est en tous les cas difficile de rendre crédible les données biographiques dans la Cité savante sans entrer dans un débat épistémologique qui reprenne la question de la subjectivité, de l'expérience ou de la singularité. Lors de chaque exploration biographique utilisée à des fins de recherche, il m'a été demandé de justifier mon approche pour répondre aux réticences du commanditaire, à l'avis des experts ou à la vigilance des collègues. La formulation du problème de recherche finalement abordé de même que les résultats transmis au terme d'un temps de recherche portent d'ailleurs toujours la marque de ces allégeances.

L'apport de connaissance portant sur la formation n'échappe pas non plus aux attentes impatientes, et plus officielles, de responsables de programmes de formation. Pour être reçu dans le milieu des formateurs, il importe de masquer la distance qui sépare un objet de recherche des interrogations plus opérationnelles qui concernent une action de formation. De par son statut d'expert, le chercheur n'est guère autorisé à nommer, en présentant son travail, ses intérêts personnels de recherche ou les expériences de vie qui le mobilisent en tant que chercheur. Il est prévenu du fait que les résultats de recherche qu'il diffuse ont toujours un effet de discours médiateur parmi des acteurs qui ont besoin de valoriser ce que leur pratique leur a appris. Cette exigence de respect du tiers, qui peut paraître dommageable, est en réalité une manière très saine de ne pas envahir l'objet de recherche de ses propres préoccupations. Si l'objet de recherche est bien la formation, il convient de ne pas le restreindre, sous prétexte de priorité biographique, à une meilleure connaissance de sa propre conception de la formation.

3. PRESERVER LES VERTUS DU CURRICULUM VITAE ET DE LA PEDAGOGIE

L'élargissement de la conception de la formation que permet le regard biographique ne saurait faire oublier les réalités professionnelles de la certification. Les adultes, en construisant leur vie, ont en tête, d'une manière ou d'une autre, l'exigence d'un curriculum vitae. Les demandes sociales et les attentes personnelles découlant des phases de leur vie réclament fréquemment des temps de formation. Le

renouvellement des leurs qualifications professionnelles rend même indispensable leur participation à des programmes de formation continue.

De même, la prise en compte de l'histoire de vie ne doit pas aboutir à la négation des vertus de la pédagogie. Ce qui doit être validé en vue d'une certification justifie des facilités d'apprentissage. Les adultes n'ont que des temps restreints pour apprendre. Ils manquent souvent de bases scolaires. Ils ont de la peine à conjuguer les exigences d'un programme avec l'ensemble des activités qui occupent leur vie. Qu'il y ait des objectifs explicites, des supports multimédia, des échanges de groupe ne peut que faciliter leurs démarches d'apprentissage et simplifier les difficultés qu'ils rencontrent.

En revanche, l'horizon biographique introduit des interrogations qui ouvrent la voie à un débat portant davantage sur le sens que sur le fonctionnement de la formation continue. Il désigne une temporalité longue dans des dispositifs dont l'ingénierie est le plus souvent pensée selon une durée brève. Les biographies d'apprenants élaborés dans des contextes d'apprentissages montrent bien, par exemple, la prégnance de la mémoire scolaire. Le souvenir de l'échec vécu en période de scolarité suscite en effet, à l'âge adulte, l'appréhension d'un nouvel échec. L'inquiétude n'est pas tellement suscitée par ce qui est exigé, mais provient de la mémoire vivante et douloureuse qui resurgit au moment où l'adulte est confronté à de nouveaux apprentissages. A l'enseignant et à l'apprenant de définir comment et de quelle manière en tenir compte? Bien d'autres illustrations pourraient confirmer la marque du parcours biographique dans la posture d'apprenant adulte. Que faut-il en conclure, sinon que l'adulte mobilise ce que sa vie a fait de lui au moment où il se lance dans les apprentissages proposés en formation continue. L'apprentissage adulte requiert donc de travailler à deux niveaux pédagogiques, l'appropriation des savoirs transmis et la gestion des acquisitions dans l'histoire de vie. Le biographique introduit donc, tant pour le formateur que pour l'apprenant, un registre métacognitif qui met en perspective l'instant pédagogique dans la durée des apprentissages de la vie. Je rejoins ici la préoccupation d'Etienne Bourgeois et Jean Nizet (1997) lorsqu'ils parlent, dans une perspective constructiviste, de transformation des structures de connaissance chez l'adulte.

Il convient, en conséquence, de se garder de séparer les univers scolaires et existentiels de l'histoire de vie, de même qu'il importe de ne pas dissocier l'espace de formation continue des autres lieux de l'existence. L'adulte transporte son histoire

comme l'escargot sa maison. Il élabore, à propos de ce qui lui arrive, les histoires qui lui conviennent. Tout cet univers interprétatif du travail biographique est indissociable de sa formation. Le processus de formation inclut aussi les connaissances auxquelles recourt l'adulte dans la gestion de sa vie. Quel sens attribuer dans un parcours de vie au succès comme à l'échec? Que faire de la difficulté de s'approprier un domaine nouveau de connaissance comme de l'élan provoqué par un appétit inassouvi de connaissance? Pour mettre en valeur ses diplômes, ou pour fonctionner en autodidacte, l'adulte a besoin d'envisager avec sérénité l'histoire de sa vie.

Comme l'a bien montré Jack Mezirow (1991), l'adulte se forme en donnant sens aux expériences qui ont marqué son existence. Tant qu'il n'a pas été mobilisé personnellement par une matière d'enseignement, qu'il n'est pas entré en relation avec un enseignant, ou qu'il ne s'est pas impliqué dans une production écrite, l'adulte n'est pas vraiment impliqué dans son rapport au savoir. L'investissement personnel, dans la plupart des récits biographiques, intervient en effet comme condition de l'apprentissage. De même, l'adulte aborde, en matière de connaissance, ce qui est nouveau à partir de ce qu'il connaît déjà. Ses apprentissages sont canalisés par ses acquis antérieurs, ses présupposés, parfois ses préjugés. Il doit être disponible au changement pour parvenir à apprendre vraiment. Dans un monde qui connaît de fortes mutations culturelles et sociales, chacun est de plus en plus fréquemment conduit à réorganiser sa vie. Lorsque la modernité dérange, elle fait l'objet de résistance. Les attitudes de conservatisme politique ou religieux qui se multiplient actuellement font sans doute partie de cette difficulté à dépasser des préjugés qui empêchent d'aborder autrement l'environnement social.

L'histoire de vie, parce qu'elle met en évidence les faces cachées de la formation, c'est-à-dire le soubassement sur lequel se construit le rapport au savoir, donne accès à la complexité des dynamiques d'apprentissage. Que le biographique soit occulté ne signifie pas qu'il n'ait pas d'impact. L'attention biographique ne représente pas un luxe de formateur en mal de référence théorique. Le détour de l'histoire de vie nous permet de mieux comprendre les remaniements dont sont l'objet les savoirs de l'adulte. L'éclairage biographique offre une clef d'interprétation à des difficultés d'apprentissage que masque la seule référence aux principes de l'ingénierie pédagogique. Les impératifs du marché éducatif nous font croire aux bienfaits d'une efficacité rapide. Or la vie adulte ne trouve pas sa forme dans la soumission à des exigences externes. L'intérêt et le

plaisir de suivre un programme de formation ne sont pas suffisant. Sans travail de l'apprenant sur ses apprentissages, il n'y a pas vraiment de formation. L'adulte se forme parce que l'occasion lui est donnée, d'une manière ou d'une autre, de prendre la responsabilité de sa formation. Dans cette optique, la pratique biographique peut être considérée comme une manière d'aider l'adulte à prendre conscience des raisons implicites à ses choix d'apprenant.

4. SAVOIR QUOI FAIRE DE SOI

L'intelligence de ce qui se joue en formation d'adultes dépasse les seules caractéristiques issues de l'analyse des âges de la vie ou des logiques socio-démographiques. Comme le disent très bien Bourgeois et Nizet (1997), la distinction entre adulte et enfant, ou entre monde scolaire et univers de l'éducation des adultes tient à des facteurs organisationnels davantage qu'à des bases théoriques. Les dynamiques biographiques renvoient à des théories plus globales du développement, voire au projet plus ambitieux d'une théorie de la formation.

Pour saisir les dynamiques de la vie adulte, la connaissance provenant des orientations théoriques diverses de la psychologie va donc être fortement sollicitée. Le constructivisme, en tant que théorie générale du développement, souvent restreinte au développement cognitif, comme les écrits des psychanalystes ou l'ouverture des courants humanistes fournissent des repères théoriques qui enrichissent l'analyse des processus de formation. Mais tout n'est pas psychologique dans la formation et ce qui appartient en propre à la formation ne peut pas nécessairement être élucidé par un éclairage psychologique. Quelle est la frontière que la biographie éducative nous conduit à respecter face à la tendance envahissante de l'analyse psychologique lorsqu'il est question d'histoire de vie? Le problème est complexe et souvent abordé!

Les références faites, à propos de la formation, au savoir clinique pourrait laisser entendre que le savoir de la formation est assimilé au savoir forgé dans le creuset de la souffrance humaine. Certes, l'histoire de vie s'est introduite dans le champ thérapeutique; elle fait partie des références utilisées en thérapie de famille. Mais la biographie éducative n'est pas centrée sur les crises de la vie, les ruptures, voire les moments

de déviance. Elle inclut le psychologique lorsque les événements évoqués dans un récit de vie se donnent à connaître dans ce registre d'interprétation. Il est vrai que le récit biographique, dans le cas de la population avec laquelle je travaille, s'avère fréquemment enrichi d'apports dus à un travail thérapeutique ou à un cursus de formation professionnelle préalable, accordant une part privilégiée à la connaissance de soi. Le récit biographique introduit toutefois une réinterprétation de la référence au thérapeutique en direction d'une réflexion d'ordre cette fois éducatif.

La connaissance de soi qui se reflète dans le récit biographique ne relève d'ailleurs pas nécessairement d'une connaissance psychologique. Même si la psychologie contemporaine a indéniablement contribué à la connaissance de soi, il y a d'autres voies, spirituelles, artistiques, culturelles ou corporelles qui permettent aux adultes de savoir qui ils sont. La littérature autobiographique en fournit l'illustration. Les textes issus de la démarche de biographie éducative ne dévoilent pas la psychologie de leur auteur, mais ce que les auteurs des récits ont fait des composantes psychologiques des processus au travers desquels leur vie a pris forme. Un curriculum vitae peut mentionner, dans certaines professions, l'existence d'une phase de thérapie ou d'analyse. Le récit de biographie éducative va au-delà. Il donne un sens à cette phase, c'est-à-dire qu'il précise son apport formateur dans le mouvement qui consiste à "cheminer vers soi".

Il me semble que se dessine ici la frontière entre connaissance psychologique et connaissance portant sur la formation. Qu'ai-je appris de mon parcours analytique ou de mes années de thérapie? En quoi ce travail a-t-il donné forme à ce que je sais de moi comme à ce que je fais de moi compte tenu de qui je suis. Cette partie de la connaissance de soi ne relève pas du travail analytique, mais bien d'une interprétation qui vise le domaine de la formation. L'enjeu biographique se situe dans cette reprise de l'expérience auquel il est donné sens parce qu'il modifie l'histoire de vie. Combien de professionnels de la relation ne savent pas nommer ce que le travail thérapeutique leur a appris parce qu'ils ne pensent pas la thérapie en termes de formation! Combien ont de la peine à identifier la connaissance qu'ils ont acquise sur eux-mêmes, parce qu'elle fait désormais partie d'eux. Envisager l'apport thérapeutique sous l'angle de la formation ne fait guère l'objet de réflexion. Or le récit biographique, de même qu'il permet de nommer le lien de formation entre la scolarité et la connaissance existentielle,

offre l'occasion de dire en quoi le passage par un travail thérapeutique modifie l'orientation d'une trajectoire de vie.

Le matériel biographique met en évidence la place que l'enfance occupe dans le récit. Quelle que soit la force heuristique de la lecture psychanalytique, il importe de ne pas la solliciter trop vite dans l'interprétation de ce matériel. La famille constitue une réalité sociale aussi bien que culturelle et chacun sait l'importance des repères, voire des "habitus" ou des "schèmes" de signification qui découlent de cette première structure éducative. Le récit biographique, à nouveau, met en évidence des réactions, des décisions, des contradictions liées à l'univers familial, la formation se situant toujours sur le versant de la part jouée par l'adulte dans la forme donnée à son héritage, tant physiologique que psychologique ou sociologique. La connaissance de la formation n'est pas seulement interdisciplinaire. Elle se donne à connaître dans des termes qui empruntent aux langages et aux codes des disciplines, mais avec l'intention de désigner d'autres dynamiques. La relation au père pourrait ici servir d'exemple. Elle a ses racines psychiques, mais également son actualité éducative au travers des substitutions, des projections, des accompagnements qui caractérisent différents passages de l'existence. La formation de l'adulte connaît une pluralité de figures parentales. Elle peut identifier ces mentors parentaux selon les apprentissages de la vie et sans qu'il s'agisse ni d'oedipe, ni d'inceste. La clef d'interprétation n'appartient pas ici aux psychanalystes. De même, l'origine sociale de ces figures parentales transitoires n'épuise pas le sens de leur présence dans l'histoire d'une vie. La formation a le droit et le devoir de trouver ses mots pour désigner ce qui lui appartient. Se débarrasser de la dépendance au "projet parental" pour accéder à un choix professionnel plus autonome enferme le processus d'orientation dans le circuit restreint des relations familiales. Comme s'il convenait de satisfaire aux illusions selon lesquelles, pour tout formateur ayant grandi dans la mouvance des années de contestation, la formation trouve sa voie dans un effort de résistance face aux ingérences parentales.

La psychologie humaniste nous a par ailleurs fortement entretenu dans l'idée des blocages à dépasser, de potentialités à faire valoir dans "l'actualisation de soi". La formation a pour longtemps, comme le souligne Jean-Pierre Boutinet à propos de la vie adulte (1998), à un devenir meilleur. Or la vie réserve des surprises. Elle apprend aussi le deuil, non seulement de ses proches, mais de ses propres espoirs. La formation est aussi faite de temps de renoncement. Elle connaît les longues attentes

des moments arides, l'anxiété causée par un lendemain sans avenir. La vie prend aussi forme dans la déformation. Savoir quoi faire de soi lors d'un arrêt de travail, d'un exil forcé ou d'une maladie chronique. Les formateurs d'hier sont d'ailleurs souvent remplacés par ceux qui offrent leur capacité d'accompagnement.

5. LE TRAVAIL D'INTERPRETER

De la préparation de l'oral à l'analyse de l'écrit, le récit est le support d'un échange au travers duquel s'opère en groupe une réflexion sur la formation. L'objet de recherche est pour chacun sa formation, pour tous la formation, pour le formateur-chercheur une théorie de la formation. Mais voilà qu'à chaque fois le même problème se pose, quel schéma d'interprétation suivre, à quelle grille d'analyse se référer, comment risquer une hypothèse réflexive à partir d'une seule histoire de vie ou de celles d'un groupe si restreint? Ces questions me poursuivent depuis des années. J'ai établi des protocoles en réécrivant le contenu des biographies. J'ai essayé des comptages et même envisagé un traitement informatique. J'ai fais usage de l'illustration en m'efforçant de respecter le principe de "saturation" évoqué par Bertaux. La lecture de sociologues, l'excellent ouvrage récent de Demazière et Dubar (1997) par exemple, ne m'a guère été utile parce que leur objet n'est pas le mien, même si leur recherche éclaire la mienne. L'idée de codage en vue de produire des catégories d'analyse me paraît aplatiser les dynamiques que je cherche à identifier en les rendant anonymes. Ce n'est pas la logique sociale que met en évidence le récit qui m'importe. Les courants de sociologie compréhensive qui s'affirment actuellement (Lalivé d'Epinau, 1997), l'orientation résolue vers un examen qualitatif des données, les choix répétés en sciences humaines en faveur d'une approche herméneutique (Dosse, 1995), représentent certes des apports fondamentaux et des encouragements certains pour éclairer mes tâtonnements. Mais, dans aucun de ces courants ne me paraît exprimée une volonté de recherche qui mobilise en partenaire celui que le chercheur choisit comme interlocuteur. La recherche demeure toujours dissociée de la formation, contrairement à la perspective de recherche-formation sur laquelle Pineau a, dans plusieurs de ses textes, fortement insisté.

Pour réfléchir à la formation, il faut la saisir en mouvement. Il importe que des formés s'expriment, que les adultes parlent de ce qu'ils apprennent et nomment la façon dont ils se forment. Le récit est à cet égard un tremplin qui à la fois atteste ce qui s'est produit et ouvre la voie à ce qui devient. Interpréter sa vie est une étape nécessaire pour la raconter à d'autres. Interpréter sa biographie éducative, en présence d'un formateur et d'autres étudiants, oblige à travailler cette interprétation en examinant avec soin les sources éducatives des formes prises par son parcours de vie. Pour que son récit ait un sens, le narrateur doit à la fois rendre sa mémoire active et opérer un tri dans ses souvenirs. Il le fait en sachant qu'il va devoir adresser son récit à d'autres qu'il ne connaît qu'à peine. Il pressent que ce qu'il livre de lui va être bousculé par les questions et les commentaires de ceux qui vont l'écouter. Même si le travail d'analyse des récits se limite au commentaire d'un camarade d'étude, au *feed-back* d'un pair, au questionnement d'un autre, la parole d'autrui agit sur le récit biographique. Le récit met en scène un procès de formation dont la lecture socialisée en groupe exerce un effet en retour formateur. En d'autres termes, les processus de formation, objets de la réflexion du groupe et du chercheur, sont comme mis en mouvement par un travail d'interprétation effectué à plusieurs niveaux. Ils sont identifiés alors même qu'ils sont pris dans un processus de transformation. Le récit de vie, dans la démarche de biographie éducative, identifie des formes en déplacement. Comme l'indique avec beaucoup de finesse de Villers (1993) : "le sujet qui dit n'est pas réductible à ce qu'il dit (...), il est au-delà de ses énoncés".

Le texte fait ici illusion, car il donne l'apparence d'un document de travail qu'il n'est pas. Comme le dit très clairement Josso dans ce cahier : "la construction du récit et son écriture, donc le récit comme produit, n'est pas l'enjeu de notre démarche". Le récit écrit s'inscrit dans un processus d'élaboration et ne résulte pas d'un entretien. Il est précédé d'une interrogation théorique sur l'objet de recherche, puis d'une mise en mots orale. Il est enrichi de l'audition de plusieurs autres récits, travaillé dans la solitude de l'écriture, reconnu et bousculé par le commentaire attentif d'un lecteur et, enfin, mis en discussion au sein d'un groupe. De séance en séance, il peut être évoqué à l'occasion d'un échange et, parfois même, complété oralement par un ajout de son auteur. Lorsque je reprends des textes avec pour visée un questionnement plus théorique, je sais bien que les visages de leurs auteurs me reviennent, que j'ai d'eux une connaissance qui va au-delà du

texte qu'ils ont écrit. A l'inverse, dans les cas rares où je lis les récits écrits d'auteurs avec lesquels je n'ai pas partagé la démarche de biographie éducative, ma réflexion se limite au texte, devenu le seul support d'interprétation dont je dispose. Il importe ainsi de préciser, lorsqu'il est question d'analyse des récits, en matière d'histoire de vie, dans quel contexte s'est faite l'élaboration, de quel texte il est fait mention et de quelle interprétation il s'agit.

L'interprétation des récits d'histoire de vie, dans la démarche de biographie éducative, fait l'objet d'une animation. Le formateur a pour tâche d'aider tant le narrateur que ses interlocuteurs à approfondir leur récit, c'est-à-dire à expliciter leur interprétation biographique. Cette fonction du formateur requiert de la discrétion, l'interprétation ne justifiant aucune provocation. En revanche, la problématique dans laquelle s'inscrit la démarche de biographie éducative justifie qu'une attention soutenue soit accordée à des questions plus théoriques concernant la formation des adultes. La portée de l'intention de recherche-formation dépend évidemment du niveau d'interprétation sollicité par les questions plus ou moins explicites que se posent les membres du groupe. La pondération entre formation et recherche varie également selon les groupes et les participants.

La distance nécessaire à l'approfondissement d'un objet de recherche n'est pas évidente lorsqu'il s'agit de soi. Les courants méthodologiques qui recommandaient la neutralité du chercheur en étaient bien convaincus! La lecture d'un récit provoque toujours, dans un premier temps, une centration sur son auteur. Et, comme le prouvent les groupes qui ont tenu à prolonger l'analyse des récits par une deuxième phase d'interprétation, la dimension de recherche ne constitue pas une préoccupation majeure. Les étudiants qui demandent que les résultats de la recherche biographique soient mis davantage en évidence ne sont pas nécessairement intéressés à leur production. D'où l'interrogation répétée sur la place de la recherche et du chercheur dans l'approche biographique en formation d'adultes.

Les étudiants sont invités à participer à une démarche de recherche-formation lorsqu'il se lancent dans l'approche biographique. Ils sont mis au courant des étapes précédentes de recherche et des intérêts de recherche des animateurs de la démarche. Mais tout ne peut avoir lieu en même temps. Accaparés par la préparation et la présentation de leur récit de vie, ils ne situent la recherche que dans le prolongement de la réflexion qu'ils mènent sur leur propre formation, élargie certes

à l'écho que suscitent en eux les autres récits entendus, débattus et lus. La tonalité subjective de la démarche ne les convainc guère parce qu'ils ont de la recherche une représentation marquée par l'idée de mesure objective. Même si la biographie éducative relève d'une volonté de recherche-formation, il convient donc d'avouer que la priorité prise par l'objectif de formation ne permet pas d'accorder à la recherche une importance analogue. Le formateur peut désigner, au gré des observations des uns et des autres, des questions et des enjeux de recherche. Il établit parfois des liens entre ce qui est débattu dans le groupe et ses propres travaux ou intérêts de recherche. La recherche qui aboutit à une connaissance de la formation nécessite toutefois une reprise du matériel biographique qu'il est prématuré d'attendre des participants.

Pour que l'articulation puisse se faire entre formation et recherche, il faut donc être à la fois en formation et en recherche (Dominicé, 1996). Il importe d'avoir le temps de méditation et d'errance théorique qu'exige le traitement d'un matériel de recherche. Il convient d'inscrire la recherche dans la durée que nécessite les essais et les erreurs d'une méthodologie qui ne saurait, en tous les cas en matière biographique, suivre la lettre de schémas d'analyse. Certains participants à la démarche de biographie éducative peuvent y parvenir lors de la rédaction de leur mémoire de licence ou de la production de tout autre document de recherche. De manière générale, dans tous ces cas de recherche, les protocoles, les tableaux ou les comptages prennent sens à partir d'un objet de recherche clairement défini.

6. CLARIFIER L'OBJET DE RECHERCHE POUR POUVOIR INTERPRETER

L'objet de recherche que constituent les processus de formation se situe dans le champ théorique de l'apprentissage adulte. Mon objet porte plus spécifiquement sur les dynamiques de prise de forme de la vie adulte au gré des apprentissages de l'existence. En tant que chercheur, je me centre sur l'imbrication des étapes du parcours éducatif avec les expériences voulues et imprévues du cheminement personnel. D'où une position polémique à l'égard des illusions du "bagage scolaire" en regard des acquisitions expérientielles. La formation est nommée au travers des alliages, composés d'événements, d'influences et de temps biographiques, auxquels l'auteur donne sens. L'interprétation offerte par

l'auteur de la narration écrite est alors réinterprétée par un lecteur devenu exclusivement chercheur, dans le prolongement de l'interprétation effectuée au cours de la démarche par le formateur et les autres membres du groupe. A partir du moment où il reprend seul, les textes réunis, le formateur, ou tout autre participant qui se lancerait dans un même aventure, entre dans un travail d'approfondissement qui tend à dissocier la recherche de la formation. Il poursuit une démarche herméneutique qui va le confronter aux canons méthodologiques de la recherche en sciences sociales, notamment de la sociologie qui a dominé et s'est même un peu accaparé, au cours de ces dernières années, le retour aux principes compréhensifs de l'approche biographique. Il n'a pas à faire allégeance, par souci de légitimité, mais à affirmer que l'option méthodologique poursuivie répond à l'objet même de son travail de recherche.

Quatre lieux d'interprétation retiennent actuellement mon attention:

- les moments-clés, c'est-à-dire les temps ou les événements structurant de l'histoire de vie
- les thèmes porteurs du récit
- les références sous-jacentes à l'interprétation de l'auteur
- les éléments désignant la singularité

Le premier point est inspiré de la notion de structure, présente dans l'épistémologie piagétienne et reprise chez Linzet et Bourgeois (1997) à propos de l'apprentissage adulte, ainsi que de celle de cadre nécessaire au développement, évoqué par René Kaës à propos de l'analyse transitionnelle. Le rapport fréquemment évoqué par Alheit entre structure et subjectivité, mentionné dans sa contribution à cet ouvrage, donne une lecture complémentaire de cette même notion.

Le deuxième correspond à l'optique comparative présente dans la quasi totalité des méthodologies portant sur l'entretien de recherche, récemment développée par Demazière et Dubar (1997).

Le troisième a une visée herméneutique ambitieuse. Il rejoint les différentes positions défendues à propos de la métacognition, ou des niveaux de connaissance repris de Jürgen Habermas, et fait notamment référence à la position de Mezirow quant à l'effet des structures de signification ("*meaning schemes*" and "*meaning strutures*") sur les positions adultes dans les dynamiques d'apprentissage. Il s'apparente à ce qu'écrit ici

même Josso à propos de l'identification des processus de connaissance.

Le quatrième tente de donner une place à ce que nous avons toujours affirmé avec Pineau, à savoir que la valeur de l'histoire de vie tient à sa singularité, quels que soient les éléments qui manifestent l'évidence d'une reproduction sociale.

Le travail complémentaire de chercheur associé aux démarches de recherche-formation de la biographie éducative aboutit donc à une relecture des textes dont je dispose à la lumière de ces quatre axes d'analyse. Pour être plus précis, le temps de recherche représente un temps de formalisation, lié à un effort d'écriture, basé sur les sensibilités thématiques qui se dégagent de la démarche effectuée dans le contexte de l'enseignement universitaire. En d'autres termes, le travail de recherche-formation génère des hypothèses approfondies dans une relecture systématique des textes. C'est ainsi que j'ai précédemment développé l'idée de la scolarité vue comme processus de socialisation, celle de formation continue considérée comme rattrapage ou achèvement d'une scolarité tronquée ou celle de revanche de l'adulte sur le fil à retordre de la scolarité. Actuellement, je reprends une série de textes pour approfondir la perspective de réinterprétation biographique du biculturalisme et de l'héritage culturel.

Bien qu'il soit inévitable de travailler par comparaison, je ne cherche pas à mettre en évidence des composantes empiriques de logiques biographiques, ni des regroupements typologiques. La confrontation des textes appartenant au matériel narratif, enrichi des notes personnelles prises en cours de démarche, me conduit à une sorte d'intertextualité ouverte aux textes théoriques, comme à des documents plus littéraires. Les considérations émises par des sociologues sur le phénomène actuel de restructuration biographique, de même que les écritures autobiographiques qui fleurissent aujourd'hui, font en quelque sorte partie de ce que je nomme, en pensant aux documents provenant des biographies éducatives, le matériel biographique. Les récits écrits mettent en évidence des apprentissages effectifs de la vie. Ils attestent de ce rapport complexe entre contextes sociaux et choix personnels inhérents à la dynamique du processus de formation. Leur compréhension est en partie donnée par la discussion faite avec leur auteur, mais leur signification quant à l'objet de recherche réclame cet élargissement du travail d'interprétation. Les disciplines sont ainsi sollicitées en tant que support théorique pour donner sens au texte, mais les emprunts effectués

revendiquent le droit de détourner l'usage disciplinaire en vue de satisfaire un objet de recherche indiscipliné.

7. DE L'INTERDISCIPLINARITE A UNE CONSTRUCTION DIALOGIQUE DU SAVOIR

La compréhension des phénomènes propres à la formation nécessite des connaissances qui s'appuient sur des ressources scientifiques. L'interdisciplinarité semble à cet égard de rigueur. Au cours des dernières décennies, la volonté de légitimité poussait chaque discipline à défendre son territoire. Puis, une ouverture s'est faite sentir en direction de regards complémentaires, portés sur un même objet de recherche. Des colloques ont été organisés et des publications ont vu le jour. L'histoire de vie en formation a même eu sa part d'interdisciplinarité lors d'une rencontre tenue près de Paris, à Vaucresson, sur le thème de "l'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie" (1992). Les représentants des courants prônant l'usage biographique en formation d'adultes n'étaient pas nécessairement à l'aise dans ce genre de confrontation. Peu enclins à défendre un territoire disciplinaire, leurs positions manifestaient une indiscipline scientifique davantage qu'un souci de confrontation interdisciplinaire. Le traitement des dynamiques subjectives de formation, envisagées comme objet de recherche, renvoie à une lecture plurielle qui associe, de surcroît, la connaissance à une prise en charge existentielle de son histoire de vie. De manière complémentaire, les dépendances socio-culturelles marquantes du parcours de vie obligent à une interrogation plus synchronique sur les déterminants sociaux ou les effets dus aux contextes socio-politiques. Pour nommer les processus de formation en jeu, le chercheur travaillant dans le domaine de la biographie éducative, doit accepter d'effectuer des montages théoriques de bricoleur et d'introduire quasiment en contrebande les références disciplinaires qu'il mobilise

Il n'est dès lors pas étonnant que se retrouvent dans des réseaux associatifs, tant en langue française (ASIHVIF), qu'au niveau européen (ESREA), des personnes qui ont entre elles une forte affinité épistémologique. La rencontre dont il est fait état dans cet ouvrage a été marquée par ce genre de climat. Le peu d'importance donnée aux formalités habituelles des colloques scientifiques a permis un échange plus direct qui donne accès à des questions souvent occultées, comme celles de

la genèse biographique des intérêts de connaissance ou des modalités de construction individuelle des méthodologies de recherche. Cette modalité d'échange paraît s'harmoniser avec l'objet de recherche. Peut-être indique-t-elle une des spécificités du travail d'histoire de vie en formation d'adultes. Il ne s'agit nullement de reprocher aux scientifiques le ton de leurs rencontres ou d'imposer à qui que ce soit une formule de travail. Ce qu'il m'importe de souligner, c'est une forme de cohérence entre l'objet investi et la manière de l'aborder. Le savoir produit entre dans le mouvement du dialogue. L'activité de recherche paraît déboucher sur "un réseau d'échange de savoirs". Le rapport à la recherche et à la connaissance requièrent une implication certaine, d'autant plus que la formation, en tant qu'objet de connaissance, inclut la connaissance de soi et la mention de ses convictions personnelles. La connaissance de la formation, issue de la biographie éducative, ne saurait en effet renier, au plan de la formalisation théorique, l'investissement personnel qu'elle demande aux auteurs des récits.

BIBLIOGRAPHIE

- Beillerot J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une Clinique du Rapport au Savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et Formation d'Adultes*. Paris: Presses Universitaires de France
- Boutinet, J.P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France
- Demazière, D., Dubar, C. (1997). *Analyser les Entretiens Biographiques*. Paris: Nathan.
- De Villers, G. (1993) L'histoire de vie comme méthode clinique. In *Penser la formation. Contributions épistémologiques de l'éducation des adultes* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°72) Genève: Université de Genève.
- Dominicé, P., (1996) In D. Desmarais et J.M. Pilon (coordonnateurs), *Pratique des Histoires de Vie au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris: L'Harmattan.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du Sens*. Paris: La Découverte
- Josso, C. (1990). Les formateurs d'adultes et leur formation. In *Quel(le)s Professionnel(le)s pour la formation des adultes* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°58, pp. 31-162). Genève: Université de Genève.
- Lalivé d'Epinay, C. (1996). *Entre Retraite et Vieillesse, Traité de Sociologie Compréhensive*. Lausanne: Réalités sociales.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pineau, G. (1980). *Vie des Histoires de Vie*. Montréal: Faculté de l'Education Permanente, Université de Montréal.
- Les filiations théoriques des Histoires de vie en formation (1996). *Pratiques de Formation*, n°31, Paris: Université de Paris VIII.
- L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie. (1992). *Etudes et Séminaire*. Vaucresson: CRIV.

Marie-Christine Josso

*Cheminer vers soi: un processus-projet
de connaissance de son existentialité*

Les histoires de vie sont devenues, en quelque quinze années, un matériau de recherche très en vogue dans les Sciences de l'humain, et il n'est guère de symposium, colloque ou rencontre scientifique qui ne leur fassent une place.

Cet engouement, inséparable d'une *réhabilitation progressive du sujet et de l'acteur*, peut être compris comme un retour de balancier après l'hégémonie du modèle de causalité déterministe des conceptions fonctionnalistes, marxistes et structuralistes du social et de l'histoire jusqu'à la fin des années soixante dix.

Cette réhabilitation du sujet a été rendue *théoriquement plausible* par le succès de la théorie des systèmes de von Bertalanffy (1972) réintroduisant l'ouverture et l'indétermination au sein d'une vision déterministe linéaire ou multifactorielle par la médiation de l'existence de systèmes autopoïétiques.

Les ouvrages de Morin (1977, 1980, 1986), publiés sous le titre général *De la méthode*, sont venus éclairer d'un jour nouveau une vision complexe des relations nature-culture et des dynamiques bio-psycho-socio-culturelles, à travers une synthèse époustouflante d'un ensemble d'approches contemporaines couvrant la presque totalité des champs scientifiques. Capable d'autonomie inventive et assujetti à des contraintes, *Anthropos* retrouve des marges, une intentionnalité en quête de lucidité, une réflexivité agissante; en

un mot, il retrouve le droit, et les devoirs qui l'accompagnent, d'orienter individuellement et collectivement ses activités, ses perspectives, sa quête conscientielle.¹

Ce texte présente le développement des observations, des réflexions, des constructions théoriques conçues à partir de recherches-formations; pour ma seule comptabilité, j'ai accompagné quelque deux cent trente histoires de vie ou approches biographiques dans le cadre de l'Université ainsi que dans d'autres contextes de formation.

Ces approches ne peuvent en rien être comparées à un recueil traditionnel de données puisque les activités de construction, d'analyse et d'interprétation se déroulent sur huit mois et représentent un travail cumulé de quelque cent heures à chaque fois, pour ne parler que des activités effectuées avec les participants.

1. CHEMINER VERS SOI: QU'EST-CE A DIRE?

L'image utilisée avec l'expression "cheminer vers soi" a été choisie parce qu'elle condensait plusieurs des idées qui sont au coeur de notre questionnement sur la formation, la façon de la cerner et, finalement, les finalités de cette recherche.

Le choix d'un verbe souligne qu'il s'agit bien de l'activité d'un sujet, un sujet qui entreprend un voyage au cours duquel il va explorer le voyageur en commençant par reconstituer l'itinéraire et les différentes croisées de chemins empruntées, les haltes plus ou moins longues en cours de route, les rencontres, les événements, les explorations et les activités qui lui permettent non seulement de se localiser dans l'espace-temps du ici et maintenant, mais encore de comprendre ce qui l'a orienté, de faire l'inventaire de son bagage, de se remémorer ses rêves, de raconter les cicatrices laissées par des incidents de parcours, de décrire ses attitudes intérieures et ses comportements. Autrement dit, aller à la rencontre de soi vise

¹ Malgré les réserves que j'ai formulées sur la théorie de Morin dans mon ouvrage *Cheminer vers soi* (Josso, 1991/1997), en particulier sur sa conception rationaliste de la conscience définie exclusivement dans sa propriété réflexive, j'ai lu ses ouvrages comme une bouffée d'air frais, et comme le témoignage d'un tournant épistémologique fondateur d'une vision du monde renouvelée chez les intellectuels et scientifiques francophones, pour le moins.

la découverte et la compréhension que voyage et voyageur ne font qu'un.

L'image suggère également une temporalité et un processus: en l'occurrence, un processus de connaissance de soi qui s'initie à partir de toutes les préconceptions qui nous habitent au moment où nous entreprenons le cheminement de la démarche biographique. C'est ce cheminement qui, d'étape en étape, de perlaboration en perlaboration, favorise la mise à jour de ces préconceptions elles-mêmes.

L'enjeu de cette connaissance de soi n'est donc pas seulement de comprendre comment nous nous sommes formés au cours de notre vie à travers un ensemble d'expériences, mais encore de prendre conscience que cette reconnaissance de nous-mêmes comme sujet, plus ou moins actif ou passif selon les circonstances, permet dorénavant d'envisager son itinéraire de vie, ses investissements et ses visées sur la base d'une auto-orientation possible qui articule plus consciemment nos héritages, nos expériences formatrices, nos appartenances, nos valorisations, nos désirs et notre imaginaire aux opportunités socioculturelles que nous saurons saisir, créer et exploiter, pour advenir à un soi apprenant à identifier et à combiner contraintes et marges de liberté. Transformer sa vie socioculturellement programmée en une oeuvre inédite à construire, en étant guidé par un surcroît de lucidité, tel est l'objectif central de transformation que la démarche Histoire de vie offre.

Le processus du cheminer vers soi se présente ainsi comme un projet, un projet à l'échelle d'une vie, dont l'actualisation consciente passe en premier lieu par le projet de connaissance de ce que nous sommes, de ce que nous pensons, de ce que nous faisons et valorisons, et de ce que nous désirons dans notre relation à nous-mêmes, aux autres, à l'environnement humain et naturel.

Cette connaissance de soi ne se spécialise pas dans un ou plusieurs des registres des Sciences de l'humain, elle tente au contraire de saisir leurs intrications complexes au coeur de notre existentialité. Cette connaissance de soi cherche donc à embrasser nos différentes modalités d'être-au-monde, de nous y projeter et de le faire en proportion du développement de notre capacité à multiplier, élargir, approfondir nos sensibilités à nous-mêmes et au monde, à questionner nos catégories mentales en tant qu'elles sont inscrites dans une historicité et une culture.

Ainsi, une des dimensions de la construction de l'histoire de vie dans notre démarche réside en l'élaboration d'un

autoportrait dynamique à travers les différentes identités qui ont orienté et orientent les activités du sujet, ses choix passifs ou délibérés, ses représentations et ses projections, aussi bien dans leurs aspects tangibles qu'invisibles pour autrui, et peut-être encore jamais explicités ou advenus à la conscience pour le sujet lui-même. A travers cet autoportrait plus ou moins explicite, la mise en évidence des positions existentielles adoptées au cours de la vie permet à l'auteur du récit de prendre conscience de sa posture de sujet et des idées qui, consciemment ou non-consciemment, structurent cette posture.

Pour aboutir dans sa visée ultime à un projet de soi auto-orienté, ce projet de connaissance exige des prises de conscience. Celles-ci sont inhérentes au passage d'une compréhension de la formation du sujet à la connaissance des caractéristiques de sa subjectivité à l'oeuvre. Ce processus introduit, ce faisant, une responsabilisation du sujet et met en évidence l'autonomisation potentielle comme choix existentiel. Ainsi, cette connaissance de soi pourra inaugurer l'émergence d'un soi plus conscient et perspicace pour orienter le devenir de sa réalisation et réexaminer, chemin faisant, les présupposés de ses options. Telles sont les visées formatives de la démarche Histoire de vie au delà des apprentissages que la démarche, telle que proposée, peut favoriser.

Le lecteur comprendra donc sans difficulté que la pratique de connaissance, au cours de laquelle ce passage peut s'opérer, doit d'emblée mettre en scène un sujet qui, en initiant cette réflexion sur lui-même, pose un acte d'auto-orientation. Autrement dit, le processus n'a d'efficacité que dans la mesure où il crée les conditions de possibilité des prises de conscience évoquées. C'est la raison pour laquelle les modalités du dispositif de travail et l'explicitation de leurs enjeux sont tout aussi décisifs que les finalités annoncées dans la présentation; c'est dire toute l'importance que nous accordons à la recherche constante d'une meilleure adéquation entre les fins projetées et les moyens pour y parvenir.

Élaborer son récit de vie pour en dégager les matériaux d'une compréhension de ce qu'a été sa formation, puis travailler à la mise en sens de ces matériaux en construisant une histoire, son histoire, constitue une pratique de mise en scène du sujet qui s'autorise à penser sa vie dans sa globalité temporelle, dans ses lignes de force, dans les acquis ou les marques du passé, ainsi que dans la mise en perspective des enjeux du présent entre cette mémoire revisitée et un futur déjà actualisé parce qu'induit par la mise en perspective temporelle. En un mot, c'est mettre en scène un sujet qui s'autorise à se penser dans

son existentialité. Car ce processus réflexif, qui oblige à un regard rétrospectif et prospectif, est à comprendre comme une activité d'auto-interprétation critique et de prise de conscience de la relativité sociale, historique et culturelle des référentiels intériorisés par le sujet et, par là, constitutifs de la dimension cognitive de sa subjectivité.

C'est au cours de cet état des lieux, où le présent est articulé au passé et au futur, que commence, de facto, à s'élaborer une mise en projet de soi par un sujet orientant la suite de son histoire avec une conscience accrue de ses ressources et fragilités, de ses valorisations et représentations, de ses attentes, de ses désirs et projets. Pour être producteur de distanciation, ce travail introspectif ne peut se dérouler que dans la confrontation au regard d'autrui en jouant sur les effets de contraste que cette confrontation engendre. C'est ainsi que j'ai introduit le concept de processus d'objectivation. Cet aspect du dispositif met en évidence aussi bien les pièges que les ouvertures de l'altérité, dans des modalités qui s'apparentent suffisamment à ce qui a été vécu jusqu'alors dans la vie de chacun pour être utilisées comme expérience transformatrice du rapport à soi par la médiation aux autres, comme du rapport aux autres par la médiation de soi. Ainsi, la procédure elle-même met en évidence à la fois l'impossibilité d'exister indépendamment d'autrui et le désir d'exister malgré autrui, la place de l'autre comme révélateur de moi-même et comme ayant une vision réductrice du soi, cet autre qui accueille ma différence et qui la menace, dont la présence fait osciller entre la peur de s'affirmer et la peur de ne pouvoir le faire.

2. LA SPIRALE RETROACTIVE DU CHEMINER VERS SOI

Trois niveaux d'analyse en profondeur permettent de caractériser les grandes étapes du travail biographique tout au long de la démarche (voir la description approfondie du dispositif in Josso, 1991, 1997, pp. 334-360): I) mise en évidence du processus de formation, II) mise en évidence du processus de connaissance, III) mise en évidence des processus d'apprentissage.

Ces trois niveaux, s'ils peuvent être vécus et travaillés par les personnes en formation dans la succession chronologique des étapes, peuvent tout aussi bien être vécus et travaillés en même temps à chaque étape, en boucles ouvertes et rétroactives, dans un approfondissement progressif lors d'une

nouvelle saisie du questionnement. Il n'est pas de fin de démarche au cours de laquelle les participants constatent à ce point de leur réflexion qu'ils écriraient leur récit différemment. Mais il n'est pas rare que cette constatation intervienne en cours de route.

En effet, certains participants ne peuvent comprendre les visées générales de chaque niveau qu'à partir des prises de conscience effectuées à la faveur du travail dans chaque niveau. D'autres peuvent avoir, dès le début, une compréhension intuitive des trois niveaux en profondeur, et sont habiles à les mettre en jeu dès la première étape du processus, même si ce n'est qu'à la fin du processus qu'ils pourront clairement nommer les effets de synergie dus à leur prise en compte concomitante.

Ces dispositions de départ sont intimement liées aux préconceptions à l'oeuvre pour chaque personne et, en particulier, aux prises de conscience antérieures en lien avec des expériences analytiques ou interculturelles, par exemple. Il faut également ajouter à ces difficultés théoriques, le fait que très peu de personnes ont développé une capacité d'analyse de leurs pratiques et expériences tant professionnelles que personnelles. Or, la construction du récit biographique fait appel à cette capacité d'analyse pour mettre simultanément en évidence les composantes de ses expériences ou pratiques et les "leçons" qui en furent tirées à l'époque ou qui en sont dégagées au moment du travail biographique.

Il est possible de remarquer également que les intérêts de connaissance des personnes en formation, formulés par écrit dans l'étape d'introduction du séminaire ou de la session, les prédisposent à entrer plus ou moins facilement dans la spécificité d'un niveau ou d'un autre. Cependant, ces intérêts de connaissance initiaux peuvent évoluer en cours de démarche grâce à des prises de conscience réalisées à la faveur du processus d'identification et de différenciation entre les histoires de vie en présence, des questionnements mutuels, des compréhensions qui jalonnent le travail sur l'une ou un ensemble de narrations, voire encore à la faveur d'un changement dans la situation personnelle ou professionnelle durant le déroulement de la démarche.

L'évolution en lien avec la démarche, c'est-à-dire l'évolution explicitée comme telle, met alors en évidence le caractère transformateur ou potentiellement transformateur du travail intersubjectif sur le récit, aussi bien dans les temps de travail en groupe que dans les temps hors-groupe.

En s'investissant successivement, et parfois simultanément, dans les différents types d'acteurs induits par les modalités du travail biographique (l'apprenant, le chercheur, le conteur, l'auteur, l'auditeur, le lecteur), les personnes en formation sont progressivement amenées à une pérégrination qui génère des effets de sens et des prises de conscience. Ce n'est d'ailleurs pas la moindre des difficultés de l'accompagnement que de donner place à la spécificité du travail de chacun, tout en sachant jusqu'où le questionnement peut, de manière opportune, interpeller l'autre en prenant place adéquatement dans son processus de connaissance.

Le sens de notre choix d'une démarche de recherche-formation est intimement lié au fait que la construction du matériau qui informe l'objet de réflexion, la formation du point de vue de l'apprenant, passe par le développement d'une capacité d'appropriation de cet objet. Pour que la recherche progresse, il ne suffit pas que les sujets parlent de leurs opinions du moment, comme il leur est demandé de le faire dans un entretien, encore faut-il qu'ils puissent nommer les expériences qui sous-tendent leurs points de vue et qu'ils soient capables de rendre compte de leur processus réflexif, ici et maintenant, sur ces expériences.

Entrons maintenant dans une présentation des trois niveaux en profondeur qui caractérisent la spirale rétroactive pour qualifier les aspects du processus de connaissance liés à la démarche qui permettent de différencier chacun d'entre eux et leurs visées spécifiques.

2.1 Niveau I: mise en évidence du processus de formation

Cette étape vise à l'explicitation de sa formation par la construction du récit de son histoire de vie, sa mise en sens pour soi et le travail d'intercompréhension du processus de formation.

L'activité de construction, et parfois de reconstruction, des expériences de vie qui paraissent significatives pour comprendre le comment et le pourquoi *Je* est devenu ce qu'il pense s'effectue en quatre phases ou boucles. Les deux premières s'organisent autour du récit oral tandis que les deux suivantes se déroulent essentiellement autour du récit écrit. Ces quatre phases peuvent être considérées comme un nouveau ressaisissement de la narration en vue d'une construction et d'une compréhension du récit en lien avec le parcours de

formation et ses caractéristiques dynamiques, à savoir le processus de formation mis à jour par l'auteur.

Présentons pour commencer la construction du récit oral. La première phase est celle de la préparation individuelle pour un premier débroussaillage des périodes significatives de leur parcours de vie et des moments qui font charnières, ainsi que la recension des expériences significatives constitutives de chaque période.

Ce travail solitaire est suivi de la phase de socialisation orale au cours de laquelle un premier récit émerge qui, tout en s'inspirant de la préparation antérieure, prend des libertés, provoque de nouveaux souvenirs, tente d'offrir une première interprétation de ce qui a été formateur. On assiste aussi à un premier repérage des fils conducteurs ayant traversé les différentes périodes, et qui se présentent le plus souvent comme des dialectiques structurant le rapport à soi ou au monde.

Ce travail de remémoration qui rassemble des souvenirs à l'échelle d'une vie, se déploie comme une tentative d'articulation des expériences racontées. Nous le travaillons principalement sous l'angle du parcours de formation au cours de la vie et sa dynamique à travers la mise en évidence des pratiques formatives inhérentes à un itinéraire scolaire, professionnel, et les autres apprentissages organisés (sessions ou ateliers), y incluant finalement les expériences de vie considérées par l'auteur comme ayant laissé une empreinte formatrice.

L'ample repérage de contextes et situations de vie, d'activités les plus diverses, de rencontres qui jalonnent une vie, des personnes significatives de la famille, d'événements personnels et socio-historiques, commence à dessiner les contours de la singularité d'un parcours de formation, initie la mise en évidence d'apprentissages, de moments-charnières et des enjeux qui les traversaient, des valeurs ou valorisations qui ont orienté des choix, ainsi que des préoccupations et des thèmes récurrents.

Le processus de formation, dans les dialectiques et les contenus qui caractérisent une trajectoire, est progressivement explicité à partir de questionnements, d'hypothèses de mises en relation, de constats de récurrences dans les comportements, les attitudes ou les valorisations, et dans la façon de gérer sa vie.

Au cours de cette première approche, commence également à apparaître un autoportrait: des fragments d'une quête de soi et de sa projection qui mettent en scène un sujet qui, bien qu'il ne se reconnaisse pas toujours comme tel, agit

sur des situations, réagit à d'autres, ou encore se laisse porter par les circonstances.

Ces deux premières phases ne constituent bien sûr qu'une ébauche, mais son tracé, si balbutiant soit-il, exige de l'auteur une première réponse à un ensemble de questions qui expriment, dès le départ, les enjeux de la démarche:

- Ai-je une histoire?
- Vaut-elle la peine d'être racontée?
- Qu'est-ce que les autres vont penser de moi à travers ce que je raconte?
- Qu'est-ce qui a été significatif dans ma vie?
- Que raconter de moi parmi tout ce qu'il est possible de raconter?
- Qu'est-ce que je souhaite partager, ou garder pour moi?
- Que vais-je faire des questions et du regard des autres?
- Comment rendre compte du cheminement intérieur qui accompagne les "faits" de ma vie?
- Comment parler de soi de sorte que cela soit intéressant pour tout le monde?
- Ma vie est comme celle de tout le monde, qu'y-a-t-il de particulier à raconter?

Après la phase de socialisation orale, l'expression de ce qui a été vécu témoigne des premières prises de conscience :

- Je me suis étonné moi-même, je ne savais pas que j'avais tant de choses à raconter.
- J'ai raconté beaucoup de choses auxquelles je n'avais pas pensé en me préparant.
- J'ai commencé en regardant mes notes (ou en lisant le texte que j'ai écrit), puis j'ai "décollé".
- Je n'imaginais pas que tout cela puisse encore provoquer tant d'émotions.
- Jamais, je n'ai jamais parlé de moi de cette manière.
- Au début j'avais peur mais son écoute était tellement ouverte que je l'ai oubliée.
- J'ai finalement raconté d'autres choses que ce que j'avais préparé.
- Je ne me rendais pas compte que j'ai fait et vécu tant de choses dans ma vie.
- Je ne me rendais pas compte que j'avais tant de choses à dire.
- Tout est là, mais c'est comme si ce n'était qu'une succession.
- En racontant, j'ai commencé à faire des liens que je n'avais jamais vus avant.

- *Je réalise que je ne me souviens de rien de cette période, c'est comme un grand trou noir, pourtant j'étais là.*
- *J'ai dit des choses sur moi que je ne savais pas.*
- *En écoutant l'histoire de l'autre, je me suis souvenu que...*
- *Je me suis demandé si cela avait été la même chose pour moi.*
- *Je me suis demandé comment il était possible qu'une même situation puisse être vécue si différemment.*
- *Je ne pensais pas que quelqu'un d'autre ait pu vivre une situation si proche de la mienne.*
- *J'ai été ému par la confiance de l'autre en me racontant sa vie.*
- *Je l'ai écouté comme je n'ai jamais écouté personne, je crois.*
- *Je me suis demandé quelle question je pouvais bien lui poser.*

Abordons maintenant les 3ème et 4ème phase du niveau I où s'élaborent l'écriture du récit et le travail de lecture interprétative de chaque récit écrit.

L'écriture du récit, 3ème phase du niveau I, renvoie chaque participant à un travail solitaire mais largement habité par un dialogue avec le ou les autres récits entendus, et le partage de ce qui a fait expérience lors des deux étapes précédentes. Signalons que la phase de socialisation orale a été enregistrée afin que chaque conteur puisse garder une mémoire fidèle de cette première narration, et puisse y revenir, si tel est son choix, lors de ce passage à l'écrit.

Le temps consacré à cette partie oscille entre un et deux mois, selon la place que l'on a choisie dans le calendrier des séances consacrées au travail de compréhension et de réflexion sur chaque récit écrit. Il n'est pas rare d'ailleurs que cette place soit renégociée dans le groupe parce que l'écriture elle-même, la mise en forme des expériences en récit, la recherche des articulations entre les périodes de la vie ou des fils conducteurs qui relient les expériences, prennent plus de temps que celui prévu initialement. Il est presque toujours souligné, au moment où les personnes partagent leur expérience vécue dans cette phase que le travail d'écriture les a contraintes à des modifications importantes de leur récit oral afin d'y intégrer des expériences remémorées à la faveur de l'écoute d'autres récits, ou parce que l'émergence de liens entre des expériences rapportées a réactivé d'autres souvenirs.

L'écriture du récit terminée, chaque participant entame, lors de la 4ème phase le délicat travail de lecture, de compréhension et de mise en évidence du processus de formation du partenaire. Cette lecture compréhensive du récit d'un tiers peut donner lieu à des échanges préalables entre les partenaires, comme ils peuvent décider, d'un commun accord,

de découvrir le travail effectué par chacun en même temps que l'ensemble du groupe.

Cette phase d'analyse interprétative engendre, chez les participants, de nombreuses questions méthodologiques et théoriques. Peu nombreuses sont les personnes qui comprennent, ou peut-être veulent comprendre, que *l'enjeu de cette phase interprétative est précisément le plein jeu des subjectivités en présence* afin de montrer la polysémie potentielle des expériences d'une part et, d'autre part, de commencer la mise en évidence de ce qui caractérise une subjectivité.

Alors que dans la conversation courante la notion de point de vue circule comme une évidence, ou que les commentaires sur la vie des autres se font comme la chose la plus naturelle du monde, dans le contexte du travail biographique, parce que celui-ci s'inscrit dans un contexte de recherche et de formation, cette notion fait tout à coup difficulté:

- *Comment faire une analyse de contenu?*
- *A partir de quoi vais-je parler du récit de l'autre?*
- *Comment peut-on parler de l'autre à partir de soi?*
- *Dois-je tenir compte de ce qui a été dit dans la phase orale?*
- *Comment mon point de vue peut-il faire sens pour l'autre?*
- *Comment analyser sans poser de jugement?*

Ces interrogations permettent la mise à jour sur le tas, mieux que ne le ferait n'importe quel cours si bien construit soit-il, des questions relatives à la légitimité du point de vue mis en jeu dans une quelconque analyse, des critères de l'objectivité, des difficultés de découpage et de définition des unités de sens, du ou des contextes de référence dans l'interprétation d'informations.

Un ensemble de références théoriques sont ici mises en jeu. Parmi celles-ci, Bateson est sans doute l'une des références les plus pertinentes pour débattre des problèmes liés à ce qui fait information et aux enjeux liés à la hiérarchie des contextes qui peuvent être pris en compte. Lefebvre, avec son ouvrage *Qu'est-ce que penser ?* élargit le débat à la question de savoir comment l'acte de penser s'autonomise des discours convenus, des prêts-à-penser ou n'en est pas un.

L'analyse des récits fait apparaître ce qui a été appris en terme de savoir-être socioculturels, de savoir-faire, de connaissances dans les domaines les plus divers, de prises de conscience sur soi, sur ses relations avec les autres dans divers contextes ou situations, de ses qualités ou fragilités sur les plans

psychosomatique, pragmatique (instrumental et relationnel), réflexif (explicatif et compréhensif).

C'est à partir de cette étape du travail biographique que peut être effectué un inventaire systématique des acquis expérimentiels comme autant de ressources déjà à disposition, ou des limites à prendre en compte dans des apprentissages nouveaux, ainsi que des ajustements à opérer lors des déplacements professionnels, affectifs ou géo-culturels.

Dans cette phase du travail centrée également sur la caractérisation d'un soi dynamique, des "positions existentielles" peuvent être repérées tour à tour occupées dans les différentes sphères de la vie et au cours de la vie: les positions d'attente, de refuge, d'intentionnalité et de lâcher-prise. Ces positions mettent en évidence les positionnements du sujet dans sa façon d'être-au-monde, d'y agir, de gérer sa vie et ses rapports au monde, ainsi que d'identifier les quêtes qui orientent sa vie. Elles permettent, aussi, de prendre la mesure concrète du potentiel d'auto-orientation mis en relation avec notre capacité d'autonomisation à l'égard des héritages personnels et sociaux, des pressions sociales, des images de soi, des croyances.

En résumé, le processus de connaissance de soi en jeu, dans ce niveau, concerne principalement les trois aspects suivants:

- Présenter sa connaissance de la formation de soi à travers les souvenirs de soi relatifs à des activités, des contextes et situations, des rencontres, des personnes significatives, des événements personnels, sociaux, culturels ou politiques; se remémorer soi-même à soi-même dans un partage avec d'autres, ainsi que dans la différenciation et l'identification avec les souvenirs des autres.

- Revisiter la connaissance de ce soi à travers ce qu'en dit le récit considéré dans son mouvement général et ses dynamiques, ses périodisations, ses moments-charnières (processus de formation), afin d'en dégager les caractéristiques identitaires et les projections de soi, les valorisations qui ont orienté les choix, les éléments d'autoportrait qui donnent les contours d'une personnalité.

- Réinterroger sa connaissance de soi dans le jeu des ressemblances / différences qu'engendre la comparaison avec les autres récits.

2.2 Niveau II: mise en évidence du processus de connaissance

Il s'agit du repérage, à travers les confrontations intersubjectives, des arguments, des mots-clés, des expressions standardisées qui mettent en évidence les registres des Sciences de l'humain dans lesquels s'expriment les prises de conscience sur soi et sur son environnement humain et naturel, les auto-interprétations et intercompréhensions de son processus de formation. Repérage d'un itinéraire de connaissance et des référentiels qui l'ont accompagné, et mise en lien avec des formations en cours.

Avant d'entrer dans la description de ce niveau II, il convient d'attirer l'attention du lecteur sur une difficulté de vocabulaire. Tout au long de ce texte, j'utilise les concepts de processus de formation, de connaissance et d'apprentissage à deux niveaux logiques, à savoir celui des histoires de vie et celui du travail sur des histoires de vie. S'agissant des mêmes processus, il ne saurait en être autrement. En effet, les trois processus observables à l'échelle d'un séminaire ou d'une session, s'enchassent et s'articulent aux trois processus repérables à l'échelle d'une vie; et cela, parce qu'il s'agit de la même personne.

On trouve ici non seulement un exemple de l'effet de rétroaction entre les micro-processus et un mouvement général qui l'a engendré (macro-processus), mais encore l'illustration des transferts ou des interférences entre des expériences de vie pensées comme sans lien et donc classées dans des boîtes logiques différentes; par exemple le vécu du séminaire ou de la session d'une part et, d'autre part, la vie de la personne dans son mouvement existentiel.¹ La singularité existentielle se joue dans une dialectique entre intériorité (ce qui se vit et se pense à l'intérieur de soi) et extériorité (ce qui est sociohistoriquement et culturellement repérable). Dès lors, ce qui est devenu décisif dans l'observation phénoménologique des histoires de vie fut moins les marqueurs socioculturels et leurs figures successives au cours de la vie, que la façon de les vivre, de les investir de sens ou de s'y projeter à partir d'un imaginaire. La façon de raconter chaque expérience peut être considérée comme

¹ Cette forme de pensée "sectorialisée" pourrait être considérée d'ailleurs comme un des effets pervers de la logique cartésienne ou "essentialiste" pour reprendre l'expression du philosophe universitaire portugais Manuel Maria Carrilho, dans son ouvrage "Aventuras da interpretação" paru en 1995.

exemplaire de ce qui se joue dans les processus de formation et de connaissance à l'échelle d'une vie.¹

L'observation phénoménologique de ces dernières années a mis en évidence, par l'écoute attentive des discours "méta" faits par les participants à propos des interprétations de ce qui se passe dans la démarche pour eux ou leurs partenaires comme dans leurs interprétations de récits de tiers, que le dispositif amène les participants à mettre en jeu, à chaque rencontre, les référentiels explicitement ou implicitement utilisés dans leur propre récit. C'est une des raisons qui me fait penser que la systématisation des échanges intersubjectifs tout au long de la démarche constitue la méthode la plus adéquate pour permettre, progressivement, à chaque participant de mettre à jour les préconceptions engagées dans la compréhension de leurs processus dans les deux niveaux logiques, et dans la compréhension d'autrui.

Dans l'accompagnement des groupes "Histoire de vie et formation" tel que je le pratique, je sollicite, aussi systématiquement que possible, les points de vue des participants, et l'explicitation des fondements de leurs points de vue, qui peuvent être livresques et/ou expérientiels. Cette mise à l'épreuve des subjectivités en présence dans le quotidien de la démarche débouche, au moment du travail d'interprétation des récits écrits, sur une lecture plus systématique des horizons théoriques que chacun emprunte pour se penser, penser autrui et ses rapports avec l'environnement humain (dont la démarche elle-même) et naturel.

C'est dans ce mouvement réflexif que la spirale rétroactive devient la plus apparente. En effet, le questionnement sur les référentiels des Sciences de l'humain qui ont été identifiés dans les échanges, et à partir du travail sur les récits écrits, permet de reconsidérer les expériences rapportées, de réintroduire des dimensions parfois oubliées de l'itinéraire de vie en lien avec l'itinéraire de connaissance. Il est très fréquent, par exemple, que les horizons de lecture au cours

¹ A la recherche d'un référentiel théorique qui puisse donner une validité plausible et provisoire pour penser rationnellement cette intuition, indépendamment d'une allégeance restrictive à l'une ou l'autre des Sciences de l'humain, je me suis tournée vers les Mathématiques. C'est ainsi que les concepts de micro et macro-processus rapportés respectivement aux deux niveaux logiques évoqués plus haut ont trouvé dans la Théorie des fractales une vraisemblance théorique. Il s'ensuit l'hypothèse, dont l'idonéité est remise en jeu à chaque démarche selon la méthodologie ouverte à l'expérience propre au philosophe suisse Ferdinand Gonseth, qu'indépendamment des champs d'expériences, les dialectiques qui caractérisent les processus, dans les deux niveaux logiques, peuvent être considérées comme isomorphes.

de la vie n'apparaissent pas comme un champ d'expériences alors que, dans les échanges, la personne fait référence à des lectures marquantes, qu'il s'agisse de poésie, de roman ou d'essai. Mais il se peut également, autre cas de figure, qu'une personne significative réémerge de l'oubli pour son rôle de figure exemplaire en lien avec des idées et/ou des valeurs qu'elle incarnait.

Ce mouvement rétrospectif de la pensée engendre des prises de conscience aussi bien sur la pluralité des lectures possibles d'une même expérience que sur l'évolution générale de ce que j'appelle la vision du monde, ou cosmogonie personnelle, que chacun a progressivement construite et intériorisée au fil de ses besoins de donner un sens à son vécu, à sa trajectoire, à ses liens avec lui-même, avec autrui et avec son environnement humain et naturel.

Les positions existentielles qui ont pu être identifiées dans le processus de formation autour de quatre postures (Attente, Refuge, Intentionnalité et Lâcher-prise) sont reprises ici dans la perspective de mettre à jour les conceptions de la causalité qui sont sous-jacentes à chaque posture, à savoir : la posture d'attente avec une causalité déterministe, la posture de refuge avec une causalité transcendantale, la posture intentionnelle avec une causalité téléologique, la posture de lâcher-prise avec la synchronicité. Cette identification présente un intérêt tout particulier pour permettre à chacun de prendre conscience de ses implications sur son rapport au changement en général, et aux projets en particulier.

C'est dans ce deuxième niveau du travail biographique qu'est retravaillé le concept d'expérience comme concept central de l'histoire de vie et du travail sur l'histoire de vie. Bien qu'introduit lors de la préparation au récit oral, il ne peut être pleinement saisi que dans la compréhension de ce qui fait expérience d'une part et, d'autre part, de ce qui fait qu'une expérience peut être considérée comme significative du point de vue de la formation dans l'ensemble du cycle de vie.

Dans le travail biographique, il est utilisé comme concept articulant le processus de formation et le processus de connaissance. Entrons donc dans *ce qui fait expérience*. Le premier moment de *transformation d'un vécu en expérience* s'initie au moment où nous portons attention à ce qui se passe en nous et/ou dans la situation dans laquelle nous sommes impliqués, ne serait-ce que par notre simple présence. Notre attention consciente est en quelque sorte sollicitée, soit parce que nous avons perçu une différence dans ce que nous croyions être du déjà connu, selon la conception de Bateson, soit parce

qu'une émotion émerge avec suffisamment d'intensité pour que nous en soyons affecté. Ce premier moment de prise de conscience enclenche quasi immédiatement, sauf dans les états de choc, une activité mentale de type intellectuel qui cherche à étiqueter la perception et, ce faisant, à donner sens à ce qui s'est passé. C'est donc dans *la non-mise en rapport immédiate* entre un événement intérieur et/ou extérieur, son classement dans notre géographie conceptuelle et sa mise en sens que peut se constituer l'expérience à proprement parler.

Certes, les récits de vie racontent du vécu mais ils le racontent en nous restituant déjà une signification, si sommaire soit-elle. Autrement dit, la narration orale ou écrite l'inscrit d'emblée dans un contexte interprétatif constitué de vécus considérés comme semblables et/ou au minimum d'un référentiel théorique qui fonctionne comme grille d'interprétation. Dans la démarche "Histoire de vie et formation", la réflexion sur sa vie est centrée sur la mise en évidence des expériences que nous considérons comme significatives pour comprendre ce que nous sommes devenus à ce jour, et comment nous en sommes venus à penser ce que nous pensons de nous-mêmes, des autres, de notre environnement humain et naturel.

Le concept d'expérience, défini comme *associant sa composante factuelle et circonstancielle à sa composante compréhensive*, permet de comprendre pourquoi il est utilisé, dans le travail biographique, comme concept articulant le processus de formation et le processus de connaissance en une boucle rétroactive. En effet, dans ce bouclage, chaque processus peut tour à tour devenir le référentiel de l'autre entraînant des compléments et des précisions au récit, et, ainsi, favoriser une compréhension plus approfondie de la dynamique de l'existentialité.

A ce point, il est nécessaire de faire référence à ce qui a déjà été présenté dans *Cheminer vers soi* quant à la nature des connaissances dont il est ici question. Parce que l'existentialité se décline dans toutes les dimensions de notre être-au-monde, les connaissances qui lui sont relatives sont donc de nature aussi diverse que la phénoménologie de ce qui est vivant, mouvant, vibrant, animé en chacun de nous et que nous pouvons ressentir sur un mode agréable ou désagréable. Ainsi, nous avons montré les trois genres de connaissances englobées

par le processus de connaissance, à savoir: les connaissances psychosomatiques, instrumentales et réflexives.¹

Evoquons maintenant les difficultés spécifiques au travail sur le processus de connaissance, quel que soit le niveau logique pris en considération.

La première, et non des moindres, réside dans l'identification entre la personne et ses idées. Autrement dit, il est extrêmement difficile pour les participants d'accepter qu'ils pourraient avoir d'autres idées sur eux-mêmes et le monde que celles qu'ils ont au moment de la démarche. Berger et Luckman (1966/1986) dans *La construction sociale de la réalité* expliquent le phénomène par les ancrages affectifs qui accompagnent l'intériorisation de nos discours sur le monde et sur nous-mêmes. Il est nécessaire de compléter ce processus par une des caractéristiques de l'"Esprit", pointées par Bateson, qui réside dans la capacité à toujours trouver des faits ou, mieux dit, des indices qui corroborent nos conceptions.

Les participants restent, plus ou moins longtemps, sans réponse à la question de savoir comment ils s'expliquent l'évolution de leurs idées au cours de leur vie. De la même manière, ils se sentent démunis pour identifier les moments, les circonstances, les personnes qui ont "provoqué" une transformation dans leur façon de penser. Il est possible d'aider à ces prises de conscience en interrogeant systématiquement les arguments des récits sur la question de savoir si tel ou tel événement ou situation est raconté en fonction du regard d'aujourd'hui ou tel qu'il était compris à l'époque, et qu'elles étaient les personnes avec lesquelles ils échangeaient à cette même période. Cette difficulté, quant à un déplacement possible de point de vue, met en scène une problématique d'ordre épistémologique dans le sens piagétien du terme, en lien direct avec la capacité de décentration. Il est intéressant de constater que cette difficulté s'accroît lorsque j'introduis la perspective interculturelle, en particulier autour des positions existentielles. L'ethnocentrisme est si puissant que, tout en reconnaissant intellectuellement le droit à la différence, les participants, comme la plupart de nos contemporains, ne savent pas quoi en faire, si ce n'est alimenter les plaisirs de l'exotisme.

La deuxième difficulté, articulée à la première, réside dans l'acceptation de la pluralité d'interprétations possibles d'un même événement ou situation. Cette difficulté exprime non seulement des fixations sur des affinités théoriques mais

¹ Cette définition du processus de connaissance est longuement développée dans *Cheminier vers soi*, le lecteur plus particulièrement intéressé par cet aspect pourra recourir à la section 3 du chapitre I de la partie II.

également des spécialisations dans les Sciences de l'humain. Si, dans la grande majorité des récits, certains registres sont systématiquement utilisés, tandis que d'autres sont tout aussi systématiquement ignorés, il existe cependant, mais plus rarement, des récits dans lesquels l'auteur utilise la palette complète des référentiels disciplinaires à notre disposition.

La troisième difficulté s'exprime autour de la capacité à observer des isomorphies entre la façon de se placer dans le travail biographique et des attitudes, comportements ou façons de penser repérables dans son récit. Considérer son positionnement dans la démarche comme une expérience tout aussi révélatrice de soi que les expériences rapportées dans son récit exige de la part de l'accompagnant, progressivement aidé par les autres participants, une mise en relation aussi fréquente que les occurrences offertes par les dialogues et les échanges.

La quatrième difficulté se présente sous la forme d'un paradoxe. Les participants acceptent difficilement l'idée que toute interprétation est une attribution de valeur et qu'ainsi, toute interprétation est en dernier ressort un jugement par désignation de propriétés qualifiantes - le "jugement" de valeur est strictement réservé, pour la presque totalité des personnes, au domaine de la conduite éthique -. Dans le même temps, ils se sentent gênés d'effectuer le travail d'interprétation parce qu'ils le vivent comme des jugements sur la personne. J'encourage le dépassement de ce dilemme en insistant sur le fait que les interprétations parlent plus de la personne qui les énonce que de la personne à qui elles sont adressées.

La cinquième difficulté, articulée à la précédente, est l'acceptation que dans la recherche, tout comme dans la vie quotidienne, des préconceptions sont mises en jeu. C'est la raison pour laquelle les participants insistent longuement sur leurs incertitudes quant au point de vue qui "doit" être adopté dans la phase d'interprétation des récits écrits. Seule la résistance de l'accompagnant à énoncer ses repères interprétatifs met chacun au pied du mur et l'oblige, faute de munitions, à décliner sa subjectivité.

La sixième et dernière difficulté est en lien avec l'idée de *hiérarchie conceptuelle structurante* entre vision du monde, modèles théoriques adoptés, façons de s'interroger et, finalement, façons d'agir et de se comporter. Les participants mettent un certain temps à comprendre, ne serait-ce qu'intellectuellement que, par exemple, un sentiment de culpabilité à propos d'un travail universitaire un peu bâclé est soustendu par une conscience morale qui se réfère à une

éthique, elle-même enchassée dans une vision du monde où bien et mal s'affrontent.

En résumé, le processus de connaissance de soi mis en oeuvre dans ce niveau concerne quatre aspects :

- Prise de conscience des référentiels (savoirs, idéologies, croyances) que nous empruntons et auxquels nous adhérons.

- Prise de conscience de la cosmogonie dans laquelle nous nous inscrivons, de son caractère culturel, et des conceptions de la causalité qui caractérisent notre rapport au changement.

- Prise de conscience de notre disponibilité, plus ou moins grande, à des référentiels nouveaux qui s'ajustent plus ou moins bien à nos anciens référentiels, et/ou qui mettent en cause la cohérence de notre hiérarchie conceptuelle.

- Prise de conscience des situations, des événements, des rencontres qui ont remis en question, ou ont fait évoluer, nos référentiels, de la crise épistémologique qu'ils ont engendrée, ainsi que des réajustements qu'il a fallu faire.

2.3 Niveau III: mise en évidence des processus d'apprentissage

C'est sans doute le niveau le plus difficile de la réflexion sur sa formation, puisqu'il s'agit de repérer les processus d'apprentissage selon leurs genres, mettre en évidence leur temporalité, les niveaux de maîtrise, les compétences génériques transversales et identifier les postures des apprenants. Cette réflexion met en évidence "comment nous nous y sommes pris" pour intégrer des savoir-faire, des connaissances et des prises de conscience. Elle exige, en effet, une capacité d'auto-observation en prenant appui sur les expériences du récit afin d'explicitier les genres et les modalités d'apprentissages expérimentés dans chaque parcours de vie, de mettre en évidence le caractère processuel, et d'en identifier les étapes.

La difficulté principale tient au fait que le concept de processus d'apprentissage exige un traitement particulier dans la mesure où la nature des apprentissages en influence directement les modalités, par le biais des médiations qui sont spécifiques à chacun des genres. Par exemple, un apprentissage sportif qui mobilise principalement le corps, même s'il comporte inévitablement une dimension affective et cognitive, ne s'exerce pas dans des conditions matérielles semblables à un apprentissage intellectuel, comme l'appropriation d'une nouvelle théorie ou le savoir-penser d'une formation

universitaire, quand bien même ce type d'apprentissage comporterait également une dimension psychosomatique. La spécificité des processus d'apprentissage porte donc sur la pondération des trois grandes composantes de tout apprentissage: affectivo-motivationnelle, psychosomatique et cognitive.

Cependant, malgré ces différences de conditions et de pondération, il est possible de décrire des étapes transversales, quel que soit le genre d'apprentissage, qui caractérise le processus d'intégration d'un apprentissage nouveau dans la dynamique du processus de formation et du processus de connaissance.

Dans *Cheminer vers soi* (pp. 208 à 210 et 307 à 328), j'ai décrit les quatre étapes qui caractérisent ce processus d'intégration : initiation, exercices réguliers pour atteindre l'expertise souhaitée, entretien, capacité de transfert. Ce mouvement général permet de décrire les niveaux de maîtrise atteints dans les apprentissages présentés à travers les expériences de vie, la capacité de transfert indiquant le niveau le plus élevé de l'intégration et de la maîtrise.

Mais la complexité des processus d'apprentissage ne s'arrête pas là, la temporalité de ce mouvement général variant considérablement selon le genre d'apprentissage associé à la qualité de l'attention consciente de l'apprenant d'une part et, d'autre part, aux ressources qu'il peut mobiliser. Rappelons ici que les genres d'apprentissage identifiés correspondent à trois genres de connaissance: les savoir-faire avec soi-même (psychosomatiques), les savoir-faire avec autrui ou avec des objets plus ou moins complexes (pragmatiques), et les savoir-penser (explicatifs et/ou compréhensifs).

L'observation des processus d'apprentissage à travers les récits met en évidence l'extrême variabilité des temporalités, des conditions psychosomatiques requises, des ressources mises en jeu et, finalement, des types de résistances ou problèmes rencontrés. C'est la raison pour laquelle la présentation de ces processus présente elle aussi une difficulté particulière: soit l'on est réduit à énoncer, comme je le fais maintenant, des principes généraux, des synthèses théoriques du travail à partir de la singularité de chaque récit, qui donnent peu de prise au lecteur, soit l'on entre dans la phénoménologie de la singularité.

J'aimerais, à ce point, comparer les difficultés rencontrées par les participants à la démarche "Histoire de vie et formation" à celles d'apprenants adultes en situation de formation, afin de

mieux mettre en évidence les conséquences des observations relatives aux processus d'apprentissage.

A deux reprises, ces quatre dernières années, j'ai eu l'occasion de mettre à l'épreuve, dans une formation professionnelle de base et dans une formation professionnelle continue, une conception expérientielle de la formation fondée sur les conséquences pédagogiques des observations biographiques. Dans ces deux mandats, la préoccupation de mon équipe a été d'introduire un travail, parallèle à la formation technique, sur les processus d'apprentissage des apprenants par le biais, d'une part, du repérage d'acquis expérientiels transférables et professionnalisables et, d'autre part, d'une auto-observation des stratégies d'apprentissage mises en oeuvre par les apprenants. Ce type de réflexion était intégré à un module, prenant place dans le parcours de formation, orienté par la thématique du projet de formation professionnelle. Chemin faisant, il a fallu se rendre à une évidence: le modèle scolaire de l'enseignement est resté si prégnant chez les apprenants adultes qu'ils éprouvent de grandes difficultés à reconnaître être en possession des compétences d'apprentissage en autonomie, être capables d'identifier des procédures qui leur sont propres ou, lorsqu'ils les identifient, reconnaître qu'elles puissent être, soit des bases intéressantes pour ce nouveau contexte, soit qu'elles sont transférables moyennant les ajustements nécessaires. Le constat le plus désolant pour notre innovation a été la confrontation récurrente avec leur difficulté à admettre qu'apprendre ce n'est pas seulement mémoriser des informations et des savoir-faire, mais implique une temporalité et un travail sur soi pour mobiliser les ressources indispensables à tout apprentissage. Ces expériences pédagogiques nous ont permis de toucher du doigt les conséquences d'un modèle éducatif prescriptif.

Avec deux collaborateurs, j'ai travaillé récemment sur les impacts des souvenirs scolaires avec des apprenants adultes en formation professionnelle de base à travers une approche biographique, le récit de leurs souvenirs scolaires. Le poids des effets traumatisants de ces souvenirs sur leur posture d'apprenant (si vous êtes un bon professeur, je serais un bon élève), et leur rapport à l'apprentissage (dites moi ce que je dois vraiment savoir dans tout ce que vous dites), a dépassé ce que nous avons pu observer dans notre relation pédagogique avec eux au cours de notre implication directe dans leur formation. Mais non moins surprenante a été la découverte de la richesse des apprentissages non scolaires, des stratégies d'apprentissage qu'ils ont développées, ainsi que de l'importance des

dimensions psychosomatiques et affectivo-motivationnelles durant cette même scolarité. Cette recherche est ainsi venue corroborer, en situation réelle, les constats effectués à la faveur de la réflexion sur les récits de vie.

Dans les récits, l'approche des processus d'apprentissage s'effectue d'une façon plus globale que celle effectuée dans ces deux formations puisque nous travaillons à l'échelle d'une vie, sans référentiel de compétences à acquérir ou à développer. Mais ce qui est perdu en précision est gagné en vision d'ensemble. Il est en effet possible de repérer dans les expériences de vie les genres d'apprentissage qui y furent initiés ou développés, les stratégies déployées par l'auteur afin d'en dégager des procédures privilégiées pour entrer dans un apprentissage nouveau, les ressources utilisées et, finalement, pour mettre en évidence les *compétences génériques transversales* à tout apprentissage. Ce concept articule cinq compétences en constante interdépendance : l'attention consciente se trouve au centre, comme condition *sine qua non*, mettant en lien l'évaluation, la communication, la créativité et l'habileté, reliées entre elles et donnant ainsi la figure d'une pyramide à quatre côtés. Le choix de cette figure géométrique réside dans mon insistance à ce que ces cinq compétences soient prises en considération simultanément.

L'identification de ces compétences constitue un moment décisif dans les prises de conscience de soi comme apprenant. Elles sont, en effet, les compétences fondatrices d'une autonomisation dans l'apprentissage et, par là, introduisent un nouveau paradigme dans les conceptions de l'apprentissage. Il ne s'agit plus, comme dans les pédagogies nouvelles, d'apprendre à apprendre mais de *s'apprendre à apprendre*. Les récits de vie foisonnent d'expériences au cours desquelles les auteurs se sont appris à apprendre en utilisant avec plus ou moins d'efficacité ces compétences. L'intérêt majeur du travail biographique dans ce niveau III réside dans la *reconnaissance par soi* de cette capacité à s'apprendre à apprendre, et dans le repérage des faiblesses relatives à l'une ou l'autre de ces compétences génériques transversales.

Le travail sur les processus d'apprentissage, mis en lien avec le processus de formation, permet de mettre en évidence, plus spécifiquement, les relations entre les processus d'apprentissage et la dimension motivationnelle, au sens de Nuttin (1985), pointant ainsi le contexte affectif et signifiant de son déroulement autour de la dialectique intériorité / extériorité. Il permet, en particulier, de constater qu'une motivation endogène a beaucoup plus d'efficacité qu'une

motivation exogène. De son côté, la mise en lien entre le processus d'apprentissage et le processus de connaissance permet de mettre à jour à la fois les ressources et les résistances affectivo-cognitives autour de la dialectique connu / inconnu. En particulier, les difficultés de réajustements épistémologiques et pragmatiques dès lors que l'apprentissage nouveau exige, d'une part, de désapprendre ce qui avait été précédemment intégré et, d'autre part, de recomposer une cohérence existentielle (Josso, 1996).

La temporalité des processus d'apprentissage est ainsi à mettre en relation directe avec l'ampleur des réajustements nécessaires à l'intégration d'un nouveau savoir-faire ou savoir penser. Il est utile de se rappeler, à ce point, du concept de "hiérarchie conceptuelle structurante" introduit dans le niveau II. Plus l'apprentissage bouscule une cohérence intérieure et comportementale, plus l'intégration prendra du temps. Dans mon propre récit, j'ai montré, par exemple, que le changement de mon alimentation s'était effectué sur une dizaine d'années car il impliquait, non seulement une reconsidération de mes théories et pratiques antérieures en parallèle à l'invention d'un nouveau régime alimentaire équilibré, mais encore un changement de paradigme dans mon rapport à mon corps et à mon environnement humain et naturel. C'est ainsi que mon passage à un régime non carné, qui peut être perçu comme une simple soustraction, a exigé finalement, pour être intégré significativement à mon être-au-monde, une transformation de mon épistémologie et de ma cosmogonie. Cette transformation ne s'est d'ailleurs pas arrêtée là, car il m'a fallu interroger les interférences de ce choix avec d'autres dimensions de mon existentialité comme, par exemple, ma conception de la santé psychique, ma conception de relation saine avec autrui, ma conception de la civilité et de la marginalité.

C'est donc à la faveur du travail sur les processus d'apprentissage que se jouent les conditions de possibilité d'une émergence du sujet co-responsable de sa formation, conçue comme un système d'interactions. Car, dans ce travail, le moment décisif est celui de la prise de conscience que dans toute expérience, y compris dans les expériences éducatives formelles, il n'est de formation que si "je" est engagé consciemment avec ses qualités d'être psychosomatique, en général, et avec ses qualités d'apprenant, en particulier. Ce n'est qu'avec l'intégration de cette prise de conscience à travers le développement d'une posture d'apprenant que, dorénavant, "je" peux décider que ses expériences de vie peuvent devenir autant d'occasions de co-formation. J'ai ainsi pu identifier trois

postures d'apprenant, celle du "apprenez-moi" qui correspond à la position existentielle de l'Attente, celle du "si vous êtes un bon professeur, je serais un bon élève" qui renvoie à la position existentielle du Refuge, et finalement celle du "laissez-moi me débrouiller tout seul" qui relève de la position existentielle d'intentionnalité.

En résumé, le processus de connaissance de soi qui caractérise ce niveau III du travail biographique est constitué de quatre aspects:

- Prise de conscience de ses stratégies dans les trois genres de l'apprentissage.

- Prise de conscience de ses "postures d'apprenants".

- Prise de conscience des ressources affectives, motivationnelles et cognitives que nous devons engager pour effectuer un apprentissage, et des compétences génériques transversales à mobiliser.

- Prise de conscience des choix de niveaux de maîtrise visés et des étapes du processus d'apprentissage qui leur correspondent.

3. SYNTHÈSE ET OUVERTURES

C'est par la médiation du retour sur les intérêts de connaissance, tels que formulés par chaque participant au début du séminaire ou de la session, qu'est suscitée une mise en perspective du projet de connaissance investi dans le travail biographique. Cette mise en perspective ressort plus particulièrement lorsque l'on travaille à l'articulation entre les composantes de ce projet de connaissance et des projets d'action, le projet professionnel ou encore à d'autres aspects du projet de vie tels qu'ils se sont donnés à connaître dans le récit de chacun, ou lors des échanges sur les récits écrits. Ainsi la compréhension du choix plus ou moins conscient des référentiels qui président à la description d'un processus de formation peut amener à infléchir aussi bien un itinéraire de vie que le regard porté sur lui, et sur les orientations fixées par son auteur. Ce mouvement d'infléchissement peut être considéré comme un acte délibéré d'auto-transformation et, par là, d'auto-orientation réfléchie. Lorsque cet infléchissement a lieu, la visée formative de la démarche a été atteinte.

Parce que le travail biographique sur son passé s'effectue à partir des intérêts, des questions, des préoccupations, des

attentes et des désirs d'un présent qui contient un futur implicitement ou explicitement projeté, ce travail est porteur d'un changement qui "fait" sens (direction, valeur et signification), ainsi que d'une potentialité, saisie ou non, de pouvoir aller à la découverte de son savoir-vivre avec soi, avec les autres, avec l'environnement humain et naturel, et ce aussi bien en ce qui concerne les aspects visibles, qu'invisibles. C'est pourquoi je considère que l'intention de cheminer consciemment vers soi est un processus-projet qui ne se termine, pour le moins, qu'en fin de vie.

Le fait d'insister sur le caractère virtuel, ou potentiel, des effets induits par la démarche "Histoire de vie" souligne l'importance de l'intentionnalité, et de la prise de responsabilité des personnes en formation, pour que la dimension de recherche et la dimension de formation, exigées par la démarche, se concrétisent. Ainsi l'investissement affectif et intellectuel de ce projet de connaissance est la condition sine qua non de sa viabilité.

Quant aux connaissances produites à la faveur du cumul de démarches "Histoire de vie et formation", elles se présentent sous deux formes. D'une part, chaque personne en formation élabore une connaissance de soi dans les différentes composantes de son savoir-vivre, de son savoir-se penser et de son savoir-s'apprendre tels qu'ils ont été décrits dans les trois niveaux du processus de connaissance. D'autre part, les personnes en formation et l'accompagnant, à la mesure de leur niveau d'expertise en la matière, élaborent des connaissances sur les processus d'apprentissage, de connaissance et de formation induits par les activités de chacune des périodes du dispositif, les modalités de travail et les rôles tenus en cours de démarche.

En ce qui a trait aux connaissances relatives aux modalités de travail, je citerai, sans chercher à être exhaustive, les thèmes suivants: l'articulation de la recherche et de la formation, le rôle de l'alternance entre travail individuel et travail en groupe, les difficultés et les caractéristiques de l'intersubjectivité, de l'implication, de la distanciation, de la négociation du contrat, de l'interprétation, les caractéristiques de l'oralité et celles de l'écriture, l'écoute, l'interpellation, les processus d'objectivation et de subjectivation, la subjectivité, la métaphorisation, le processus d'identification-différenciation. Parmi les connaissances produites à la faveur des différentes étapes de la démarche, nous trouvons les problématiques telles que l'introduction comme première initiation à la démarche, les principes de constitution des groupes et des paires, la place des

intérêts de connaissance dans le dispositif, les fonctions du récit oral, les défis de l'écriture, de la lecture et de l'interpellation des autres récits, l'auto-évaluation de la démarche, le bilan en groupe de la démarche, les modalités de séparation du groupe en fin de démarche.

Finalement, à travers les différents types d'acteurs mobilisés chez les personnes en formation (l'apprenant, le chercheur, le conteur, l'auditeur, l'auteur, le lecteur), les connaissances produites sont en relation avec les questionnements suivants: Comment se souvenir? Que raconter? Comment le dire? Comment le raconter? Comment écrire? Comment écouter? Comment lire? Comment interpréter? Sur la base de quoi interpellier les autres? Quel statut donner à ce qui résonne en moi? Que faire de ces résonances? Par quelles interprétations suis-je plus particulièrement interpellé?

Ainsi, la démarche "Histoire de vie" peut non seulement engendrer une connaissance de son existentialité et de son savoir-vivre comme ressources d'un projet de soi auto-orienté, mais encore elle convoque le sujet de la formation à se reconnaître comme tel, à en assumer la part de responsabilité qui lui revient et, finalement, à se placer dans un rapport renouvelé à soi, aux autres, à l'environnement humain et à l'univers, dans sa vie, en général, et dans notre démarche en particulier.

Pour en revenir au contexte d'émergence de cette article, le séminaire de 3ème cycle et ses enjeux présentés en introduction, je souhaite mettre en avant une différence qui me paraît essentielle avec les autres disciplines qui furent invitées à présenter leur approche du récit de vie (intérêt disciplinaire et traitement) : *notre démarche utilise la construction du récit de vie comme une médiation à une réflexion formative sur les processus de formation, de connaissance et d'apprentissage. Ainsi la construction du récit et son écriture, donc le récit comme produit, n'est pas l'enjeu de notre démarche, même si cette démarche est indissociable d'un processus continu de production d'un récit.*

Par contre, lors de nos confrontations interdisciplinaires, j'ai constaté un horizon de préoccupations communes autour de cinq thèmes qui traversent nos productions de connaissance respectives:

- Les questions relatives à la temporalité, aussi bien en ce qui concerne la périodisation associée aux moments-charnières, que la contextualisation historico-culturelle ou encore les effets d'échelle.

- Les questions relatives à l'interprétation et donc à l'attribution de sens.
- Les questions relatives aux types de causalités invoquées dans nos discours explicatifs.
- Les questions relatives aux liens entre singularité, exemplarité et généralité.
- Les questions relatives à la dialectique entre permanence et impermanence sous les figures suivantes: fil conducteur *versus* rupture ou déplacement, occurrence *versus* récurrence, ou encore continuité *versus* changement.

J'espère avoir montré, tout au long de ce texte, à quel point la démarche que nous proposons dans un séminaire ou une session "Histoire de vie et formation", indépendamment des intérêts plus spécifiques à chaque accompagnant (c'est pourquoi le texte alterne entre le *je* et le *nous*), est une méthodologie de recherche et de formation orientée par un *projet de connaissance collectif et individuel* associé à un projet de formation *existentiellement individualisée*. Je souhaite aussi que le lecteur et la lectrice aient été sensibilisés à la *dimension existentielle de cette démarche*, non seulement par la forte implication qu'elle exige, aussi bien de la part des participants que de l'accompagnant, mais encore en raison de mon approche délibérément holistique de la personne, vision globale rendue possible par la pluralité de mes référentiels articulée au paradigme de la complexité.

Au delà de la construction de nouveaux concepts spécifiques qui permettront de préciser la spécificité du champ théorique que nous explorons dans ce que j'ai appelé, dans les années 80, le mouvement pédagogico-biographique, les années qui viennent seront consacrées à l'amélioration des activités qui composent notre dispositif et en particulier à la mise en oeuvre d'outils de réflexion et des modalités de leur exploitation, aidant les participants à transformer l'expérience du séminaire ou de la session en une expérience formatrice, et à améliorer les effets de synergie entre les niveaux logiques des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage.

En lien avec la construction de nouveaux concepts qui vient d'être évoquée, j'aimerais signaler au lecteur que la dimension spirituelle, à peine suggérée, ici et là, avec l'introduction du concept de cosmogonie et les types de causalités sous-jacentes aux positions existentielles, est le thème exclusif d'une écriture sur les liens qui peuvent être faits entre formation et sagesse, comme art de vivre (Josso, 1999).

BIBLIOGRAPHIE¹

- Bateson, G. (1977/1980). *Vers une écologie de l'esprit* (2 vol.). Paris: Seuil.
- Bateson, G. (1984). *La nature et la pensée*. Paris: Seuil.
- Berger, P., Luckman, T. (1966/1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens.
- Carrilho, M.M. (1995). *Aventuras da interpretação*. Lisbonne: Editorial Presença.
- Gonseth, F. (1987). *Le référentiel, univers obligé de médiatisation*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Josso, M.-Ch. (1991/1997). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Josso, M.-Ch. (1996). Se former en tant qu'adulte: défis et risques, enjeux, ressources et difficultés. In E. Bourgeois (Ed.), *L'adulte en formation, regards pluriels* (pp. 83-95). Bruxelles: De Boeck.
- Josso, M.-Ch. (1998). La ricerca della saggezza, *Adulthood*, n°8, Milano: Università degli studi di Milano, Ed. Guerini e Associati.
- Josso, M.-Ch. (1998). Cheminer avec: interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie. In G. Pineau (dir.) *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Josso, M.-Ch. (1999). Le pouvoir transformateur des récits de vie centrés sur la formation à la lumière des différents rôles tenus dans la construction et l'interprétation de récits. In *Le pouvoir transformation des récits de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Josso, M.-Ch. (2000). Histoire de vie et projet: les histoires de vie comme projet et les *histoires de vie* au service de projets. In *Les histoires de vie, théories et pratiques, Education Permanente*, 142.
- Josso, M.-Ch. (dir.) (2000). *La formation au cœur des récits de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Lefebvre, H. (1985). *Qu'est-ce que penser?*. Paris: Publisud.
- Morin, E. (1977). *La méthode: la nature de la nature*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1980). *La méthode: la vie de la vie*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1986). *La méthode: la connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.
- Von Bertalanffy, L. (1972). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.

¹ Pour une bibliographie complète du champ des histoires de vie en formation, se référer à: Josso, M.-Ch. (dir.) (2000). *La formation au cœur des récits de vie*. Paris: L'Harmattan.

Laurence Türkal

*La place de l'Autre
dans la démarche Histoire de vie:
une ouverture sur la dimension existentielle
de la formation*

1. INTRODUCTION

Dans les dispositifs d'Histoire de vie en formation que nous mettons en oeuvre depuis plusieurs années selon le concept de biographie éducative conçu par Pierre Dominicé (1990)¹, l'étape la plus délicate est sans conteste celle qui invite les participants² à produire un commentaire sur le récit de vie écrit de leurs partenaires de formation. Il est intéressant de remarquer d'une part, l'absence quasi totale de réflexion écrite sur ce moment de la démarche et, d'autre part, le flou

¹ Ce concept de recherche-formation fait l'objet d'un ouvrage: Dominicé, P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris: L'Harmattan, 1990. Son auteur l'a élaboré et mis en oeuvre depuis le début des années 1980 dans le cadre d'un séminaire de deuxième cycle du cursus de licence en sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, ainsi que dans d'autres contextes de formation d'adultes.

² Tout au long de ce texte, l'usage du masculin est à entendre aussi au féminin.

terminologique pour la nommer¹. On en parle en termes d'analyse, d'interprétation, de commentaire, de retour, ou encore de reflet. Mais quelle que soit sa dénomination, cette étape est décrite par les participants, session après session, comme la plus difficile et la plus éprouvante.

Je me propose de saisir l'opportunité de cette communication pour partager avec vous une piste de réflexion qui pourrait éclairer ce qui se joue lors de cette étape. Ce faisant, j'indiquerai en quoi cette piste me permet de découvrir et de penser la formation - en tant qu'objet de connaissance - dans sa dimension existentielle.

2. UNE DEMARCHE D'IMPLICATION

Les dispositifs de recherche-formation en Histoire de vie que nous proposons comportent plusieurs étapes qui exigent une implication croissante de la part des participants. C'est en effet l'engagement de la personne dans sa globalité qui se trouve sollicité, dans le plus attentif respect de ses limites. Le cadrage théorique proposé en introduction pose explicitement cette implication dans une recherche-formation qui a pour objectif une appréhension de la formation en tant qu'objet de connaissance. Produire des savoirs sur la formation à partir de ce que chacun peut dire sur comment il a pris forme dans sa vie tout en lui en donnant une, tel est l'horizon commun.

Chaque participant est invité, d'une part à produire un récit, oral puis écrit, de son histoire de vie et, à exprimer, d'autre part, la compréhension qu'il a des processus qui caractérisent la formation de ses partenaires, à l'écoute puis à la lecture de leur récit de vie. Dans une première approche, nous pourrions penser que le temps fort de l'implication personnelle se situe au moment de produire et de communiquer au groupe son récit oral et écrit. Or, le vécu de cette étape, pour importante et impliquante qu'elle soit, se trouve en quelque sorte reléguée après coup au second plan, face à la difficulté éprouvée, et quasi unanimement exprimée, de dire quelque chose sur le récit d'un autre.

¹ Ce constat était valable au moment de la rédaction de ce texte. Depuis lors, Guy de Villers (1996) a traité cette question dans un article intitulé "L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation".

3. LA PLACE DE L'AUTRE

Dans les démarches Histoire de vie, la dimension relationnelle est au coeur de la formation qui s'y déroule. Cette relation s'établit dans un double mouvement qui met en évidence, et telle est mon hypothèse, la question de la place de l'Autre dans un processus de formation. En effet, soumettre d'une part à l'écoute, à la lecture et aux regards d'autres que soi, un récit oral, puis écrit, de son histoire de vie, présuppose d'accepter de faire place à l'Autre dans la compréhension de qui l'on est. Proposer d'autre part son regard sur l'histoire de l'Autre, signifie s'autoriser à prendre place chez l'Autre. Aussi, les deux questions auxquelles se confrontent les participants sont les suivantes. Quelle place je laisse à l'Autre et quelle place je m'autorise à prendre chez l'Autre?

Dans le contexte d'une démarche biographique, quelle place je m'autorise à prendre chez l'Autre signifie comment et jusqu'où puis-je intervenir pour exprimer ce que je comprends de la dynamique des processus d'apprentissage et de formation tels qu'un récit me les donne à voir. Quelle place je laisse à l'Autre questionne le comment et jusqu'où je permets à mes partenaires d'entrer dans la compréhension de mes dynamiques de formation.

Ces deux questions sont essentielles pour entrer dans l'intelligibilité des processus de formation. Elles renvoient en effet à la place de l'Autre dans la formation des personnes. Place qu'en tant qu'apprenante j'ai fait et je fais à l'Autre pour intervenir dans mon processus de formation, mais aussi place qu'en tant que formateur¹ je m'autorise à prendre dans le processus de formation de l'Autre. Et dans la mesure où les démarches d'Histoire de vie visent à prendre en compte l'ensemble des dimensions qui interviennent dans la formation de la personne, c'est en fait la question de la place de l'Autre dans l'existence de chacun et celle de la place qu'il s'autorise à prendre dans celle des autres qui se trouve ainsi posée.

Cette question existentielle ne va pas sans générer une bonne dose d'appréhension.

¹ Les publics visés par ces sessions sont majoritairement constitués de formateurs.

4. LA CONFRONTATION AU REGARD DE L'AUTRE

Lorsqu'une personne lit le récit d'une histoire de vie en tant que genre littéraire, elle se met en relation avec son auteur. Elle établit, dans la solitude de sa lecture, un dialogue imaginaire avec le narrateur. Un lien se tisse entre deux histoires, entre deux existences. Habituellement, ce lien demeure non exprimé car il n'y a pas rencontre réelle entre le lecteur et l'auteur. Dans la démarche Histoire de vie en formation que nous pratiquons, cette rencontre a lieu. Elle précède, accompagne et suit l'ensemble du travail biographique mené en groupe.

Produire un récit - oral puis écrit - de son histoire de vie dans un groupe, c'est exposer aux regards des autres une image de qui l'on est ou, plus précisément, une image de qui l'on pense être... ou voudrait être. Cette situation d'exposition signifie toujours une mise à l'épreuve. Mise à l'épreuve de soi dans une rencontre confrontante aux autres, aux regards que les autres porteront sur l'image de soi ainsi produite. Aux enjeux de connaissance se substituent alors des enjeux de reconnaissance. De soi par les autres. Quête infinie qui nous accompagne - voire nous tenaille - tout au long de notre existence, à des degrés d'intensité certes variables.

Si chaque participant s'éprouve dans le regard des autres, il s'éprouve également dans le regard qu'il porte sur les autres. Quoi dire, comment dire, et pourquoi dire ? A l'inquiétude première de n'avoir rien à dire se substitue rapidement une inquiétude liée à la légitimité d'un dire sur l'Autre en sa présence. De quel droit vais-je intervenir sur l'histoire de vie telle qu'elle est exprimée dans le récit ? L'exercice est périlleux en ce qu'il s'agit de naviguer entre deux écueils. Le premier consiste à paraphraser le récit et le second à imposer des interprétations qui seraient le fruit de pures projections. Dans le premier cas, on passe à côté de la visée heuristique de la démarche, et dans le second, on dérape dans une violence symbolique assénée à l'auteur.

A ce questionnement que je situe au plan éthique, il convient d'articuler une question d'ordre méthodologique qui a trait à la forme narrative.

5. LA FORME NARRATIVE EST-ELLE OUVERTE OU FERMÉE?

Après plusieurs années de pratique, que je me sente proche ou à distance d'un récit de vie, sa première lecture produit toujours en moi la même question: qu'est-ce que je pourrais bien en dire?

Généralement, le récit se présente dans une forme achevée. Il est le produit fini - à ce moment-là - d'une construction qui vise à donner sens aux événements qui jalonnent une vie. En définissant l'Histoire de vie comme "pratique autopoïétique" et comme "recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels", Pineau et Le Grand (1993, p.4-5) soulignent bien que le récit est une saisie réflexive de soi par soi formulée dans l'expression d'une globalité qui fait sens pour l'auteur et qui se manifeste dans une forme narrative marquée par un souci de cohérence. Le récit est ainsi le produit des interprétations que l'auteur fait des événements qu'il a préalablement choisis pour les agencer dans une mise en intrigue qui lui appartient. De fait, l'invitation à produire un récit de son histoire de vie est une incitation à mettre de l'ordre par dotation de sens qui donne forme et cohérence à une multiplicité d'éléments. Car, nous dit Ricoeur, "une histoire (...) doit être plus qu'une énumération d'événements dans un ordre sériel, elle doit les organiser dans une totalité intelligible, de telle sorte qu'on puisse toujours demander ce qu'est le thème de l'histoire. (...) La mise en intrigue est l'opération qui tire d'une simple succession une configuration. (...) L'acte de mise en intrigue combine (...) deux dimensions temporelles, l'une chronologique, l'autre non chronologique. La première constitue la dimension épisodique du récit: elle caractérise l'histoire en tant que faite d'événements. La seconde est la dimension configurante proprement dite, grâce à laquelle l'intrigue transforme les événements en histoire." (1983, p.102-103). La configuration du récit est la forme et, en quelque sorte, l'épaisseur que l'auteur donne aux événements et éléments par lui retenus dans un agencement sensé. Dès lors, il n'est pas étonnant qu'une entrée à visée questionnante dans le récit ne soit pas chose aisée. Celui-ci tend effectivement à s'autonomiser dans une globalité dotée d'une logique qui se referme sur elle-même. Se pose alors la question de savoir si le récit est une forme d'expression qui, de par la construction et l'interprétation des faits et données par "l'acte de configuration" (Ricoeur) qu'il requière fait place à l'Autre. En d'autres termes, le récit de vie est une forme

d'expression qui est rarement interrogative, en ce qu'il ne se présente pas comme un questionnement, mais comme une attestation de l'existence de l'auteur. Il témoigne à la fois d'un itinéraire organisé dans une logique temporelle et significative, et d'une manière d'être au monde. En ce sens, le récit est une forme d'expression qui demande d'abord à être accueilli. Il n'invite pas spontanément à une entrée questionnante.

Ceci dit, il apparaît que les récits laissent plus ou moins place à l'Autre. Et de fait, la première question que je me pose à la lecture d'un récit est la suivante: dans quelle mesure son auteur est-il disposé à questionner la construction de la vie qu'il propose? C'est hors de tout jugement de valeur que je distinguerai deux types de récit qui, dans leur construction, signifient à mon sens la volonté - souvent inconsciente - de l'auteur à ne pas faire place à l'Autre. Le premier est le récit dans lequel l'auteur donne à socialiser une forme identitaire précise de qui il est. Le second, à l'inverse, est le récit qui vise à empêcher toute cristallisation d'une image de qui il est. Dans le premier cas, tout semble être dit dans le récit. L'image donnée est sans faille, la logique de construction parfaitement rôdée. C'est un récit qui ne laisse pas de jeu, au sens d'interstices, dans la mise en intrigue des éléments qui le constituent. Toute la narration viserait à confirmer une image de soi posée d'emblée. Soit, dans le deuxième cas, le récit qui, par défaut de données, ne donne pas prise pour définir le contour d'une image de l'auteur. Il s'agit alors de récits qui proposent une multiplicité de facettes de soi par des touches de compréhension déjà élaborées, sans éléments factuels pour en permettre d'autres. La représentation de l'auteur que le lecteur commence à élaborer lui échappe au détour de chaque paragraphe. Elle demeure insaisissable. Cette manière de s'exprimer vise à mettre l'Autre dans l'impossibilité d'identifier l'auteur à une image qui serait enfermante et forcément réductrice de sa complexité.

Dans les deux cas, j'y vois la marque d'une fermeture à l'intervention de l'Autre.

6. RETOUR SUR LA PRATIQUE

Si l'étape des commentaires des récits écrits est difficile en ce qu'elle renvoie à une question existentielle relative à la place que l'on octroie à l'Autre dans sa vie et à celle que l'on s'autorise à prendre dans la vie de l'Autre, difficulté qui se trouve en outre amplifiée par la construction narrative qui en soi se pose

plus comme attestation que comme questionnement, alors comment négocier cette étape? En formulant explicitement dans le groupe l'hypothèse relative à la place de l'Autre. Pour l'avoir expérimentée, je distinguerai des effets à trois niveaux.

Premièrement, un effet sur l'anxiété qui caractérise l'appréhension de cette étape. Mettre des mots sur la nature de la difficulté rencontrée permet en effet de la cadrer dans une amorce de compréhension de ce qui se joue pour chacun.

Deuxièmement, la formulation de cette hypothèse donne concrètement une entrée dans les récits. Dans la mesure où la fermeture d'un récit procède souvent d'une stratégie inconsciente, poser la question de la place que l'auteur donne ou ne donne pas à l'Autre pour avancer dans la compréhension de ses dynamiques d'apprentissage et de formation permet une prise de conscience de l'ambivalence des attentes vis-à-vis des partenaires. La tension est en effet forte entre le désir d'être confirmé dans l'expression de soi proposée, confirmation qui réfère au besoin de reconnaissance, et le désir d'un dévoilement d'un soi encore mystérieux, de cet obscur et souvent mythique objet de la quête relative au sens de la vie, et plus particulièrement de la sienne. Proposer cette hypothèse permet à chacun de se demander dans quelle mesure son récit fait place à l'Autre, dans quelle mesure il souhaite être confirmé ou questionné dans la construction qu'il propose. Certes, la réponse lui appartient, mais en tous les cas, elle le responsabilise par rapport aux types de commentaires que son récit suscitera. En outre, elle lui permet d'exprimer ses attentes au groupe, ce qui en retour, permet à chacun de se positionner et de cadrer ainsi ses interventions sur le récit.

Enfin, la formulation de cette hypothèse permet de poser concrètement les bases de construction d'un référentiel de lecture commun au groupe. La question de la place de l'Autre dans son processus de formation devient un intérêt de connaissance partagé. Une conceptualisation peut s'amorcer dans une prise de distance par rapport à la singularité qui caractérise la manière dont cette question se pose pour chacun. Nous touchons ainsi un point important relatif à une théorisation de la formation qui constitue l'objet commun de connaissance.

7. UNE MISE EN ACTION

La dimension relationnelle est au coeur de la construction identitaire de la personne. En posant la question de la place de l'Autre, la démarche Histoire de vie permet une intelligibilité de la formation de la personne dans sa dimension interrelationnelle. Dans cet espace de recherche-formation, lors de l'étape des commentaires des récits écrits, chaque participant est en position de travailler la manière dont se pose pour lui la question de la place de l'Autre dans son processus de formation et, par extension, dans son existence. En outre, selon la place que chacun s'autorise à prendre chez l'Autre, elle permet d'identifier, pour le questionner, son style d'intervention en tant que formateur, qui sera plus ou moins de l'ordre de l'accompagnement, du guidage, de l'imposition, etc.

En d'autres termes, les participants sont convoqués, autant dans leur statut d'apprenant que de praticien, à entrer dans un questionnement important pour penser la formation dans sa dimension relationnelle à partir d'une problématique qui se donne à voir dans une mise en action effective. Cette mise en action de la question de la place de l'Autre, c'est-à-dire finalement la possibilité pour chacun de la (re)jouer concrètement dans l'ici et maintenant, caractérise le type d'implication à la fois permis et requis par la démarche Histoire de vie.

8. MISE EN PERSPECTIVE

Je l'ai dit plus haut, la question de la place de l'Autre dans les processus de formation est une question existentielle. Son repérage, son identification et sa mise à l'épreuve dans la démarche biographique m'incite à penser la formation sur ce registre-là. Depuis lors, mon attention se porte notamment sur des thèmes tels que la responsabilité, l'engagement, la finitude, la solitude, la quête de sens qui me paraissent regrouper nombre d'enjeux qui traversent de part en part les processus de formation.

Penser la formation sur ce registre s'inscrit dans la filiation existentialiste revendiquée par nombre de praticiens-

théoriciens des Histoires de vie en formation¹. Cette voie me paraît féconde pour sortir des enlisements dans lesquels certains débats disciplinaires marqués par un dogmatisme stérile tendent à nous enfermer. Et à mon sens, qui est celui que je construis à l'écoute et à la lecture des récits de vie en formation depuis plusieurs années, cette voie est pertinente pour honorer la richesse et la complexité des processus de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- De Villers, G. (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation. In D. Desmarais & J.-M. Pilon, *Pratiques des Histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G., Le Grand, J.-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Les filiations théoriques des Histoires de vie en formation (1996). *Pratiques de Formation*, n°31,. Paris: Université de Paris VIII.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit* (tome I). Paris: Seuil.

¹ Voir à ce sujet l'ouvrage collectif: Les filiations théoriques des Histoires de vie en formation (1996). *Pratiques de Formation*, n°31, Paris: Université de Paris VIII.

Jean-Michel Baudouin

*Si je n'est plus un autre
Reconnaissance identitaire
et impuissance de l'action*

"L'écriture de soi" est au programme des classes préparatoires scientifiques pour cette année 96-97 en France voisine. Nos matheux sauront sans doute résoudre comme il convient la formule foucaldienne (1984) soumise à leur sagacité et l'équation identitaire qu'elle introduit, tant les renforts convoqués impressionnent: Saint-Augustin, Montaigne, Rousseau, Sartre et Yourcenar. Songer leur prêter main forte en pareille compagnie semblera présomptueux! Et déplacé. On sait la force des découpages disciplinaires, et on oublie trop que les *écritures de soi* les transgressent de multiples manières. Les compétences, dans la science littéraire, s'organisent par siècle. Les auteurs proposés traversent de telles frontières et nous conduisent du V^e au XVI^e, puis du XVIII^e au XX^e siècle: voilà qui n'est pas orthodoxe et devrait faire sursauter qui n'est pas éloigné de ce milieu. Mais esquisser qu'il puisse y avoir dialogue fructueux entre la chose littéraire et la science humaine n'est même pas audacieux. Simplement *atopos*!

D'ailleurs, l'"approche biographique" (Bertaux, 1980) dans le champ des sciences humaines et sociales et leur rameau dans l'éducation que composent les *histoires de vie en formation* peuvent-elles être sans risque rangées dans ces *écritures de soi*? La question identitaire ne constitue qu'une dimension parmi celles qui traversent ces pratiques de recherche, sans plus. Mais

le *soi* n'épuise pas le seul rapprochement permis par l'approche biographique entre littérature et science humaine. Il y a aussi cette mue marquée par le passage d'une perspective résolument à la marge et critique à une position officielle et reconnue: les écritures de *soi* chez les classes préparatoires! L'approche biographique travaillée en manuels et traités: la critique du programme prend place dans le programme, la discussion de l'évaluation se voit à son tour... évaluée! Paradoxe savoureux pour qui a le bec fin et l'estomac solide. Certes, ce type de retournement n'est pas rare et nous pensons précisément que le thème identitaire en fournit une illustration exemplaire.

1. PRAGMATIQUE

Mon projet dans ce texte est de montrer qu'une pratique peut changer de signification lorsque le contexte qui l'a vu naître rencontre de sensibles évolutions. C'est dans le tournant pragmatique de la linguistique contemporaine que je trouve le fondement de mon inspiration critique. Nous devons aux travaux de Marie-Françoise Chanfrault-Duchet de remarquables analyses sur l'approche pragmatique des récits de vie (1987, 1988). J'aimerais aujourd'hui donner un tour plus général aux avantages d'une telle appréciation pragmatique.

Même sommairement, il convient d'en préciser quelques caractéristiques: est pris en considération ce qui dans les manifestations du discours échappe pour une part à la nomenclature du dictionnaire et ne peut se comprendre que par la prise en compte effective du contexte et des locuteurs (Armangaud, 1990; Austin, 1970; Ducrot, 1972). La contingence est alors déterminante dans la production du sens. *Quelle heure est-il?* peut signifier toute autre chose que l'innocente demande de renseignement horaire, comme par exemple *je meurs de faim* ou *nous avons envie de faire la pause*. Ne croyez surtout pas que cette curiosité langagière ne soit réservée qu'à une élite virtuose du verbe et de son archet contextuel! C'est chaque jour, à longueur de coup de téléphone (Conein, 1987) par exemple, que nous pratiquons ce sport très ordinaire, du type "*que fais-tu ce soir?*" (qui lance une procédure d'invitation implicite) avec pour réponse des énoncés comme "*je couve la grippe*" (alors qu'il fait très froid), "*je suis mort de fatigue*" (va-t-on au cinéma ou au restaurant en un tel cas?) ou encore "*je dois prendre un train pour Berne demain matin*" (car tout genevois sait bien que le lever sera alors très matinal!). L'implicite signifie dans tous les cas

quelque chose approchant un *"ça ne sera pas ce soir"*: la procédure d'invitation lancée implicitement sera déclinée tout aussi implicitement. Ainsi va l'amour sans doute, et la vie sociale certainement, et c'est tant mieux! L'intérêt heuristique de ce genre d'enquête n'est pas tant à mes yeux la question des rapports entre signification explicite et signification implicite, que la nécessité dans l'effort d'analyse de s'appuyer *sur une intelligence des contextes et des personnes singulières qui y interagissent*. La puissance réflexive du tournant pragmatique est là, aux antipodes d'une codification systématique.

Ces exemples représentatifs de l'analyse de conversation indiquent une orientation critique que j'aimerais conduire d'une manière plus globale dans le champ des récits de vie. Je tenterai dans un premier temps de restituer le contexte social et épistémologique de leur émergence, en élargissant le propos au champ historiographique. L'hypothèse de travail est alors qu'une part de la signification d'une pratique de recherche est à lire dans son contexte d'émergence, comme réplique ou démarche "responsive", comme le dirait Bakhtine. Je m'interrogerai ensuite sur les changements qui caractérisent ces contextes, en montrant en quoi ils transforment les attendus d'une telle pratique. Je privilégierai dans cet effort d'analyse le versant identitaire, qui me semble illustrer le mieux *l'inversion sémantique* que je crois discerner actuellement.

2. RECONNAISSANCE

L'usage contemporain des récits de vie est inséparable d'une revendication de reconnaissance culturelle, qu'il s'agisse des études pionnières portant sur les paysans polonais migrant aux Etats-Unis (Thomas et Znaniecki, 1918), des travaux à caractère ethnographiques sur les Indiens d'Amérique du Nord (Brumble, 1993), des ouvrages d'Oscar Lewis (1963) ou plus près de nous des publications de Mauricio Catani (1982) ou Franco Ferrarotti (1983).

Une lecture à caractère historique de ce phénomène peut être opérée, dans le sillage d'un Walter Benjamin (1971) ou d'un Michel de Certeau (1975, 1990). Pour Benjamin, le récit restitue la mémoire de ceux qui sont exclus des historiographies officielles: *"(...) rien de ce qui s'est un jour produit ne doit en effet être considéré comme perdu pour l'histoire"*. Les *"victimes anonymes"* des atrocités passées, par les vertus du récit d'expérience, peuvent être ainsi reconnues et permettre une

"rédemption de l'humanité". Pour de Certeau, les enjeux de pouvoir se jouent jusque dans la maîtrise de l'écriture de l'Histoire. Le projet de recherche tentera, en réplique, de mettre à jour les pratiques et les arts de faire non distingués par hégémonie culturelle: il s'agit alors *"de reconnaître (...) les indicateurs de la créativité qui pullule là même où disparaît le pouvoir de se donner un langage propre. La figure actuelle d'une marginalité n'est plus celle de petits groupes, mais une marginalité massive."* Dans les deux cas, le récit honore une dette.

On aurait tort de croire que nous sommes là en présence d'un phénomène restreint. L'ampleur du mouvement est considérable et continue de se développer, notamment dans le champ historiographique. Ainsi l'*Alltagsgeschichte* (Kott, 1995; Lüttdtke, 1994) (histoire de la vie quotidienne), en Allemagne, qui vise à rétablir les "petites gens" au cœur du mouvement historique, en proposant des pratiques scientifiques alternatives par l'organisation d'ateliers de l'histoire, et qui associe les producteurs de l'histoire à son écriture, en s'appuyant sur les ressources du récit oral. Ainsi la *microstoria*, en Italie (Revel, 1996), qui développe dans sa version radicale un renversement de perspective et *"pose que dans la production des formes et des relations sociales, le "micro" engendre le "macro" et défend donc un privilège absolu du premier"*. Giovanni Levi entreprend dans son livre *Le Pouvoir au village* (1989) de collecter *"tous les événements biographiques de tous les habitants du village de Santena qui ont laissé une trace documentaire"*, pendant cinquante ans à la fin du XVII^e siècle. Ainsi, les États-Unis, où l'historiographie américaine est parcourue par une véritable "tornade" (Weil, 1995): la *Social History*. Là aussi, on donne la parole aux groupes condamnés au silence historiographique, aux gens ordinaires, aux exclus, aux minorités ethniques ou raciales. Le mouvement est tel qu'un historien note en 1989: *"Par un curieux paradoxe, au moment même où la discipline devenait plus accessible et plus égalitaire, elle devenait plus exclusive et plus élitiste"* (Ibid. p.207). L'histoire des gens ordinaires ne trouve en effet ni ses lecteurs ordinaires, ni ses étudiants ordinaires.

La *marginalité de la majorité*, le bel oxymore de de Certeau, est à la fois une prise de conscience de spécificités culturelles (les canons de la culture officielle les ignorent ou les dédaignent quand ils les connaissent, et imposent leurs marques et leurs catégories) et un programme (restituer leur visibilité, leur intelligence et leur "créativité" par l'aventure du braconnage hors des sentiers rebattus).

Les années soixante-dix accompagnent ainsi une culture universitaire qui fait écho aux mouvements profonds de

décolonisation de la décennie précédente. Comment ne pas être frappé par la forte convergence entre ces thèses et les réalités politiques de l'époque marquées par les multiples luttes sous toutes les latitudes pour l'"autodétermination", selon la formule de De Gaulle? Ce projet permettra à une génération intellectuelle de se constituer en se dotant d'un programme intellectuel, mais elle devra surmonter comme elle le pourra les contradictions qui traversent l'entreprise: la *reconnaissance*, on a compris que tel est le maître mot, est-elle octroyée par une élite ou conquise par la masse des "marginaux"? Finalement, qui dit quoi et qui signe? Qui est l'auteur, et, pour enfoncer le clou, quelle *autorité* le désigne? Les ambiguïtés sont inextricables, et *la singularité ne semble attestable que par l'entremise d'une "étrangèreté" radicale qui lui propose parfois jusqu'à la forme et le sens.*

Dans tous les cas, reconnaissance psychologique et revendication culturelle sont au fondement de la démarche et peuvent être rangées sous la figure d'une résistance combattant l'hégémonie d'une culture peu soucieuse de ce qui n'est pas elle. L'approche biographique procédant par le recueil de récits de vie pousse les feux de ce qui présente les caractéristiques d'un combat dans le champ de la sociologie et de l'éducation, soulignant - mais est-ce suffisamment perçu? - la communauté profonde qui pourrait unir l'historiographie à ces deux grands corpus. Quoiqu'il en soit, dans le champ de la formation, on opposera les savoirs de la rue aux savoirs de l'école, les savoirs de la campagne aux savoirs de la ville, les savoirs des infirmières aux savoirs des médecins, les savoirs de l'opérateur aux savoirs de l'ingénieur, le "nocturne" au "diurne", le "travail réel" au "travail prescrit", le processus au programme. La rationalité de l'expert se voit discutée par la rationalité du praticien.

Certains en concluent parfois trop vite que la rationalité est morte.

Pas nous.

3. HUMANISME

Une lecture épistémologique du phénomène substitue la figure du dissident à la figure du résistant: il s'agit alors de sauvegarder un espace d'intelligibilité qui ne se réduise pas à l'emprise nomologique issue des sciences physiques. Les histoires de vie participent ainsi à l'"*humanisation des sciences*

humaines et sociales" (Dosse, 1995) et confrontent aux lois, axiomes et causalités efficientes des rationalités sémantiques plus soucieuses de leur objet. Elles vont jusqu'à constituer une surenchère paradoxale sur le terrain même de l'épistémè en opposant aux réductionnismes de l'enquête ou du laboratoire la totalité et la globalité revendiquées de leur projet d'étude. C'est aussi toute l'ambiguïté de l'usage du terme *qualitatif* dans la recherche qui, dans une rhétorique du "grain fin" de la description et de l'explication, n'assume pas toujours le redimensionnement épistémologique qu'il faut alors consentir. Ce phénomène est cependant constat d'une spécificité de l'objet développant une méthodologie *ad hoc* et affirmation d'une identité scientifique singulière qui sauve la recherche des taxonomies mutilantes. *Elles relient dans une perspective herméneutique commune le geste savant et le mouvement militant. Les histoires de vie définissent ainsi un "humanisme épistémique".*

La problématique propre aux histoires de vie en formation dans le champ de l'éducation est traversée par ce double héritage culturel et épistémologique : dette honorée d'une revendication identitaire et souci de l'objet. Elle participe dans le même temps et d'une manière qui n'est peut-être pas solitaire au désenclavement de la recherche éducative en l'inscrivant dans un champ d'études et de travaux plus vastes, effort à encourager, sans pour autant renoncer à fonder ce qui constitue en notre domaine d'investigation la spécificité de sa question : comment penser la formation de l'adulte ?

Le contexte historique des années soixante, marqué par la correction des excès de l'impérialisme colonial, est-il aujourd'hui de même nature ? La question peut sembler disproportionnée par rapport à nos préoccupations éducatives, même bien pensées dans le pragmatisme de la formation continue. Mais les effets économiques de la "mondialisation des échanges", pour parler contemporain, semblent davantage déterminer notre vie quotidienne alors que le politique, confronté à un déploiement nouveau des diversités culturelles, apparaît dans le même temps comme vidé de sa substance, c'est-à-dire de son pouvoir d'action et d'influence sur nos contextes sociaux de vie.

4. IMPUISSANCE

Nous ne sommes plus en présence du "crêpuscule des idoles" ou du "désenchantement du monde", mais d'une *impuissance de l'action* et du désarroi qu'elle engendre en de multiples lieux, parmi lesquels la recherche et l'éducation. Il faut prendre au sérieux ce thème de l'impuissance, parce qu'il formule dans les termes de l'action - qui est la question centrale - le désarroi intellectuel contemporain. La question pragmatique est toujours primordiale: c'est une erreur de penser trop vite que le pragmatisme définisse un trait exclusif de la pensée anglo-saxonne. En fait, il hante intrinsèquement toute la production "continentale", y compris dans ses systèmes les plus spéculatifs et les plus "substantialistes". Dans la crise épistémologique actuelle, c'est bien ce souci de l'action qui émerge de profondeurs oubliées, comme il émergeait naguère, avec ce qui nous paraît aujourd'hui comme une naïveté positiviste datée, des constructions contemporaines du début du siècle d'un Durkheim voire d'un Freud, et "chez nous" d'un Claparède ou d'un Herbart.

Une telle perspective réflexive invite à penser les dimensions excessives de la question identitaire comme le rejeton dépressif de cette impuissance : la dissociation de l'agir individuel et du devenir collectif, l'incapacité de penser les continuités entre l'un et l'autre, et, si l'on peut dire, la substitution au "Grand Horloger" d'un systémisme sans conscience ni téléologie, mais irréversible cependant. Nous ne sommes plus aux temps d'une décolonisation rimant avec libération et émancipation, mais d'une action ayant perdu son programme.

Oui, je sens bien qu'il y a quelque chose de démesuré dans la formulation retenue d'une impuissance. Justement, nous ne sommes pas impuissants radicalement. Nous ne le sommes même jamais. Nous pouvons toujours faire quelque chose, et c'est ce que nous n'arrêtons pas d'entreprendre. Mais immédiatement, deux considérations s'imposent à la réflexion. La première, c'est - chose connue - que les résultats de notre action échappent à notre dessein initial, ou perdent leur sens premier, ou prennent une tournure qui dénature l'intention primordiale en disqualifiant souvent sa rationalité originelle. En cet ordre amer, le renfort de la sagesse pratique est d'abord une consolation avant que d'être un savoir utile à l'action. La seconde, c'est que notre action ne peut se développer que dans des sphères d'influence restreintes mais dont la structure, à

défaut de présenter ses lois propres (ce qui n'est jamais exclu), nous échappe déjà radicalement. En résumé, et la pertinence de la formule est là, *il y a dans toute action la signature d'une impuissance relative*, en-deçà de toute considération sur l'agent initiateur ou la victime pâtissant.

Or, confusément, la prise de conscience de cette amphibologie s'impose au contemporain. Le choix n'est plus entre le bien et le mal, mais entre le pire et le mauvais, quand la compétence permet un tel discernement, ce qui est loin d'être toujours le cas. Certes, le thème n'est pas moderne, *mais il y avait toujours l'espoir d'un savoir à venir qui permettrait de surmonter l'aporie de l'action indépassable et de l'impuissance*. Le geste cognitif se constituait dans sa rationalité ultime de cette dimension philosophale. Nous sommes au moment où celle-ci a disparu, assez savants pour reconnaître aujourd'hui cette barrière épistémique, aussi infranchissable que la vitesse de la lumière dans les sciences physiques. A la différence de Rorty (1995), je postule que nous avons perdu l'espoir que le savoir puisse un jour résoudre cette impuissance, et que c'est cette posture intellectuelle qu'il nous faut thématiser, pour qui s'interdit le refuge du cynique.

C'est ici que le thème identitaire resurgit, comme cache-misère de l'impuissance. Avons-nous jamais aussi bien connu qui sont Carmen, Ivo, Kevin, Johana, Yousra et Peter? Certes, beaucoup reste à faire, mais beaucoup n'a-t-il pas été fait aussi? Jamais notre muséographie scripturaire du monde n'a été aussi pléthorique, jamais sans doute n'avons-nous été aussi près de disposer chacun de notre muséologie intime: les albums de photos, agendas et lettres conservés s'enrichissent dorénavant des bandes vidéo et du... récit autobiographique. Ainsi soit-il, en pied! La reconnaissance légitime se mue en une sorte d'identitarisme qui est à lui-même sa propre fin et dont l'écho historique ne peut être que le formidable irrédentisme dans lequel plonge le monde contemporain. Nationalismes ou plutôt ethnonationalismes, intégrismes de toute sorte, célébrations incessantes de l'identité nationale. Le tragique du Rwanda, du Burundi, de l'ex-Yougoslavie. Les versions douces de la Catalogne ou du Québec. Les dérives de la Corse et du Pays Basque.

J'ai même entendu durant un colloque un universitaire de la *Belle Province* plaider la nécessité de s'émanciper des *savoirs exogènes* par la production de *savoirs endogènes*!

Ce faisant, l'on participe d'un identitarisme puissant qui doit être interrogé. *Tout se passe comme si l'approche biographique était prise à front renversé: il ne s'agit plus de contribuer absolument*

à des processus de construction ou d'émancipation identitaire comme dans un passé récent, mais plutôt de veiller aux conditions de leurs confrontations nécessaires et de leur dialogue. La revendication identitaire, condition de l'émancipation, conduit aujourd'hui à l'intolérance souveraine, quand ce n'est pas à la franche indifférence.

La question posée est alors: faut-il reprendre la question de l'identité?

5. RIMBAUD

C'est ici qu'il faut exhiber la ligne conceptuelle qui traverse mon propos sur l'identité. Le titre proposé à cet article en résume la perspective en convoquant l'illustre formule, trait fulgurant jaillit de la plume épistolaire d'un jeune homme halluciné de dix-sept ans: *je est un autre*.

Rimbaud revient juste de Paris, en proie à La Commune bientôt défaite. Il voit Mézières défigurée par les obus prussiens, le collège de Charleville transformé en hôpital militaire (Steinmetz, 1991). Un art poétique se griffonne en deux lettres écrites dans le fracas rageur de l'Histoire. Sans doute la figure du "voyant" nous paraît aujourd'hui lointaine, et l'on ne voit guère ce que son outrance "encrapulée" pourrait nous désigner comme éthique, mais la formule, ressassée et usée jusqu'à la corde par plusieurs générations de psychanalystes, garde encore cette part d'éclat fulgurant: l'"illumination" du jeune Rimbe porte toujours. "*Tant pis pour le bois qui se trouve violon*" (lettre à Izambard, (Rimbaud, 1972), p. 248) ou "*le cuivre [qui] s'éveille clairon*" (lettre à Demeny, Ibid. p. 249). L'identité se joue ici, dans cette forme héritée, mais également l'hypothèse de la formation de l'adulte, dans cet écart de soi-même à soi-même, qui peut être ressource espérée de développement futur. Par contre, si *je n'est plus un autre*, l'hypothèse tombe et n'ouvre plus de perspective. Tel est ce que nous souffle l'adolescent génial.

Or il est de plus en plus difficile d'être... *un autre*. Ou dit autrement d'éviter que le travail identitaire ne se transforme en enfermement, stigmatisation, typification, portrait, au lieu de restaurer les possibles non réalisés et les potentiels à venir de toute histoire en devenir. La reconnaissance identitaire peut transformer les chances de développements nouveaux en les inversant en une sorte de figement ou de congélation dans une histoire solidifiée par le récit.

6. OVARIUM

L'ampleur du phénomène identitaire ne signifie pas qu'il soit en bonne santé (de Coninck, 1995). Il est très frappant d'observer que l'affirmation de soi, l'autoformation, la construction de soi-même par soi-même soient contemporain d'un effondrement des supports identificatoires des générations précédentes: églises, mouvements de jeunesse, partis politiques et syndicats, famille nucléaire de base, "monolocalisation" des trajectoires biographiques et enfin, et surtout, le travail dans sa forme salariale. C'est sans doute Internet qui fournit la métaphore la plus saisissante de la nouvelle donne identitaire: des soi-même rivés à leurs "terminaux", errant dans une hypothétique quatrième dimension, à la recherche de l'autre qui est déjà de l'identique. La mondialisation ajoute à la mobilité des cultures, et associée aux médias, à leur confrontation sans régulation aucune. Nos aînés prenaient forme en s'arrachant de l'éducation reçue, c'est-à-dire des formes données ou héritées. Nos contemporains prennent forme quand le lien social et ses structures de base n'en proposent plus. Il y a alors, et trop souvent, repli sur les identités qui importent le moins, et qui font injure à la rationalité traversant le projet éducatif: l'origine ethnique et biologique, entendez la race et le sexe. Si nos classes préparatoires scientifiques étaient à Stanford où règnent en maître l'*Affirmative Action* et les critères du *Political Correctness* (Renaut, 1995), ce n'est pas un séminaire sur les écritures de soi qu'ils devraient suivre, mais un *ovarium*! Montaigne, Rousseau et Sartre seraient retenus selon les critères et de mâle, et de race blanche, par conséquent en surnombre, tandis que Saint-Augustin représenterait heureusement la "perspective nord-africaine" (Ibid., p. 243) et Yourcenar la présence féminine, hélas blanche! Oui, vous avez bien lu, car tels sont les critères de sélection des œuvres qui prévalent dans les cursus propres aux humanités à l'Université de Stanford. Aussi, si avec moi, pétri(e)!(s) de la légitimité de la reconnaissance identitaire, vous vous écriez: "*je n'ai pas voulu cela*", convenez que le thème de l'impuissance est à l'ordre du jour... Car nous y collaborons peut-être à longueur d'*ovarium* histoire de vie.

7. NE QUID NIMIS

Ne quid nimis, pour saluer au passage un estimé collègue prenant sa retraite, signifie *rien de trop*, c'est-à-dire que *l'excès en tout est un défaut*. Certes, une considération moralisante qui ne suscitera guère d'enthousiasme, cependant exemple type d'une sagesse pratique, et dont on sait ce que nous en enseigne Rimbe.

Et pourtant, c'est bien à la fois le *ne quid nimis* qu'il nous faut suivre en même temps que la destinée rimbaldivienne, radicalement unitaire dans son dualisme, laquelle peut introduire à la compréhension de deux formes d'identité, sur lesquelles, après Paul Ricoeur (1990), j'aimerais attirer l'attention. *Ma thèse est que la formation de l'adulte, partant de la première, vise toujours la seconde.*

Ces deux formes ont en commun un trait primordial de permanence dans le temps. La première renvoie au caractère, au substantiel, à ce qui est en soi involontaire. Ce qui me différencie de Yousra bien entendu, ou de Pierre ou Paul. Cette forme est le produit de l'identité narrative, sans laquelle une histoire ne peut pas prendre forme, qu'elle soit celle de la personne, du groupe ou de la communauté, du pays ou d'une nation. Ce type d'identité, Ricoeur la nomme *mêmeté* pour mieux la distinguer d'une autre forme identitaire, qui n'est possible que par l'institution du langage (et c'est ici le retour de la perspective pragmatique) et la réalité de l'altérité: *je te promets de venir*. Car l'acte de langage (en ce sens que l'on ne peut effectuer cette action qu'en la proférant: la promesse n'existe pas dans la nature et est invisible aussi bien au télescope qu'au microscope) ne se fonde que dans l'interlocution et donc par l'institution de l'autre. La promesse désigne alors une autre forme identitaire dans le maintien de soi et la permanence dans le temps, radicalement différente de la *mêmeté*, irréductible au caractère et à l'atavisme, plus fragile aussi: quand bien même je changerais, quand bien même tu changerais - et comment ne pas le désirer?-, la promesse, elle, sera toujours là jusqu'à ce que, peut-être, nous nous en déliions. C'est bien la confrontation à autrui qui rend possible cette forme de maintien de soi dans le temps, et ce type particulier d'identité, que Ricoeur propose de nommer *ipséité*.

L'altérité est à situer au cœur du travail identitaire.

8. FORME INTERLOQUANTE¹

Il serait évidemment vain de vouloir opposer ces deux formes identitaires, en ce sens que l'une ne peut se concevoir sans l'autre. Mais il serait tout aussi vain de s'en tenir à une seule forme, comme c'est peut-être trop souvent le cas dans l'ordre des histoires de vie. Or, c'est le risque de la recherche autobiographique qui ne fonderait sa réflexion que sur la réduction de son corpus aux récits de vie, ratant ainsi le dialogisme qui parcourt fondamentalement les pratiques de formation. Non seulement les récits de vie sont produits dans un cadre collectif qui leur fournit leur ancrage pragmatique, mais leur genèse elle-même est en permanence travaillée et produite dialogiquement. La forme narrative à la première personne qui nous est léguée par l'histoire littéraire et reprise dans ce cadre de recherche ne rend pas justice de la polyphonie de sa conception, et Philippe. Lejeune (1990) a raison de souligner la modestie des innovations dans ce champ.

Certes, j'ai conscience que la *mêmeté* est de plus en plus souvent elle-même héritière d'identités pluriculturelles, en voie laborieuse de sédimentations: les histoires de vie nous permettent de mieux comprendre leurs formations et leurs cohabitations. Mais la question demeure de ce qui renforcerait *formellement*, c'est-à-dire littérairement, le pôle *ipséité* de l'identité, non-substantiel, et qui ne se développe que dans la confrontation à l'autre et l'interlocution. Les récits de vie nous donnent à lire la *mêmeté*, mais pas explicitement le travail de confrontations identitaires, dont l'enjeu me paraît majeur aujourd'hui.

Il n'est pas certain qu'une issue littéraire soit praticable sur ce point. Je suis frappé par un constat trivial: l'œuvre qui a le plus fait pour une prise de conscience de la valeur épistémologique de la catégorie du récit, je songe aux trois volumes de *Temps et Récit* de Ricoeur (1983), ne comporte pas, au fil de ses douze cents pages, un seul... récit. Il y a là un paradoxe pragmatique que je m'étonne de ne pas voir relevé davantage. Est-ce à dire que la question de l'identité est primordiale, mais finalement seconde? Et qu'on ne la dépassera véritablement que par la prise en compte de formes textuelles alternatives, n'empruntant pas leurs ressources au fonds discursif commun légué par la fiction et l'histoire, mais réhabilitant, jusque dans la formation de la personne, *le geste argumentatif et rationnel*?

¹La formule est de Gaston Pineau.

Ici, comme Rorty, oui. C'est l'espoir au lieu du savoir.

BIBLIOGRAPHIE

- Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Ed. du Seuil.
- Armangaud, F. (1990). *La pragmatique*. Paris: PUF, Coll. Que sais-je ?
- Benjamin, W. (1971). *Le narrateur. Poésie et révolution*. Paris: Denoël.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de Sociologie*, N°69.
- Bumble, D. (1993). *Les autobiographies d'Indiens d'Amérique*. Paris: PUF.
- Catani, M. (1982). *Tante Suzanne*. Paris: Editions Klincksieck.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (1987). Le récit de vie: donnée ou texte?. In *Cahiers de recherche sociologique*, N°5/2.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (1988). Le système interactionnel du récit de vie. In *Sociétés*, N°18.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*. Genève.
- Conein, B. (1987). Quelques formes de l'interprétation de la conversation dans la conversation. *Lexique*, N°5, Presses Universitaires de Lille.
- De Certeau, M. (1975). *L'Ecriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard, Coll. Folio essais.
- De Coninck, F. (1995). *Travail intégré, société éclatée*. Paris: PUF.
- Dosse F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris: La Découverte.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- Durkheim, E. (1904). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Félix Alcan.
- Ferraroti, F. (1983). *Histoire et Histoires de vie*. Paris: Librairies des Méridiens.
- Foucault, M. (1984). *Le Souci de soi. Histoire de la Sexualité*. Paris: Gallimard.
- Herbart, J.-F. (1894). *Œuvres pédagogiques*. Lille.
- Kott, S. (1995). La fin de la "voie allemande". *Revue EspacesTemps*, N°59/60/61, 194-201. Paris: CNL et CNRS.
- Lejeune, P. (1990). Peut-on innover en autobiographie?. *L'autobiographie*. Paris: Les Belles Lettres.
- Levi, G. (1989). *Le pouvoir au village*. Paris: Gallimard.
- Lewis, O. (1963). *Les enfants de Sanchez*. Paris: Gallimard.

- Lüdtke, A. (1994). *Histoire du quotidien*, Paris, Lüdtke Ed.
- Revel, J. (dir.) (1996). *Jeux d'échelles*. Paris: Editions du Seuil/Gallimard, Coll. Hautes Etudes.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université, Essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I, II, III*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Rimbaud, A. (1972). *Œuvres complètes*. Paris: Gallimard, Coll. La Pléiade.
- Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir*. Paris: Albin Michel.
- Steinmetz, J.-L. (1991). *Arthur Rimbaud, Une question de présence*. Paris: Tallandier.
- Thomas, W.I. et Znaniecki, F. (1918/1974). *The Polish Peasant in Europe and America*. New-York: Octagon.
- Weil, F. (1995). Clio en Amérique. *Revue Espaces Temps*, N°59/60/61, 202-210. Paris: CNL et CNRS.

Jacqueline Monbaron

*Le vécu institutionnel des formateurs:
un objet de savoir pour soi et pour l'institution*

1. JALONS ET DETOURS D'UNE REFLEXION EN COURS

Ces lignes sont étroitement liées au champ professionnel dans lequel je suis active depuis de nombreuses années. Elles sont imprégnées des diverses pratiques de formation et d'enseignement qui font mon quotidien, pratiques dans lesquelles la démarche biographique a pris, au fil des ans, une place importante, tant avec des formateurs et des formatrices de Suisse romande inscrits dans une démarche de formation qu'avec des étudiants insérés dans les cursus habituels des Universités de Genève et de Fribourg¹ et menant à la licence.

Cette pratique de la démarche biographique étroitement imbriquée à la recherche, s'inscrit dans le sillon creusé à l'Université de Genève par Pierre Dominicé, puis par Christine Josso, avec pour objectif premier la compréhension du processus de formation de l'adulte, dans une perspective de recherche-formation. Je ne vais ici m'étendre ni sur les aspects méthodologiques de cette pratique de recherche-formation, ni sur ses ancrages théoriques, partant du principe qu'ils sont

¹ J'ai notamment co-animé avec Pierre Dominicé le cours "Histoire de vie et formation", à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, et suis responsable à l'Université de Fribourg, du cours "Approche expérientielle des parcours de formation".

connus, sinon familiers, de mes lecteurs. En revanche, je privilégierai la réflexion sur ce que peut nous apporter le travail biographique dans la recherche d'une meilleure compréhension de la relation qui existe entre le formateur et les divers lieux institutionnels qu'il a côtoyés ou dans lesquels il est inséré.

Mon propos est au centre des questions qui m'habitent actuellement dans l'élaboration d'une thèse de doctorat. Le questionnement proposé ci-dessous tend à explorer la voie menant à ériger en véritable objet de savoir le vécu institutionnel raconté, travaillé par des professionnels de la formation. Quelle intégration ces derniers font-ils du travail biographique entrepris, et dans quelle mesure celui-ci influence-t-il leur posture institutionnelle? En d'autres termes: la démarche biographique entreprise a-t-elle une quelconque influence sur l'institution, sur ses différents acteurs? Nous ne possédons que peu d'éléments sur cette question.

La nature des savoirs acquis par le professionnel de la formation, lorsque celui-ci se forme, et les possibilités pour lui de transférer ce savoir dans son activité professionnelle, sont des questions peu travaillées à ce jour, malgré tout l'apport des recherches sur la notion de compétences. Ces questions ne peuvent bien entendu être éludées quand on traite de l'adulte et de son processus de formation. La clarification de ce point passe, à mon avis, par une meilleure compréhension du rapport que l'individu entretient avec l'institution pour (ou avec) laquelle il travaille. Mon choix se porte sur cet aspect-là de la problématique. Il est donc pertinent de se demander pourquoi la compréhension de l'adulte et de son rapport au savoir n'est pas plus systématiquement associée à celle de son insertion professionnelle, donc institutionnelle.

Cette réflexion s'inscrit dans la continuité de la collaboration menée avec Michel Carton au sein de la FPSE¹ et elle nourrit mon souci de réserver une place de choix, dans toute observation des motivations de l'adulte en formation, à une analyse fine du milieu complexe dans lequel il est engagé et, par conséquent, au jeu des acteurs ainsi qu'aux logiques qui en découlent.

Reste à établir explicitement des points de jonction entre travail biographique et logique institutionnelle: l'opération paraît à première vue tout aussi intéressante que difficile.

Le "matériau biographique" recueilli auprès des professionnels de la formation (en général des professionnels

¹ Principalement dans le cadre du cours-séminaire "Gestion des systèmes de formation continue: enjeux pour l'emploi dans les entreprises et les administrations".

insérés dans les milieux de la santé, de la formation professionnelle, de l'action sociale ou culturelle, etc.) est souvent fort riche des fragments de l'itinéraire institutionnel personnel qu'il restitue. Il permet de clarifier ce rapport individu-institution(s) et de jalonner, voire qualifier les différentes étapes de ce que j'appellerai dorénavant le "vécu institutionnel" du formateur. En 1990, Bertaux écrivait d'ailleurs "*Nous n'avons pas identifié les processus qui mettent en rapport les phénomènes sociaux et les phénomènes psychiques, et, bien sûr, nous ne disposons pas des concepts qui nommeraient ces processus*". Je travaille sur ces questions avec un groupe de formateurs aux insertions variées, dans une démarche biographique approfondie.

La question des effets d'une démarche de formation implicite - telle la démarche biographique - tant sur la pratique professionnelle de l'individu directement concerné que sur les autres acteurs, n'a été, nous l'avons dit, que peu traitée jusqu'à présent. Je souhaite, à moyen terme, arriver à mieux identifier les éventuels effets d'une telle démarche sur soi, sur les autres acteurs sociaux et sur l'institution, plus particulièrement quand cette démarche est entreprise par un formateur engagé dans un parcours de formation continue. Nous touchons donc à la fonction-même (fonction formulée ou non) attribuée à la démarche biographique, lorsque celle-ci est intégrée à un parcours de formation professionnelle continue négociée avec l'employeur.

En résumé, je partagerai ici mes réflexions et questions quant à une meilleure compréhension:

- Des caractéristiques du rapport que l'individu, plus spécifiquement le ou la responsable de formation entretient avec les organisations dans lesquelles il est engagé professionnellement, ceci à travers ce que nous en disent les récits de vie élaborés, socialisés, travaillés dans le cadre de modules de formation spécifiques.

- Des effets d'une telle démarche, ainsi que de la nature du transfert opéré (ou opérable) sur l'organisation et ses différents acteurs.

Ces deux points sont sous-tendus par la question de l'implication en formation, autre point d'ancrage fondamental actuel de mon cheminement intellectuel. L'explicitation et la clarification de cette notion d'implication sont fondées sur la typologie proposée par Ardoino (1977) dans sa délimitation de niveaux d'analyse des interactions (entre les individus, le groupe, l'organisation, le lieu institutionnel, etc.), ainsi que ceux

suggérés par Chanlat (1990). Tous deux insistent sur la complexité et l'interdépendance entre ces niveaux. Ardoino écrit par ailleurs: *"L'implication est, phénoménologiquement parlant, ce par quoi nous tenons profondément à l'existence, et, par conséquent, à ce que nous faisons pour nous réaliser"*. Les apports de Le Grand, notamment par son concept "d'implexité" (1993) sont eux aussi déterminants pour la compréhension de cette question.

2. ARRET SUR IMAGE: L'ACTEUR, UN ETRE SOCIALISE AU SEIN DE L'ORGANISATION

Depuis plus de vingt ans, la fonction d'acteur institutionnel et sa position centrale dans les jeux de pouvoir inhérents à toute structure organisationnelle ont été mises en exergue. Mentionnons Crozier et Friedberg avec "L'acteur et le système" en 1977, puis Touraine avec "Le retour de l'acteur" en 1983, Alter avec "La gestion du désordre entreprise" en 1990, enfin Enriquez avec "L'organisation en analyse" en 1992 (... pour ne citer qu'eux). Ils ont, chacun à leur manière, porté leur réflexion sur ce point de tension, ces interactions entre individu et organisation. Récemment Dubet, se fondant sur les théories de l'action, a introduit le concept "d'expérience sociale", en insistant sur la nécessité de voir l'acteur tel un *"être socialisé dans diverses logiques"* (1994). Le débat sur ce thème général n'est donc pas nouveau. De plus, le "sujet impliqué" suscite actuellement un regain d'intérêt, par exemple face à la remise en cause des modèles organisationnels habituels. Ce dernier fait partie du discours ambiant, tant au sein de l'entreprise que dans les administrations publiques, principalement celles courtisées par les partisans de la nouvelle gestion publique.

Ce point peut être mis en rapport avec la place de plus en plus large qu'occupent les sciences sociales dans les diverses organisations. Citons à titre d'exemple le dossier paru dans le "Journal des psychologues" de mars 1996, dossier qui a pour titre: "Penser l'entreprise: raison et déraison". Les auteurs traitent largement de l'apport de la psychologie des organisations, notamment en argumentant que cet apport *"... tient davantage dans le dépassement des illusions que dans l'accumulation stricte de connaissances"*.

Rappelons que Dubar a, lui aussi, contribué, par ses écrits, à la prise en compte de l'action individuelle au sein de l'entreprise (1980). L'auteur nous rappelait alors que la place

reconnue ou attribuée au "sujet impliqué" devait s'inscrire dans un projet collectif, celui d'une organisation, par exemple. Il parlait à l'époque de ..."participation".

La reconnaissance de l'individu en tant qu'acteur ne va malgré tout pas de soi. Elle est directement liée à l'utilisation des ressources individuelles dans le management des entreprises. Les motivations de celui-ci ainsi que la représentation qu'il se fait de son action, se trouvent parfois en contradiction avec les objectifs globaux de l'entreprise, objectifs dans lesquels risque, survie, compétitivité et rentabilité cohabitent. La nécessité pour l'entreprise de trouver à tout prix les compétences qui sont nécessaires à la réalisation de ses propres objectifs peut la mener, malgré tout, à gommer la prise en compte de l'individu et de ses aspirations.

Dès lors, une évidence apparaît: le statut de l'individu au sein de l'institution est en perpétuel bouleversement. Actuellement, il est fondamentalement redéfini, compte tenu du contexte socio-économique. Sous la pression des impératifs économiques, les rapports au sein des organisations, question étroitement liée à celle plus générale du rapport des acteurs et de la société au travail, sont en voie de réaménagement. Lipovetsky (1992, p.179) exprime bien le changement considérable en cours dans cette "(...) *configuration bipolaire du travail, simultanément moraliste et matérialiste, rigoriste et scientiste, idéaliste et rationalisatrice*". Il précise que "(...) *l'essor des valeurs individualistes-hédonistes-consommatives d'un côté, les nouveaux paradigmes du management de l'autre, ont été les fers de lance de l'avènement d'une nouvelle "signification imaginaire" du travail, d'une culture postmoraliste et posttechnocratique du travail*".

Dans un tel contexte, la fonction de la formation continue (c'est cette dernière qui nous intéresse) en lien étroit avec une analyse de l'agir professionnel nous paraît déterminante. Une redéfinition de celle-ci permettrait certainement d'imposer encore mieux l'image d'un adulte acteur (ou "co-acteur") de sa formation, de son travail, de sa vie au sein des groupes sociaux dans lesquels il est impliqué.

Le professionnel de la formation, par l'insertion souvent très spécifique qui est la sienne au sein du système social, peut dès lors être considéré comme un acteur privilégié. Il détient de ce fait de réelles possibilités d'apporter des modifications au fonctionnement des rapports sociaux dans les organisations.

3. L'INSTITUTION ENTRE DANS LES RECITS DE VIE EN FORMATION

"La personne oeuvrant au sein d'une organisation est porteuse de caractéristiques déterminées tant par ses expériences antérieures que par son individualité modelée par des rôles adoptés dans la famille, l'école et une foule d'autres institutions selon son sexe, son âge, son aspect physique, son état de santé, ses origines, ses qualifications attestées ou non par des titres formels, ses niveaux de compétence, ses attitudes". Cette remarque aurait légitimement pu être formulée... par un professionnel de la pratique des récits de vie en formation. Elle émane cependant d'un responsable des ressources humaines au sein d'organismes multinationaux (Kramer, 1996, p. 21) et nous montre - c'est un truisme que de l'affirmer - à quel point histoire de vie et terrain professionnel sont étroitement imbriqués. Autrement dit, l'histoire singulière est immanquablement confrontée à l'institution, aux organisations, donc à une histoire collective.

Dans la perspective de mieux mettre au jour les implicites qui entouraient mes représentations sociales des institutions, et en préalable à ma recherche, j'ai procédé à la rédaction d'un nouveau récit biographique qui portait sur l'histoire de mon itinéraire institutionnel. De nombreuses découvertes, l'une d'elles étant la formalisation de ma méfiance quasi viscérale face à l'institution et à toute forme d'organisation sociale au sein de laquelle je suis ou j'avais été impliquée, tant dans mes activités professionnelles qu'extra-professionnelles. De manière générale et trop rapidement dit, celles-ci "pervertiraient" à mes yeux l'individu et le freineraient, voire l'empêcheraient d'apporter, par des projets novateurs, des modifications tangibles. Une autre (re)découverte étant que l'institution, quelle qu'elle soit, est constituée d'hommes et de femmes dont la marge de manoeuvre est réelle. L'"institutionnel" n'existe pas hors de cette réalité-là. En conséquence, tout fonctionnement institutionnel est fondamentalement déterminé par les rapports complexes qui existent entre individus et groupes.

Du reste, les récits de parcours de formation élaborés par des étudiants et des professionnels en formation continue font largement état des "traces" laissées par les diverses institutions qui ont jalonné leur itinéraire. Les institutions religieuses ont souvent marqué fortement bon nombre d'entre eux. Telle étudiante, en établissant son itinéraire de formation, parle du traumatisme que lui ont laissé les nombreuses années passées en institution religieuse: tant de fois où l'on *"... me dévisageait au lieu de m'envisager"*, précise-t-elle.

Tel autre étudiant, formateur dans le domaine de la santé, cherchait, à travers le travail biographique entrepris, à comprendre ce qu'il a appelé son "attitude boulimique" face à la formation. Dans l'explicitation des motivations qui l'avaient poussé à poursuivre son parcours de formation (licence et autres formations supérieures), il parle avec insistance de l'impact sur lui "... d'un discours institutionnel sur les nécessités d'une formation de haut niveau". Discours qu'il avait d'abord perçu implicitement, puis de plus en plus explicitement. Il parle d'une réalité nouvelle entre collègues, soit la concurrence professionnelle, et ajoute: *"Je n'ai pas ressenti cette pression du groupe comme un ultimatum, une obligation mais plutôt comme une attente, une sollicitation implicite de la part de personnes importantes dans l'institution, une sorte de force invisible qui vous travaille secrètement et vous fait agir. ... Il est clair que j'étais particulièrement sensible à ce discours institutionnel, que celui-ci entraînait en symétrie, en résonnance avec mon désir profond d'entreprendre un cursus d'études"*.

L'approche biographique permet, entre autres, cette prise de conscience. Et après? Dans ce dernier exemple, il est pertinent de se demander comment l'institution peut répondre de façon adéquate à l'effort considérable de formation consenti par la personne. Question en suspens... qui m'amène à en formuler une autre. L'histoire individuelle du professionnel engagé par exemple dans un important processus de formation continue, peut-elle être reliée d'une quelconque manière à celle de l'institution qui l'emploie? Peut-on de plus dissocier une "vie personnelle" (le "dedans") d'une "vie publique ou professionnelle" (le "dehors")? Ce questionnement nous astreint à nommer la nature et le degré d'implication de chacun des acteurs, comme je l'ai évoqué plus haut. Jusqu'à quel point (et en fixant quelles limites) le formateur va-t-il accepter de s'engager, avec son savoir constitué, ses compétences, pour se mettre "au service" ou "à disposition" de l'institution?

Poser la question d'une séparation effective entre "sphère privée" et "sphère publique" apporte-t-il des éléments de compréhension pertinents à ma problématique? Dans tous les cas, une telle délimitation s'avère difficile à définir ici, l'une et l'autre étant étroitement imbriquées. Le travail biographique effectué avec des professionnels de la formation, par toute la réflexion qu'il suscite sur l'agir professionnel, est un bon révélateur de cette interpénétration privé-public. Les écrits de Arendt (1961) apportent un éclairage passionnant sur ce point, notamment dans le chapitre où elle traite du "domaine public" et du "domaine privé". Elle établit en outre une nuance entre

l'"agir" et le "faire". Une approche plus approfondie de ces différents aspects développés par l'auteure pourront m'amener à donner ultérieurement, par les apports de la recherche biographique, un sens spécifique à une "parole publique" par rapport à une "parole privée".

Dans l'optique des interrogations ci-dessus et en regard des contextes qu'elles mettent en scène, les fonctions de l'histoire de vie nécessitent d'être précisées en tenant compte, outre de... l'habituelle explicitation des besoins de formation, de règles de fonctionnement ponctuées par, entre autres:

- Une réelle négociation entre l'institution et son employé, à propos d'une formation qu'il souhaite entreprendre (ou qu'elle souhaite le voir entreprendre).

- L'élaboration d'une méthodologie à l'usage du professionnel de la formation engagé dans un processus de formation continue, méthodologie qui lui facilite la formalisation des modèles explicatifs de son rapport à la formation, aux institutions, et des systèmes idéologiques qui les sous-tendent.

- Une auto-évaluation formalisée, explicitée, du parcours de formation entrepris.

Une telle procédure contribuera à donner un statut à l'expérience institutionnelle de l'individu, ainsi qu'à son expérience de formation, en la rattachant aux contraintes tant subjectives que réelles de l'organisation. L'histoire individuelle pourra alors "être dépassée" et contribuera à façonner une "histoire" plus large dans laquelle elle s'inscrira, histoire tant professionnelle que sociale.

4. QUEL TRANSFERT, ET DE QUEL SAVOIR?

Nous en arrivons à poser la question de déterminer ce que va susciter ou favoriser, ultérieurement, l'approche biographique, notamment lorsque cette dernière est considérée, principalement ou accessoirement, comme l'analyseur d'une pratique professionnelle dans un contexte déterminé.

Nous l'avons déjà dit: les données faisant état des acquis d'un travail biographique par rapport à la pratique professionnelle du sujet au sein-même de son institution de référence sont rares.

Considérer une pratique professionnelle à travers le prisme d'un travail biographique aurait-il pour conséquence...

logique d'améliorer un agir professionnel? Ou d'augmenter le plaisir au travail? La formalisation des objectifs d'une telle démarche en fonction du contexte est indispensable. Certes, celle-ci est certainement un "bon analyseur" de pratiques professionnelles (analyse du rapport de la personne à la (sa) formation dans la construction de l'identité professionnelle, par exemple). On pourrait donc en déduire, de manière plus inductive et simpliste que raisonnée, qu'elle va conduire le professionnel à plus d'efficacité, ainsi qu'à une meilleure perception de soi, de ses potentialités comme de ses limites. Capacité nouvelle à trouver la "bonne" distance critique. Capacité de casser des logiques économiques inhumaines. Capacité de mieux faire reconnaître ses "compétences sociales" ou "transversales", selon la terminologie actuelle.

Une évidence apparaît: une telle démarche incite (pour ne pas dire qu'elle contraint...) à ne pas occulter la question du sens. Tout n'est pas dit... et de loin.

5. TRAVAIL BIOGRAPHIQUE: AFFAIRE PERSONNELLE ET/OU AFFAIRE DE L'INSTITUTION?

La question des conséquences institutionnelles de l'implication (... ou de la non-implication) me semble directement liée à ce que fait émerger le travail biographique. Comme je l'ai écrit ci-dessus, l'explicitation de la finalité d'une telle démarche pour chacun de ses acteurs est une question qui ne sera jamais assez clarifiée. J'ai ici laissé volontairement de côté de nombreux autres aspects de la question, notamment celui du statut du formateur, celui du chercheur et celui du narrateur (voir Monbaron, 1998).

Les contextes institutionnels ont formé les individus, les formateurs. Peut-être (nous ne pouvons en dire plus actuellement) que "grâce" ou "à cause" du travail biographique, l'individu sera stimulé dans la mise en place de pratiques inventives. Je souhaiterais qu'il soit également conforté dans son droit de "déranger" l'institution, tout en sachant qu'elle aussi, évidemment, le "dérange". Attitudes individuelle et collective confondues, mais garantes du maintien d'un lien social qui a tendance à s'effriter, face à la prééminence du "parler mercantile" dont fait état Hameline (1995).

En effet, le travail biographique, par son côté très incarné, représente une démarche indispensable au formateur engagé dans un processus de formation continue, surtout si celui-ci

exprime un souhait - combien légitime - d'être acteur face aux changements socio-économiques en cours, notamment dans le débat actuel sur un nouveau rapport de l'individu au travail. De plus, le formateur peut, par ce biais, se trouver encouragé et se sentir accompagné dans une recherche de conditions de partenariat équitables et vivables face à son entreprise pour laquelle les rapports économiques font la loi, inexorablement. Une recherche d'articulation des valeurs des uns et des autres, en travaillant à l'élaboration de valeurs communes. Programme certes ambitieux.

Et n'oublions pas que, envers et contre tout, les institutions restent, outre un des lieux privilégiés de l'agir, un lieu incontournable de formation et de négociation.

BIBLIOGRAPHIE

- Alter, N. (1990). *La gestion du désordre en entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Ardoino, J. (1977). *Education et Politique. Pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste*. Paris: Gauthier-Villars.
- Ardoino, J. (1985). Evaluation et production de sens. In Milieux et évaluation, *Les Cahiers de l'ACFAS*, no 42. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy, Agora.
- Bertaux, D. (1990). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvements. In G. Pineau & G. Jobert, *Histoires de vie* (tome 1). Paris: L'Harmattan.
- Chanlat, J.F. (1990). Vers une anthropologie de l'organisation. In J.-F. Chanlat (dir.) *L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées* (pp. 3-25). Québec: les presses de l'université Laval, Ed. Eska.
- Crozier, M. (1995). "Le pouvoir confisqué", Jeux des acteurs et dynamique du changement. In *L'acteur et ses logiques, Revue Sciences Humaines*, Numéro 9, 37-39.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Dubar, C. (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris: Problèmes/éditions sociales.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris: Seuil.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris, PUF.

- Hameline, D. (1995). Pestalozzi, les humanitaires et les managers. in Denk mal Pestalozzi, *Revue suisse des Sciences de l'Education*. Fribourg: Ed. univ. Fribourg.
- Kramer, Ch. (1996). L'insaisissable objet organisationnel: abondance de concepts, empirisme des pratiques, *Le journal des psychologues*, no 135, 21-25.
- Le Grand, J.-L. (1993). Implexité: implications et complexité. In *Penser la formation. Contributions épistémologiques de l'éducation des adultes*. (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n° 72). Genève: Université de Genève.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir ou l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris: Gallimard.
- Monbaron, J. (1998). Le formateur-chercheur, sa double fonction en formation: entre méfiance et confiance. In G. Pineau, *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris: L'Harmattan.

Françoise Ruedin Equey

*Se former à son histoire:
émergence d'un savoir
dont le statut reste à définir*

Partager son histoire, celle de ses apprentissages, dans le contexte d'un groupe de personnes occupant une posture de recherche-formation peut-il être source d'un savoir généralisable concernant l'adulte en formation? Et quel statut accorder à un savoir élaboré à partir de l'intersubjectivité de ses auteurs? En amont d'une réflexion tentant d'élucider de si vastes questions, j'ai choisi de focaliser mon attention sur la personne du chercheur-narrateur, auquel une contribution à l'explicitation de ces dernières, si modeste soit-elle, est contractuellement demandée au moment où il s'engage dans l'élaboration de sa biographie éducative. Quels sont ses références intellectuelles au moment de son entrée dans la démarche, quelles questions sous-tendent sa réflexion et lui serviront de fil conducteur, quel savoir, personnel et/ou professionnel retire-t-il de cette expérience et qu'en fait-il?

Le séminaire universitaire d'avril 1996 m'a fort opportunément donné l'occasion d'explorer quelques-unes de ces questions à partir de ma propre expérience. Il m'a incité à dresser le *bilan du cheminement réflexif* qui a accompagné, durant sept ans, ma pratique des histoires de vie. Il rend compte de l'évolution de mon rapport à la démarche des histoires de vie en formation d'adultes et de ce que j'y ai appris. Pour rester en adéquation avec la pratique décrite ici, cette contribution

prendra la forme d'un récit, celui de mon aventure dans ce champ disciplinaire. Il débute par la production d'une biographie éducative à l'Université de Genève, se poursuit dans divers contextes liés à la formation des adultes et se termine par l'évocation d'une pratique de recherche commanditée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

1. ENTRER DANS LA DEMARCHE: METHODE ET REFERENCE DISCIPLINAIRES

C'est à l'évidence un intérêt d'ordre méthodologique qui m'a conduit aux Histoires de vie en formation d'adultes. Formée à la sociologie dans les années 70, j'ai utilisé, en exerçant le métier de sociologue, les méthodes quantitatives alors en vigueur dans les pratiques de recherche en sciences sociales. Le constat de leurs limites dans la compréhension des objets qu'elles contribuent à décrire oriente mon intérêt vers des méthodes plus qualitatives sans que j'aie pour autant l'occasion de les expérimenter en tant que sociologue. C'est plus tard, au cours de ma vie professionnelle, que j'ai découvert l'existence du récit de vie comme pratique de recherche. Je travaillais alors dans le champ de l'information scolaire et professionnelle à un moment où la problématique de l'orientation et de la formation des adultes devenait une préoccupation majeure. Le partage avec un collègue d'intérêts communs pour le récit de vie, et les contacts personnels de ce dernier avec un praticien du champ de l'éducation des adultes, ont joué un rôle décisif dans mon entrée au séminaire *De l'adolescence à la vie active, Histoire de vie et Formation*, inscrit au programme de deuxième cycle de la section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. Mon projet était d'abord d'expérimenter la *démarche de recherche-formation* proposée. Entrée par la *petite porte* et acceptée avec un statut d'auditrice, ma présence dans un groupe où une forte implication personnelle était requise, a été facilitée par tout un travail de développement personnel déjà accompli dans le cadre de petits groupes privilégiant ce type de fonctionnement.

La démarche, dans sa double dimension de recherche et de formation a eu, pour moi, deux effets stimulants:

- au *niveau intellectuel*, elle signifiait la possibilité de produire de la connaissance sur l'objet de recherche proposé, soit le processus de formation de l'adulte, à partir du partage et de la mise en perspective des récits des participants. *Faire*

avancer la science dans cette problématique, voilà un objectif qui me semble bien prétentieux aujourd'hui, mais qui, à l'époque, me *remuait les méninges*, même si j'entretenais quelques doutes sur la valeur heuristique de mon apport!

- au *niveau existentiel*, interroger mon parcours éducatif me permettait fort opportunément de travailler les questions que je me posais alors à propos de mon avenir professionnel. Deux propositions énoncées par les animateurs dans la phase de préparation au récit, *se former c'est se transformer* et *le récit est une conquête de soi*, ont fortement résonné en moi et m'ont accompagnée tout au long de mon travail. Elles exprimaient bien, à mon sens, les enjeux identitaires auxquels la démarche me confrontait et le défi existentiel que j'avais à relever.

Le *risque de subjectivisme* inhérent à toute démarche d'introspection, même si elle se situe dans un contexte académique, me semblait neutralisé par mon adhésion à la position d'Edgar Morin (1986) sur le rapport du sujet à son objet. Celui-ci considère en effet que lorsque le sujet s'analyse lui-même, il devient objet de sa connaissance tout en demeurant sujet. Cette dialogique entre le *Je* et le *Soi* me paraissait établir une distance, de nature à éviter les pièges d'une subjectivité refermée sur elle-même.

A l'issue de cette première expérimentation de recherche-formation, les questions qui m'habitent sont de deux ordres:

- *épistémologique*, en ce qu'elles touchent à la manière, spécifique au champ de l'éducation, de traiter *le concept de formation de l'adulte* et, d'autre part, à la *légitimité* du savoir produit dans de telles conditions;

- *méthodologique*, en ce qu'elles interrogent plus précisément *la temporalité* propre à chaque participant de vivre une telle situation, tout en respectant le cadre défini par les organisateurs de la formation.

1.1 Spécificité de l'objet ...

Penser la formation des adultes, à partir des biographies éducatives et de leur partage au sein d'un groupe, telle était, brièvement résumée, l'hypothèse de travail posée à ce dernier, dans sa dimension de recherche. Dans ce contexte, notre réflexion commune nous a certes permis d'identifier certains des processus intervenant dans la prise de forme de l'adulte. Par exemple, celui conduisant à rattraper et à réparer une

scolarité échouée ou inachevée, ou encore celui consistant à transgresser un conditionnement familial ou culturel contraignant pour s'en libérer.

Mais une question se pose d'emblée au chercheur: comment ces processus, déjà analysés et conceptualisés par la psychologie, la psychanalyse, la sociologie ou la philosophie, peuvent-ils être repensés de manière plus globale dans le champ des Sciences de l'éducation, afin de servir à l'élaboration d'une théorie de la formation de l'adulte? Parce que cette dernière englobe l'ensemble des dimensions de la personne, elle doit, d'une part, en affronter la complexité, tout en intégrant, d'autre part, les connaissances issues des Sciences humaines et sociales.

Ainsi, *l'apport original* de la démarche biographique dans la compréhension de la formation de l'adulte repose sur un travail d'explicitation de ce qui fait *la singularité* de ce dernier. Elle permet de donner une visibilité à la prise de forme progressive d'un sujet s'auto-construisant progressivement, à partir de ses multiples tentatives d'infléchir la courbe de son histoire. C'est l'expression, parfois si difficile à mettre en mots, de cette *marge de liberté*, irréductible à tout conditionnement, en même temps qu'elle en est le produit, qui constitue, à mon sens, *l'objet spécifique* des pratiques des Histoires de vie en formation d'adultes.

Le concept d'*autoformation*, mis en évidence par les pionniers de cette approche, rend bien compte de ce processus et, à ce titre, occupe une place déterminante dans l'élaboration d'une théorie de la formation des adultes. Même si nul n'ignore ses filiations à la philosophie existentielle de Sartre et au courant phénoménologique allemand, pour ne citer que deux références ayant contribué à un premier balisage conceptuel.

La démarche biographique, en donnant une visibilité au travail du sujet à se donner forme souligne *les dynamiques* à l'œuvre dans la formation de ce dernier. Or, si les autres disciplines, déjà mentionnées, ont conceptualisé le changement et le développement individuel et social, elles s'avèrent produire des modèles théoriques, limités, lorsqu'il s'agit de rendre compte de *l'irréductible singularité* du sujet, en raison notamment du découpage de leur objet. Encore une fois est-ce là qu'il faut chercher la frontière au-delà de laquelle se situe l'apport original des Sciences de l'éducation? Reste à développer un paradigme conceptuel qui permette de rendre compte, de manière théorique, d'un processus qui, par sa complexité biographique, résiste à toute tentative de généralisation!

Le travail à accomplir pour progresser dans l'élaboration d'une théorie de la formation passe, me semble-t-il, par la mise en perspective des connaissances issues des Sciences humaines et sociales avec une approche globale du sujet, tel que la pratique des Histoires de vie nous y convie. C'est en effet leur confrontation au discours singulier du sujet qu'il conviendrait d'organiser, afin de mettre en lumière les tenants et aboutissants de l'irréductible subjectivité dont il est porteur, ce dont ces disciplines peinent à rendre compte en raison de la réduction de leur angle d'observation.

1.2 ...et légitimité du savoir produit

Se poser la question de la légitimité d'un savoir construit à partir d'un matériel biographique soumis à l'interprétation intersubjective de leurs auteurs revient à interroger les conditions de sa production: à cet égard la recherche-formation m'apparaît comme une entreprise de démythification du savoir savant dans la mesure où elle invite chaque participant à occuper une posture réflexive, productrice de connaissances. Chacun est dès lors sollicité de construire une *compétence de chercheur* à partir des intérêts de connaissances qu'il privilégie. Cependant, si produire un savoir dans ce contexte conduit à la mise en oeuvre de cette compétence, cela ne suffit pas à conférer au savoir produit une *légitimité scientifique*. Celle-ci, dépendante des normes de production en vigueur dans le paradigme scientifique dominant, s'élabore en dehors du contexte de recherche-formation proposé. Pour être reconnu par la communauté scientifique le savoir issu du matériel biographique doit donc s'appuyer sur le travail de chercheurs-praticiens qui mettent ce dernier au centre de leur pratique.

Engagée dans une telle expérience lors d'une recherche commanditée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, j'ai été confrontée à deux nécessités: d'une part celle de construire une approche méthodologique rigoureuse pour traiter le matériel rassemblé, et d'autre part celle d'interroger mes filiations intellectuelles et disciplinaires pour mettre en évidence ma subjectivité dans le travail d'analyse et d'interprétation des données récoltées.

1.3 Donner du temps au temps...

La capacité de chaque participant à s'impliquer dans la production de son récit et, en même temps, à s'en distancer pose la question de *la temporalité* propre à chaque personne dans la construction d'une compétence à non seulement raconter, mais aussi à penser son histoire. Le passage de *l'implication* à la *distanciation* dans l'élaboration du récit, soit la transition d'un registre représentatif, dominé par la description des événements de la trajectoire éducative (récit oral), à un registre expressif privilégiant l'activité réflexive, consistant à faire apparaître le sens de ces derniers et à trouver des liens entre eux (récit écrit), dépend d'un rythme propre à chaque participant. Un tel rythme ne recoupe pas forcément celui imposé par les organisateurs de la formation! Le temps de maturation nécessaire pour se former à l'interprétation de son histoire ne se décrète pas, c'est le résultat d'une alchimie personnelle qui se moque des contraintes organisationnelles.

Par exemple l'écriture a représenté pour moi une véritable *ascèse* à la fois en raison du besoin de trouver les mots qui traduisent au plus près mes sentiments et ma pensée, et du fait du bousculement identitaire provoqué par le travail de mise à plat d'un itinéraire fourmillant de contradictions. Mon récit écrit a été plutôt un point de départ qu'un point d'arrivée, lieu d'ancrage d'une réflexion qui n'a cessé d'évoluer au fil des *nourritures vitales* qui continuent de l'alimenter.

De même l'écoute des récits renvoie celui qui en est le dépositaire à la nécessité de trouver la bonne proximité-distance pour assumer sa place d'interlocuteur actif, en restituant ce qu'il a ressenti et compris au narrateur. J'ai constaté que, parfois, l'émotion qu'il éprouvait et la peur de ne pas trouver le ton juste l'empêchait d'intervenir et de participer aux échanges du groupe. Dans ce cas, ce n'est que plus tard, une fois l'émotion passée et le récit *digéré* que le travail d'objectivation a pu s'accomplir. Ici encore, la temporalité définie par le cadre d'intervention est en décalage avec celle de l'apprenant. La gestion mentale des émotions et la construction d'une attitude compréhensive met parfois du temps à s'instaurer, avant de pouvoir déployer ses effets au niveau de la dynamique du groupe.

Pour terminer, j'évoquerai une dernière difficulté, liée à la capacité du participant à assumer une *double posture d'apprenant et de chercheur*. Elle rejoint celle d'être tour à tour impliqué par l'objet de connaissance et à distance de ce dernier. Comme

apprenant, rester centré sur ce qui fait sa singularité et, simultanément, sortir de soi pour rejoindre l'autre dans son histoire représente déjà une dialectique complexe. Dès lors, comment de surcroît occuper une posture de chercheur pour élargir cette réflexion à la formation des adultes?

Selon moi, le formateur qui place au coeur de la démarche qu'il propose, le récit de vie, soit son élaboration et son partage en groupe, doit accorder à chaque apprenant le temps nécessaire au développement de ce travail et aux processus d'implication-distanciation qui l'accompagnent, et accepter de faire l'impasse, si nécessaire, sur la posture de recherche.

A ces considérations épistémologiques et méthodologiques s'ajoutent les prises de conscience qui se sont opérées en moi pendant cette année académique. En effet ma *conception de la formation* est bousculée et une nouvelle image de celle-ci va émerger des échanges vécus avec le groupe.

1.4 Se former c'est se déplacer dans l'espace-temps

Progressivement la formation prend sens, pour moi, comme *dynamique de déplacement* se déployant à la fois de manière temporelle et spatiale:

- dans sa *dimension temporelle*, elle est vecteur de croissance et de développement, dans le sens du *cheminer vers soi* (Josso, 1991)

- dans sa *dimension spatiale*, elle concerne l'action du sujet, portée par les rôles et les activités qu'il assume dans ses multiples contextes de vie.

Cette conception rejoint, à mon sens, le concept de *qualification sociale*, tel que nous le propose notamment Bernard Liétard (1997), ainsi que la définition de *l'identité sociale* énoncée par Claude Dubar (1991), dans ses deux dimensions, soit la transaction biographique (point de vue diachronique) et la transaction relationnelle (point de vue synchronique).

De manière plus personnelle, je dirais que la prise de conscience de cette dynamique me conduit à concevoir une identité jamais stabilisée, sujette à transformations, renvoyant à une conception de l'homme "*inachevé*" (Lapassade, 1963). Elle donne sens à une capacité de *savoir-défaire* que j'ai ainsi nommée pour mettre en évidence le processus de déconstruction-reconstruction à l'oeuvre dans la formation du sujet. En forçant un peu le trait, je dirais que la formation est à l'être humain ce que la complexité est au système vivant: le

désordre qu'elle crée constitue une condition nécessaire à son équilibre et à son évolution.

Le terme de *déplacement* fait aussi écho à d'autres concepts, celui de *changement* notamment, qui occupa une place privilégiée dans mon questionnement de sociologue. Il me renvoie aussi à ma propre histoire, jalonnée par les fréquents déplacements géographiques et professionnels de mes parents.

1.5 *Récit de formation et formation du récit*

J'ai déjà mentionné, en évoquant mon entrée dans la démarche, le postulat que j'avais fait mien, à savoir *se former c'est se transformer*. Il situait bien l'enjeu identitaire que celle-ci représentait pour moi: n'avais-je pas intitulé mon récit *Deviens ce que tu es!*

A cet égard le concept d'*identité narrative* proposé par Paul Ricoeur (1990) m'a aidée à situer l'importance du langage et de l'écriture dans le processus de construction identitaire et à comprendre l'élément de *fiction* que comporte inévitablement chaque récit. Cela m'a incitée à accorder plus d'attention à sa *mise en intrigue*, soit à l'articulation interne de ses éléments.

J'ai le sentiment d'avoir concrètement vécu une expérience de *re-présentation de soi*, à l'oeuvre dans le travail de mise en forme de mon récit. Celle-ci indique bien, à mon sens, le rapport de distanciation à établir entre soi et soi pour qu'un dialogue puisse s'instaurer et aider le narrateur à revisiter le sens des choix et valeurs qui sous-tendent son action. Ce bilan peut le conduire à un changement de perspective dans l'organisation de sa vie. C'est l'équilibre instable de la permanence et du changement, en tension au cœur de chaque vie, qui se trouve ici constamment à réaménager!

1.6 *Je me forme où je m'attache!*

Donnant suite à ce séminaire, mes camarades et moi-même avons prolongé notre réflexion hors des murs de l'Université en constituant un groupe, surnommé *Mauvoisin*, suite à une mémorable journée passée en Valais. Durant une année, à intervalles réguliers, nous nous sommes rencontrés pour partager les travaux qui mobilisaient chacun d'entre nous

autour d'une problématique personnelle. La prolongation de liens noués lors d'une session centrée sur le travail biographique, rend bien compte, à mon sens, de la *forte mobilisation affective* propre à cette situation de formation.

2. REJOINDRE UNE FAMILLE

Ma participation, deux ans plus tard, à une session organisée à Paris par l'*Association internationale des histoires de vie en formation* (ASIHVIF), a marqué un tournant dans mon engagement. La confrontation à des formateurs d'adultes appartenant à des horizons professionnels divers et travaillant avec des publics spécifiques m'a obligée à préciser mes intérêts et mes projets. Le thème de la session, *Pratiquer, réfléchir, innover*, a joué le rôle de fil conducteur et a orienté nos échanges. Les tâtonnements de ma réflexion ont trouvé une résonance à l'écoute et au partage de nos cheminements respectifs.

J'ai ainsi eu le sentiment de rejoindre une *famille intellectuelle*, sentiment déjà éprouvé lors des rencontres d'un groupe réunissant à Genève des participants des volées successives de la démarche biographique académique. Relevons que c'est à partir de ce groupe que se constituera, en 1991, l'Association régionale des histoires de vie (ARHIV), dont il sera question plus loin.

Ce sentiment de parenté dans le mode de questionnement et le travail collectif effectué lors de la session parisienne, a eu valeur de fondement dans l'autorisation que je me donnerai plus tard d'assumer la co-animation d'un groupe.

Dans le débat qui s'est alors instauré, de nouvelles questions ont surgi, liées notamment à la dimension organisationnelle de la démarche biographique. La problématique *articulation des besoins* des différents acteurs concernés est notamment évoquée. Comment en tenir compte lorsque commanditaires, formateurs et participants sont porteurs d'attentes et de représentations parfois contradictoires? Ce débat a soulevé à la fois des questions d'ordre éthique, économique et politique en touchant à la notion de qualité de la formation. Questions toujours d'actualité et que des concepts tels que celui de *système-client* tentent aujourd'hui de résoudre.

L'enjeu de la démarche, comme *processus d'autoformation* est aussi évoqué: se former à son histoire débouche-t-il sur un

gain de pouvoir sur sa formation? Autrement dit, que fait-on de ce qu'on sait, et quelles sont les conditions pour que le lien entre savoir et pouvoir puisse s'instaurer? S'il arrive à établir ce lien, l'adulte, me semble-t-il, s'engage alors dans un processus d'autoformation dont il a la responsabilité.

Dans cette session la *posture de chercheur* est aussi soumise à réflexion. En tant que chercheur, quelle part de son histoire projette-t-on dans l'interprétation de celle des autres? A partir de sa propre subjectivité, comment articule-t-on compréhension, interprétation et explication dans l'analyse de son objet de recherche? Si tout chercheur, quelle que soit son appartenance disciplinaire, est confronté à cette question, elle prend cependant une acuité particulière lorsqu'il s'agit de travailler sur du matériel biographique qui, par effet de résonance, renvoie sans cesse le chercheur à sa propre histoire. Accepter le postulat de Franco Ferrarotti (1983) selon lequel *Il n'y a pas de chercheur qui ne soit lui-même recherché*, être attentif aux présupposés et aux représentations qui guident les pas de ce dernier dans sa quête de connaissance, me paraît être une position acceptable, comparé à la prétendue objectivité des défenseurs de la scientificité.

3. QUESTIONNER L'ORIGINE POUR SE RECONCILIER AVEC SES APPARTENANCES DISCIPLINAIRES

Ma participation à la constitution de l'ARHIV, Association régionale des histoires de vie en formation, créée en 1991, et mes interventions dans ce contexte ont manifesté mon désir de jouer un rôle actif dans la vie de cette association. Cela a représenté aussi une opportunité de retrouver le chemin de mon appartenance à la sociologie.

En effet, en m'intéressant d'un peu plus près à l'historique de l'approche biographique, j'ai appris que son origine se situait dans le champ des sciences sociales, son émergence au début du siècle répondant à un besoin d'innover dans la pratique de recherche de cette dernière. La découverte de l'Ecole de Chicago et de ses méthodes originales m'a renvoyée à mes préoccupations de jeune sociologue. J'y ai retrouvé mon intérêt pour l'anthropologie et le travail de terrain, mes références théoriques liées à l'école de Frankfort et à une sociologie critique. J'y ai redécouvert mon attachement à un rapport de réciprocité dans la relation entre le chercheur et son interlocuteur et à une conception non dogmatique de la

recherche, influencée par les travaux de Morin (1986) qui reconnaît la subjectivité et la créativité du chercheur dans la production de connaissances. La découverte de ce lien, entre les pionniers des histoires de vie et mon rapport à la sociologie, m'a reconnecté non pas à un métier fugitivement exercé, mais à une position intellectuelle perdue de vue au gré de mes choix professionnels.

Dès lors, forte de cette appartenance retrouvée, c'est dans la capacité de la démarche biographique à produire et à interroger le lien social que je situerais aujourd'hui mes intérêts de connaissance. Plus précisément, ce qui m'intéresse c'est le *processus de métamorphose* qui s'accomplit à travers le travail biographique. Par la médiation des transactions qu'il opère avec lui-même et avec le groupe, le sujet s'instaure en sujet-acteur par son récit et la socialisation de celui-ci, devient sujet réflexif en investissant la posture de chercheur pour émerger enfin comme sujet critique en s'appropriant le pouvoir de modifier sa relation à lui-même, aux autres et à son environnement. C'est précisément à travers ce processus que se construit, selon moi, la *capacité à s'autoformer*.

4. BILAN D'UNE PRATIQUE D'ANIMATION

En 1993, je fais mes premiers pas de formatrice, en co-animant avec Christine Josso une session d'Histoires de vie en formation d'adultes. Je me glisse dans ce nouveau rôle avec un peu d'appréhension, le considérant comme un lieu d'expérimentation des compétences nécessaires à une pratique de formatrice.

Pour dresser le bilan de ce que j'y ai appris, j'organiserai cette présentation à partir de cinq registres d'expression:

- *au niveau psychologique*, je constate que l'effet de résonance s'opère plus facilement lorsque le narrateur aborde des questions qui appartiennent à mes préoccupations et qui font référence à du connu, plutôt qu'à de l'inconnu. J'en conclus qu'il est nécessaire de modifier mon attitude intérieure dans le sens d'une plus grande réceptivité à ce qui m'est étranger, attitude que Georges Haldas (1996) a très bien décrite lorsqu'il traite de la relation authentique à autrui: "*il faut faire le vide en soi et liquider le moi pour que l'autre puisse entrer en nous*". L'amélioration de cette posture d'intériorité résonnante passe, me semble-t-il, par la prise en compte et le dépassement des

mécanismes de transfert présents dans toute situation de formation.

Certains concepts se précisent au cours de cette session: celui de *dénouement*, par exemple, qui rend compte du travail de mise à plat des liens qui constituent la trame de nos vies. Je reprendrai, dans une autre session de formation, la *métaphore de la trame* et de ses *noeuds*, pour signifier le travail de *re-formation* de soi à l'oeuvre dans la démarche biographique, aboutissant à un changement de perspective soit à une redéfinition du système relationnel du sujet.

- *au niveau de la mise en forme* du récit, je porte spontanément mon attention sur la structuration de celui-ci, révélant ainsi mon besoin de cohérence et d'unité dans sa mise en forme. J'en recherche notamment le fil conducteur, afin de comprendre le sens dont il est porteur. Plus tard, dans le contexte d'une formation de formateurs, je percevrai mieux, à partir de la structure du récit d'un participant, en quoi sa forme en révélait le sens, en l'occurrence à l'insu de son narrateur.

- *au niveau cognitif*, je remarque que je privilégie la question du *pourquoi* au détriment de celle du *comment*, d'où le risque d'une interprétation trop subjective des éléments du récit, au détriment d'une attitude orientée vers l'intersubjectivité qui permette au narrateur de poursuivre l'explicitation des situations qu'il présente.

- *au niveau symbolique*, je me surprends à porter mon attention sur le sens et l'usage des mots, des miens ou de ceux d'autrui, comme révélateurs des représentations et des valeurs de son auteur. Leur caractère équivoque (par exemple *je suis*) ou la fréquence de leur utilisation (par exemple *dynamique*) me font mieux prendre conscience du rôle du langage, comme lieu de projection et d'attestation de mon identité.

- *au niveau émotionnel*, l'expérience de la résonance et celle de l'implication confirment, si besoin était, la présence de la dimension affective dans une situation d'apprentissage. Dans un contexte académique notamment, la reconnaissance de la dimension affective pose la délicate question de la frontière avec une démarche thérapeutique. En amont de la formation celle-ci doit être prise en compte au moment de l'analyse de la demande des étudiants s'inscrivant au séminaire. Le rappel des enjeux et des finalités d'une approche "Histoire de vie" auprès de ces derniers permet aussi d'en définir les contours et d'en préciser les limites. Ces précautions, certes nécessaires, n'empêchent cependant pas l'émotion, qui peut à tout moment surgir dans le groupe et confronter le formateur à ses compétences relationnelles. Dans cette situation délicate,

identifier ce qui se passe dans *l'ici et maintenant* peut représenter une opportunité de connaissance de soi, inhérente au processus de formation.

5. L'ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE: UN DEFI POUR LE FORMATEUR-CHERCHEUR !

Je souhaite terminer ce tour d'horizon par des interrogations plus récentes, liées à une expérience de recherche dans le champ de la formation continue des adultes. Ce mandat s'inscrivait dans le cadre d'un projet financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique. Il avait pour objet le rapport d'équivalence entre le savoir scolaire et le savoir expérientiel de l'adulte, à partir d'une méthodologie de recherche-formation (Ruedin-Equey & Stahl, 1996).

Une fois notre terrain de recherche défini, les *Cours commerciaux de Genève* (actuellement IFAGE, Institut de formation des adultes de Genève, proposant des cours dans le secteur commercial), et notre public, des *adultes en emploi* préparant un certificat fédéral de capacité d'employé de commerce, notre projet était de travailler, dans une perspective biographique, avec des personnes dont le métier n'est pas lié aux professions de l'éducation et de la relation.

La confrontation à ce nouveau contexte et la difficulté des étudiants à entrer dans des activités de formation en groupe ont rapidement démontré les limites du transfert de l'approche biographique, telle que je l'avais jusque-là pratiquée, dans un contexte éducatif fortement scolarisé. Pierre Dominicé (1998) a fort pertinemment évoqué le défi qui consiste à mobiliser des gens sur leur vécu et leur histoire, alors qu'ils sont impliqués dans une logique de scolarisation qui ne la prend pas en compte.

Dès lors, abandonnant la modalité de travail en groupe, nous avons recentré notre intervention sur l'entretien biographique, renonçant du même coup à un élément essentiel de la recherche-formation. En effet, en l'absence d'une activité préalable en groupe, l'entretien avec nos interlocuteurs s'est amorcé avant qu'une relation de reconnaissance réciproque et qu'une réflexion sur leur formation aient eu lieu.

Une première question se pose alors au chercheur-formateur, celle de l'émergence d'une *conscience réflexive* à partir du seul contexte de l'entretien. Il est vrai que ce dernier a été, pour certains de nos interlocuteurs, une opportunité de faire,

dans *l'ici et maintenant*, le bilan de leur parcours, à un moment parfois difficile de celui-ci. Des prises de conscience "*je n'avais jamais pensé cela sous cet angle*", des questions "*pourquoi est-ce que je raconte tout ça?*" ou des souvenirs "*j'avais oublié, mais ça me revient*" ont souvent jalonné ces échanges. Ces faits m'incitent à reconnaître à ceux-ci le pouvoir d'enclencher un questionnement. Quant à la poursuite d'une réflexion au-delà de ce contexte et de la relation, somme toute fugitive, entre un chercheur et son interlocuteur, on ne peut qu'en faire l'hypothèse! En effet, en l'état de notre expérience, rien ne nous autorise à attribuer une dimension éducative à l'entretien biographique.

Un second écueil attend le chercheur. Tirailé entre le besoin de traiter son objet en obtenant des réponses à ses questions et le désir d'accompagner son interlocuteur dans son récit, le risque de s'éloigner de son propre questionnement existe bel et bien pour ce dernier. Paradoxalement c'est peut-être là que la rencontre et... la formation ont finalement pu s'amorcer: au détour d'une question, où l'imprévu d'une émotion, d'un geste ou d'une hésitation ramenait l'interlocuteur à l'initiative de la relation et... de la question!

BIBLIOGRAPHIE

- Dominicé, P. (1998). La compétence d'apprendre à l'âge adulte. In *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°87, pp.1-25). Genève: Université de Genève.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de vie*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Haldas, G. (1996). *L'échec fertile*. Vénissieux: éd. Paroles d'aube.
- Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers Soi*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie*. Paris: éd. de Minuit.
- Liétard, B. (1997). Se reconnaître dans le maquis des acquis. In *Reconnaître les acquis et valider les compétences, Education permanente*, n°133.
- Morin, E. (1986). *La Méthode, La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ruedin Equey, F., Stahl, A. (1996). *Des adultes retournent à l'école, itinéraires et conditions de formation* (Programme national de recherche 33 "L'efficacité des systèmes de formation en Suisse"). Genève: Université de Genève.

Christophe Niewiadowski

*Quelle pertinence pour le recours
au concept de formation dans un contexte
d'accompagnement psychothérapeutique?*

Depuis quelques décennies, les histoires de vie se sont fortement développées dans le domaine de la recherche et tout particulièrement dans le contexte de la formation des adultes. Les travaux menés dans ce secteur ont donné naissance à des modèles théorico-pratiques qui nous paraissent pouvoir présenter un intérêt majeur pour l'accompagnement des sujets alcoolo-dépendants. Ce texte se propose de commenter l'utilisation de l'approche histoires de vie dans l'accompagnement de personnes alcooliques hospitalisées en centre spécialisé en tentant de montrer comment et pourquoi le recours au concept de formation peut se révéler heuristique pour tenter d'appréhender la dynamique des ajustements existentiels individuels chez les personnes présentant des troubles addictifs.

A partir des années 70, la formation des adultes a connu en France un développement considérable tant au niveau des actions mises en place dans les différents secteurs professionnels qu'au niveau de la recherche. Outre les dispositions légales de 1971 qui imposaient aux entreprises de consacrer une part de leur masse salariale à la formation, l'importance de la crise économique puis l'augmentation du chômage ont par ailleurs progressivement imposé une lecture nouvelle des dispositifs proposés qui ne pouvaient désormais

plus se concevoir dans les seules limites d'une formation générale ou professionnelle "initiale". La nécessité, tant pour l'individu que pour les entreprises, de s'adapter à un changement social et culturel quasi-permanent rendait indispensable la mise en œuvre d'une formation dite "continue". Ainsi, se sont progressivement déployés des systèmes de formation pour les adultes destinés à faire face à la mutation sociale, économique et culturelle de ces dernières décennies. Des activités de formation se développant en complémentarité des circuits éducatifs traditionnels ont ainsi été proposées aux salariés et aux chômeurs, cherchant à jouer un rôle compensateur face à une situation de crise. Très rapidement, la formation des adultes a fait émerger d'autres dimensions que les seules difficultés posées par le problème de l'adaptation à l'emploi. À côté de la nécessité d'organiser à grande échelle le recyclage des personnels, les professionnels de la formation ont dû progressivement faire face aux exigences complexes imposées par la reconversion des demandeurs d'emploi et par l'insertion des jeunes et des "exclus". La perspective d'une formation purement professionnelle et technique s'est rapidement trouvée débordée par des exigences plus complexes venant questionner en retour l'organisation sociale dans son ensemble. D'autre part, et en regard d'une crise économique quasi structurelle, la remise en cause des sociétés traditionnelles après les années 70 a profondément bouleversé les points de repères des acteurs sociaux qui ne pouvaient désormais plus s'appuyer sur des modèles culturels pour partie obsolètes. Dans une société mouvante, en perpétuelle mutation, la formation, en cherchant à proposer des modalités d'accompagnement favorisant des aptitudes au changement débordant le seul champ professionnel, a fortement contribué à interroger des enjeux de développement culturel de masse. Plus qu'un moyen d'adaptation des acteurs sociaux aux besoins de l'économie, plus qu'un moyen de rattrapage scolaire et universitaire pour les personnes n'ayant pu accéder au niveau d'éducation auquel elles aspiraient, la formation a légitimement été envisagée par certains comme un champ de pratiques destiné à réduire les inégalités socioculturelles afin d'accroître collectivement les moyens d'agir démocratiquement sur le développement de la société. L'accès du plus grand nombre au savoir via une "seconde chance" éducative ouverte par les réseaux de formation d'adultes participait ainsi d'un projet de société où l'éducation scolaire et universitaire pouvait servir de base à une dimension éducative beaucoup plus ambitieuse: apprendre à tous les âges

de la vie afin de développer un "pouvoir-savoir" favorisant une véritable participation des acteurs aux structures sociales dans lesquelles ils évoluent. Cependant, les espoirs qui avaient été placés dans les transformations sociales que devaient entraîner les dispositifs de formation des adultes n'ont pas toujours été atteints. En ce qui concerne la démocratisation de l'accès du plus grand nombre au savoir, ce sont aujourd'hui les personnes qui possèdent le plus haut niveau d'instruction qui utilisent préférentiellement les systèmes d'éducation pour les adultes. En outre, l'importance de la crise économique et le contrôle de l'entreprise sur la formation des salariés, plus que de favoriser l'appropriation par les acteurs de leur pouvoir de formation tend généralement à renforcer la dépendance de ces derniers aux exigences des contraintes du marché.

Pourtant, malgré ce bilan contrasté, les recherches menées dans le domaine de la formation ont permis d'attirer plus clairement l'attention des praticiens et des chercheurs sur les stratégies d'apprentissage des adultes qui apparaissent toujours éminemment singulières en ce sens qu'elles impliquent profondément l'existence même des personnes concernées dans une dialectique permanente entre "école du dehors" et "école du dedans" pour reprendre la distinction proposée par Georges Lerbet (1992). Les recherches en sciences de l'éducation faisant recours à l'approche des histoires de vie ont sans aucun doute joué un rôle majeur pour l'étude de ces processus. Cette approche incite en effet les praticiens chercheurs à se déprendre d'une perspective qui viserait à épuiser de l'extérieur le sens de ce qui s'élabore pour un sujet en termes de gain de formation. Comprendre ce qui a été formateur pour un adulte confronte l'observateur à des difficultés d'évaluation majeures dans la mesure où le sens produit par le sujet est fondamentalement intégratif et non simplement additif. Il faut en effet que le sujet puisse relier l'information qu'il reçoit à ses acquis antérieurs pour qu'elle puisse être intégrée efficacement et durablement (voir à ce propos Legroux, 1981). Or, ce processus affectivo-cognitif de production de sens engage la personne toute entière, c'est à dire qu'il est en rapport direct avec l'identité profonde du sujet.

Les histoires de vie, sous réserve d'une contractualisation préalable, peuvent permettre un travail interlocutoire dans lequel la parole est non seulement prise en compte, mais aussi et surtout travaillée avec le sujet afin de favoriser la co-construction d'hypothèses de travail concernant l'étude de ces processus de formation. A la fois sujet et objet de la recherche, la personne placée en situation de production du récit de son

parcours de formation va ainsi être conviée à poser un regard réflexif son histoire et à mettre en forme sa propre expérience dans un mouvement autopoïétique. De la sorte, l'histoire de vie en formation peut alors être envisagée comme une approche constructiviste et bio-cognitive, c'est-à-dire prenant en compte "l'interaction vitale (bio) entre la personne et son environnement qui produit la construction de la connaissance (cognitive)" (Galvani, 1997, p.3). C'est ce processus qui permettra l'émergence d'une forme singulière, justifiant pleinement l'utilisation du terme "formation" (du latin *formare*, c'est à dire créer, organiser ce qui n'existe pas), entendu alors comme un mouvement global de changement impliquant l'émergence d'une nouvelle forme, toujours singulière et non réductible à la somme des éléments qui en ont favorisé l'apparition.

Dans un registre connexe, les problèmes soulevés par l'éducation des adultes ont également donné lieu à un ensemble de travaux issus de la psychologie et de la psychanalyse. Des psychosociologues et des psychanalystes ont alors envisagé la formation des adultes en privilégiant les questions de l'inconscient, du fantasme, de l'imaginaire groupal, de la dynamique de groupe, de la prise en compte des phénomènes de transfert, de la projection, de la sublimation... pour finalement traiter de la dimension du désir: *"On peut comprendre la finalité des épreuves formatives comme le dégagement du sujet de la prise de l'objet fantasmatique sur son désir. L'épreuve, dont il porte la marque, l'en détache et l'en différencie; elle réduit l'écart entre le désir de la satisfaction et la satisfaction obtenue en réalité"* (Kaës, 1976, p.15). L'introduction de questionnements issus de la psychanalyse dans le champ de la formation des adultes allait traduire cet effort des chercheurs et des formateurs pour chercher à penser la formation comme un processus de crise, de rupture, puis de dépassement en vue d'une plus grande lucidité des sujets quant aux processus inconscients qui guident toute activité humaine (Kaës, Anzieu, Thomas, Le Guerinél, Filloux, 1973). Ces travaux ont amené les praticiens et les chercheurs utilisant l'approche histoire de vie à interroger la question des liens et des frontières entre formation et thérapie. En effet, lorsque l'on utilise l'approche biographique en formation, la remémoration d'éléments biographiques problématiques (enjeux contradictoires, situations d'impasses, non-dits familiaux, généalogie «trouée»...) va bien souvent induire des «turbulences» dans l'organisation défensive de certains sujets. Ce désordre apparent, parfois nécessaire à l'évolution du groupe et de ses membres, va générer une

anxiété importante et tendre à favoriser pour certains une confusion entre une demande «de formation» et une demande «thérapeutique». Or, dans un contexte de formation d'adultes utilisant l'approche biographique, les praticiens chercheurs sont généralement très attentifs à éviter ce type de confusion et à ne pas mélanger les genres. L'enjeu, contractualisé avec les participants dès le début du dispositif, sera bien de centrer le travail sur l'étude des parcours de formation formels et informels des membres du groupe et l'une des limites posées sera de ne jamais aller au-delà de ce que chacun souhaite communiquer de sa propre histoire. Christine Delory-Momberger, à propos de la finalité de ces groupes en formation, remarque: *«les ateliers biographiques visent un effet transformateur, celui-ci n'est pas à confondre avec l'effet thérapeutique d'un travail introspectif réalisé dans le contexte d'une psychothérapie. Le projet de soi qu'engage le travail biographique dans le sens où nous l'entendons se développe dans le cadre de la socialisation d'un récit de vie qui postule une intelligibilité partagée du même et de l'autre : je dispose de la capacité biographique qui me permet de comprendre l'autre et qui me permet de me comprendre moi-même à travers l'autre. C'est dans la dynamique du cercle herméneutique¹ que s'opère la co-construction du récit de vie et que se définit l'hypothèse d'une identité narrative telle qu'elle se structure dans le projet de soi.»²*

Si la distinction entre thérapie et formation apparaît ainsi clairement affichée en formation d'adultes, cette différenciation est évidemment beaucoup plus délicate à appréhender lorsque l'on utilise l'approche histoire de vie auprès de personnes hospitalisées qui présentent une intoxication alcoolique chronique. La demande est alors thérapeutique et l'offre d'accompagnement doit s'ajuster au plus près de cette exigence. Cependant, nous allons voir qu'en alcoologie, le recours au concept de formation via l'utilisation de l'approche histoire de vie peut se révéler particulièrement utile pour contourner quelques unes des difficultés d'accompagnement traditionnellement rencontrées avec ces personnes. Deux raisons au moins expliquent ce paradoxe apparent. La première tient à la spécificité de la maladie alcoolique dans le champ de

¹ La tradition herméneutique insiste sur la nécessité de rapporter les particularités d'un texte à son ensemble pour qu'il puisse être interprété. Le "cercle herméneutique", désigne alors le mouvement de sens tel qu'il naît des relations des parties au tout et du tout aux parties.

² Delory-Momberger, C. (1999) *Les histoires de vie, une herméneutique auto-éducative dans l'interculturel*. Texte inédit présenté à Paris le 25 mars 1999 dans le cadre du séminaire ASIHVIF «liens et frontières entre histoires de vie et psychothérapie». (A paraître dans les actes du séminaire sous la direction de G. de Villers et C. Niewiadomski.)

la médecine, la seconde s'étaye sur les potentialités de relecture existentielle ouvertes par l'utilisation des histoires de vie et sur le bénéfice que peuvent en attendre ces patients.

A la suite des travaux de Pierre Fouquet, médecin psychiatre, père de l'alcoologie Française, bon nombre d'établissements spécialisés se sont inspirés de la notion de «psychothérapie éducative» (Fouquet, 1956). Dans cette perspective, conçue pour s'adapter au plus grand nombre, l'alcoolisme est considéré comme une maladie. Une partie du traitement, comme pour des personnes cardiaques ou diabétiques, est axée autour d'un enseignement qui prend la forme de véritables cours d'alcoologie destinés à transmettre au sujet atteint une information la plus complète possible sur son affection. L'objectif est ici de lutter contre la méconnaissance, le déni, et de faire prendre conscience au sujet de ses difficultés avec l'alcool. Les notions de «maladie alcoolique» et «d'alcoolodépendance» viennent ici légitimer un discours biomédical sur l'alcoolisme et limiter ainsi la forte culpabilité des patients. Une autre partie du traitement s'organise classiquement autour d'un travail psychothérapeutique qui prend fréquemment la forme de «groupes de parole». Toutefois, la perspective développée à l'époque par Fouquet s'est trouvée au fil des années quelque peu dénaturée en raison des difficultés rencontrées par les alcoologues auprès de leurs patients. L'auteur, qui identifiait trois facteurs essentiels dans la maladie alcoolique (le facteur toxique, le facteur de tolérance et le facteur psychologique) insistait tout particulièrement sur ce dernier point dans la genèse de l'apparition de la maladie: *«Par principe, je considère le facteur psychologique comme étant toujours à la base de votre maladie (...) Une fracture, une maladie ordinaire, peuvent rester extérieures à vous-même. Mais dans votre cas, la structure même de votre vie doit être remise en question»* (Ibid. pp 25-27). Mais, en dépit de l'intuition clinique de Fouquet qui, dès les années 50, suggérait à ses patients d'écrire leur autobiographie afin de favoriser un travail de retour sur eux-mêmes destiné à préparer l'avenir, il est remarquable de constater aujourd'hui à quelles impasses paraît conduire la pratique alcoologique lorsqu'il s'agit de travailler sur ces facteurs psychologiques. Les techniques de psychothérapie individuelle se heurtent classiquement aux difficultés pour ces patients de s'engager dans un transfert avec le thérapeute alors que la psychothérapie de groupe, considérée comme mieux adaptée à la pratique de l'alcoologie, montre rapidement ses limites. En effet le travail de ces groupes de parole n'est généralement pas de rechercher les causes profondes liées à l'apparition de la maladie, mais de favoriser

une identification réciproque des participants elle-même destinée à réduire la forte culpabilité évoquée plus avant. Enfin, si quelques structures de soin ont cherché à utiliser l'autobiographie dans «la prise en charge» des personnes alcooliques, il reste que son utilisation s'inscrit souvent dans le souci d'établir une relation psychothérapeutique qui reproduit quasi à l'identique les difficultés déjà citées.

Je ne reviendrai pas ici sur les effets paradoxaux que génèrent ces différentes approches chez des personnes qui présentent fréquemment d'importants troubles de l'individualisation. J'ai longuement commenté ces points ailleurs (Niewiadomski, 2000). Pour plus de clarté dans mon propos, il suffit de rappeler que la pratique alcoologique, lorsqu'elle s'appuie sur la seule perspective biomédicale, propose un modèle identificatoire d'emprunt, celui du «malade alcoolique», qui, malgré sa pertinence en terme de soins et de lutte contre des phénomènes entropiques mortifères, tend à verrouiller toute recherche de sens relative à l'histoire du sujet. La maladie alcoolique devient désormais responsable de toutes les difficultés du sujet alors même que ce dernier disparaît derrière cette dénomination souvent jugée infamante hors des réseaux spécialisés. Nous sommes ici forts loin de l'objectif de Fouquet qui, désirant échapper au clivage habituel soma/psyché, souhaitait que les personnes alcooliques puissent, tout à la fois, lutter contre les détériorations consécutives à l'intoxication alcoolique chronique et remettre en cause la structure même de leur vie en s'appuyant sur une relecture de leur histoire personnelle. Or, si l'objectif thérapeutique visé: «lutter contre les détériorations dues au toxique» paraît globalement atteint dans les structures de soins, est-ce pour autant suffisant? Transmettre de l'information sur la maladie alcoolique, encourager l'identification réciproque permet-il de favoriser l'autonomie d'un sujet désormais trop souvent aliéné à une identité d'emprunt? Je ne le pense pas, dans la mesure où le mode de prise en charge développé s'élabore dans un contexte où l'individualité, la singularité de chacun, ne peut être aisément travaillée. C'est à cette place de la prise en compte de la personne et de son émergence en tant que sujet susceptible d'être enfin confronté aux questions de sens qui le traversent, que la pratique des histoires de vie en alcoologie tente de se situer.

Depuis quelques années, des groupes histoire de vie à visée expérimentale sont proposés à quelques personnes à l'occasion de leur séjour dans un centre hospitalier spécialisé

dans le traitement de l'alcoolisme: le centre Louis Sevestre, situé près de Tours. Cet accompagnement est destiné à s'inscrire en complémentarité des modes de «prise en charge» habituellement offerts. Quatre à six personnes composent ces groupes qui se déroulent sur une période d'environ trois mois. Tous les participants sont volontaires et ont choisi de s'investir dans ce type de travail après un ou plusieurs entretiens préliminaires. Trois périodes essentielles organisent le travail proposé aux personnes alcooliques: une période d'énonciation, l'intervention d'une tierce personne et une période de travail collectif sur les énoncés. Dans un premier temps, l'utilisation de ce protocole tente de répondre à une demande psychothérapeutique où le rapport à l'alcool occupe une place privilégiée. Puis, dans un second temps, et à la faveur de l'intervention d'une personne ressource extérieure à l'institution, le travail du groupe tend à basculer vers une dimension plus «formative», c'est à dire cherchant à prendre en compte plus spécifiquement la production autopoïétique des participants. Dès lors, les éléments essentiels sur lesquels vont se centrer le travail du groupe ne se limiteront plus simplement au rapport à l'alcool envisagé sous son seul aspect biomédical. Le travail proposé aura pour objet la prise en considération du sens que chacun donne à son existence grâce à l'articulation dialectique des éléments temporels produits par chaque participant au cours d'un travail de co-interprétation. Au cours de la période d'énonciation, chaque personne écrit son histoire et la socialise dans le groupe. Du fait des particularités des participants, (troubles physiologiques transitoires liés à l'intoxication alcoolique chronique, terrains anxio-dépressifs, importance du déni, forte culpabilité, troubles de la temporalité...), cette période, relativement courte, relève du registre psychothérapeutique «classique»: des malades alcooliques écoutent, se racontent, prennent conscience de l'importance de leurs troubles, et s'aperçoivent qu'ils partagent des problèmes communs. Mon travail d'animateur s'inscrit ici dans une optique rogérienne et consiste en un aménagement du travail classique de psychothérapie de groupe. Toutefois, j'accorde dès les premières séances une très grande importance au travail de production écrite. A l'issue de cette première période, les patients ont généralement très bien récupéré leurs facultés physiologiques et psychologiques. Ils ont suivi un traitement médical, intégré un discours déculpabilisant sur la maladie alcoolique et ne dénie plus leurs difficultés avec l'alcool. Toutefois, si des prises de conscience ont pu émerger au cours de la première période, il reste à formaliser plus

clairement des liens de sens entre les faits présentés afin de dépasser un premier stade d'identification «être le même, être un malade alcoolique comme les autres», et de permettre aux acteurs de s'individualiser. Il convient donc pour le sujet de passer du simple statut de malade alcoolique à celui d'une personne en recherche sur son histoire et qui s'interroge sur les particularités individuelles de son recours à l'alcool. Mais, et ceci est renforcé par mon statut de soignant, je suis envisagé par les participants comme supposé détenir un savoir à leur endroit. Ceci pourrait considérablement gêner le travail d'interprétation qui leur est demandé si je ne recourais pas ici à l'aide d'une tierce personne afin de rééquilibrer les échanges dans le groupe. En effet, dans la perspective développée, le sens que je pourrais éventuellement donner aux matériaux biographiques produits n'est d'aucune utilité pour les personnes si elles ne peuvent se l'approprier. L'intervention d'une personne ressource, investie d'un pouvoir symbolique fort (praticien de l'approche du «récit de vie autobiographique», universitaire, chercheur...) est ici de rappeler les fondements théoriques et pratiques de la démarche et d'insister sur la nécessité pour les participants de travailler à l'interprétation de leur histoire sans s'en remettre à la toute puissance d'autrui. Cette intervention renforce ainsi le processus engagé en donnant aux personnes non des «recettes», mais l'opportunité de travailler à l'interprétation de leur propre récit dans une dynamique collective. La troisième période est celle de la co-interprétation des données. Le groupe se centre sur l'histoire d'un participant et échange autour du récit qui lui est présenté en vue de l'élaboration d'hypothèses de travail. Plusieurs pistes peuvent ainsi être dégagées et le narrateur, au cours d'un travail d'écriture final, réalisera une interprétation de son récit de vie en exploitant éventuellement les hypothèses qui auraient pu lui paraître pertinentes ¹.

On l'aura compris, ce qui se travaille dans ces groupes «histoire de vie en alcoologie» s'origine dans une demande psychothérapeutique pour basculer vers une offre de formation entendue comme un travail «d'ouverture à l'existence». En effet, la finalité de cette approche n'est pas ici uniquement «le soin» au sens médical du terme, elle relève également du domaine de la formation entendue comme l'ensemble des processus permettant à un sujet de prendre forme, consistance,

¹ Pour un exposé détaillé de la méthodologie employée, le lecteur intéressé pourra se référer au chapitre 5 du livre pré-cité.

dans son rapport aux autres, aux choses et à lui-même (Pineau, 1985). Se former, c'est aussi se questionner à partir de la perspective existentielle sartrienne: *«Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce que l'on a fait de lui»* (Sartre, 1986) afin d'ouvrir le champ des possibles et de s'y déployer en fonction de ses projets vitaux. Dans cette perspective, la belle définition que donne Pierre Dominicé du concept de formation paraît ici particulièrement adaptée: *«Par formation, j'entends une globalité difficile à formuler, celle du rapport de l'adulte au savoir, à la réalité sociale, à sa vie personnelle. La formation inclut tout ce que l'adulte a fait de son histoire. Elle est un processus qui multiplie les transitions et n'est interrompu que par la mort. La formation est un mouvement qu'il faut savoir capter en vol»* (Dominicé, 1992, p.38)

L'objectif est bien l'émergence du sujet, son émancipation et son autonomie à la faveur d'un travail lui permettant d'explorer les dimensions singulières et universelles qui organisent tout récit de vie. Les histoires de vie en alcoologie ouvrent ainsi de nouvelles perspectives théoriques et cliniques dans la mesure où elles contribuent à l'engagement des patients qui le souhaitent dans un travail de "relecture existentielle", qu'à ma connaissance, les approches classiquement employées en alcoologie ne permettent pas toujours d'initier. Cette approche contribue en effet à questionner la dimension normative que produit le discours sur la maladie alcoolique. Les histoires de vie, en réintroduisant la dimension du sujet et sa singularité, permettent une approche plus souple des problèmes liés à l'alcoolodépendance et introduisent la dimension de "normativité" dans le champ de l'alcoologie. Pour Georges Canguilhem, le concept de normativité rend compte de la relation nécessaire entre vie et individualité. Guillaume Le Blanc, dans un ouvrage sur l'œuvre de Canguilhem, précise à ce propos: *"La normativité est ce par quoi le vivant humain ou animal s'individualise. Le vivant cesse d'être compris comme un mécanisme. (...) La normativité désigne ce par quoi le vivant se lie au milieu, devenant sujet du milieu grâce aux choix de valeurs par lesquels il transforme un milieu en son œuvre. La normativité sous-entend ainsi la création de normes par lesquelles le vivant se maintient et s'individualise."* (Le Blanc, 1998, pp. 52-53) Or, en ce qui concerne cette question du rapport aux normes et plus particulièrement à propos de la distinction entre le normal et le pathologique, Canguilhem montre combien l'expérience construite par le malade lui-même est importante pour préciser les frontières entre ces deux notions. Selon l'auteur, la signification profonde de la maladie est essentiellement

"affective"¹. De la sorte, elle ne peut se réduire à une perspective objectivante telle que le propose le discours médical, ou à une pensée scientifique qui s'appuierait sur la variation quantitative d'éléments par rapport à une norme: *"La vie humaine peut avoir un sens biologique, un sens social, un sens existentiel. Tout ces sens peuvent être indifféremment retenus dans l'appréciation des modifications que la maladie inflige au vivant humain. Un homme ne vit pas uniquement comme un arbre ou un lapin. (...) L'obstacle à la biologie et à la médecine expérimentale réside dans l'individualité."* (Canguilhem, 1965/1992, pp.155-158) Évoquant l'importance des liens entre le vivant et le milieu, il précise: *"Le terme de "normal" n'a aucun sens proprement absolu ou essentiel (...) S'il est vrai qu'une anomalie, variation individuelle sur un thème spécifique, ne devient pathologique que dans un rapport avec un milieu de vie et un genre de vie, le problème du pathologique chez l'homme ne peut pas rester strictement biologique, puisque l'activité humaine, le travail et la culture ont pour effet immédiat d'altérer constamment le milieu de vie des hommes."* (Ibid. pp. 161-163) Pour Canguilhem, la maladie doit être envisagée comme une expérience vécue par une individualité introduisant non seulement un seuil qualitatif nouveau par rapport à la norme, mais suscitant également un rapport éminemment subjectif du patient à sa maladie: *"Le malade porte nécessairement un jugement sur sa maladie. Toute maladie est rapportée à un malade qui tente de lui donner un sens (...) Dire que la douleur n'a de sens que pour l'individualité humaine, c'est souligner qu'une telle individualité est la seule à pouvoir s'organiser en subjectivité par la quête de sens que sa conscience implique par rapport à la maladie. (...) Si la maladie fait l'individualité, c'est en revanche la subjectivité qui fait le malade par le sens qu'elle donne à la maladie"* (Le Blanc, 1998, pp. 44-45)

On voit ici comment la pensée de Canguilhem vient souligner un peu plus encore l'importance du travail sur le sens dans l'accompagnement des personnes alcooliques. En effet, c'est bien ici la prise en compte de l'individualité et de la subjectivité du "malade alcoolique" qui va permettre à ce dernier d'instaurer ses propres normes vitales et non la référence au seul discours biomédical sur l'affection dont il souffre. C'est alors le recours au concept de normativité et non

¹ "Nous soutenons que la vie d'un vivant, fût-ce d'une amibe, ne reconnaît les catégories de santé et de maladie que sur le plan de l'expérience, qui est d'abord épreuve au sens affectif du terme, et non sur le plan de la science. La science explique l'expérience, mais elle ne l'annule pas pour autant" (Canguilhem, 1966/1996, p. 131)

à la norme¹ qui permet de traduire la distinction entre le normal et le pathologique: *"l'homme normal, c'est l'homme normatif, l'être capable d'instituer de nouvelles normes, même organiques. Une norme unique de vie est ressentie privativement et non positivement."* (Canguilhem, 1965/1992, p.87). Dans cette perspective, faire rupture avec un comportement d'alcoololo-dépendance peut alors être envisagé comme un cheminement singulier articulant auto et hétéro-référence en vue de la construction, ou plus exactement de la co-construction devrais-je dire, d'une normativité qui ne saurait être réduite à la seule adhésion à un discours normé sur la maladie alcoolique. La normativité, en ce sens qu'elle préserve la prise en compte de la singularité des individus, laisse ouverte cette possibilité d'instaurer des normes nouvelles susceptibles de répondre plus souplesment aux exigences de réalisation existentielle des personnes alcooliques.

Appuyant notre réflexion sur les travaux de Guy de Villers (1993), il convient de distinguer ici deux types d'approche clinique. La première, "médico-psychologique", établi des normes, point de repères nécessaires aux procédures de diagnostic, de pronostic et de mise en œuvre du traitement, alors que la seconde, privilégiant un accompagnement de type maïeutique, favorise une attitude d'écoute où le sens n'est pas une donnée strictement "scientifique" s'élaborant dans un rapport d'extériorité au patient, mais reste à construire dans l'interaction entre la parole du sujet et ce qui fait retour chez son ou ses interlocuteurs. Or, l'approche histoire de vie entretient à l'évidence des rapports très étroits avec cette seconde forme d'accompagnement en cherchant à interroger "l'expérience d'un savoir qui ne se sait pas" susceptible de produire des effets de relance quant au travail de relecture existentielle dans lequel s'engagent certaines personnes alcooliques. Cette approche, utilisée en complémentarité de techniques psychothérapeutiques plus habituelles en alcoologie peut se révéler particulièrement heuristique dans la connaissance d'un domaine aussi complexe que celui des comportements addictifs en préservant la polysémie d'un travail sur le sens qui ne se laisse pas enfermer dans les seules

¹ "Quand on sait que "norma" est le mot latin que traduit équerre et que "normalis" signifie perpendiculaire, on sait à peu près tout ce qu'il faut savoir sur le domaine d'origine du sens des termes norme et normal, importés dans une grande variété d'autres domaines. Une norme, une règle, c'est ce qui sert à faire droit, à dresser, à redresser. Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence, à un donné, dont la variété, la disparate s'offrent, au regard de l'exigence, comme un indéterminé hostile plus encore qu'étranger" (Canguilhem, 1966/1996, p.177)

figures d'une perspective biomédicale de l'alcoolisme. Ce travail herméneutique, appuyé sur le modèle du co-investissement dialectique proposé par Gaston Pineau et Jean Louis Le Grand (1993) est appelé à susciter la mise au jour puis la prise en compte d'interrogations, voire d'énigmes, suffisamment stimulantes pour permettre la mise en route d'un désir singulier chez les participants. C'est à cette condition que ces derniers pourront alors réorganiser leur existence à leur manière, sans pour autant faire l'impasse sur les implications de leur alcoololo-dépendance.

BIBLIOGRAPHIE

- Canguilhem, G. (1965/1992). *La connaissance de la vie*. Paris: J. Vrin.
- Canguilhem, G. (1966/1996) *Le normal et le pathologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Delory-Momberger, C. (1999). *Les histoires de vie, une herméneutique auto-éducative dans l'interculturel*. Texte inédit présenté à Paris le 25 mars 1999 dans le cadre du séminaire ASIHVIF «liens et frontières entre histoires de vie et psychothérapie». (A paraître dans les actes du séminaire sous la direction de G. de Villers et C. Niewiadomski.)
- De Villers, G. (1993) L'histoire de vie comme méthode clinique. In *Penser la formation. Contributions épistémologiques de l'éducation des adultes* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°72) Genève: Université de Genève.
- Dominicé, P.(1992). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Fouquet, P. (1956). *Entretiens pour une thérapeutique de l'alcoolisme. Essai de psychothérapie éducative*. Laboratoires Lefrancq.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- Kaës, R. (1976) Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. In R. Kaës; D. Anzieu, A. Bejarano, H. Scaglia, R. Gori, *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod.
- Kaës, R., Anzieu, D., Thomas, L.V.; Le Guerinél, N., Filloux, J. (1973). *Fantasme et formation*. Paris: Dunod.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Mésonnances.
- Lerbet, G. (1992). *L'école du dedans*. Paris: Hachette.

- Niewiadomski, C. (2000). *Histoires de vie et alcoolisme*. Paris: Seli Arslan.
- Pineau, G. (1985). Pour une théorie tripolaire des formations vitales par soi, les autres et les choses. In *Pratiques du récit de vie et théories de la formation* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°44). Genève: Université de Genève.
- Pineau, G., Le Grand, J.L. (1993) *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sartre, J.P (1986). *Critique de la raison dialectique. Questions de méthode*. Paris: Gallimard.

Pierre Marc
Complété par une analyse
de Philippe R. Rovero

L'enseignant face "au biographique"

Le premier intitulé de cette communication, *L'enseignant et la méthode biographique*, a paru ambigu et nous le modifions par souci de clarification: il ne s'agit pas de s'interroger sur l'emploi d'une "méthode" par le corps enseignant mais sur les difficultés qu'il rencontre autour "du biographique" (de manière homologue, un intitulé tel que *L'enseignant et la psychanalyse* ne signifie pas que l'enseignant se fait psychanalyser ou qu'il est psychanalyste). Il s'agit donc moins de s'interroger sur la systématisation par l'enseignant d'une pratique précise (par exemple celle du récit de vie) que de se demander comment il tend spontanément à traiter les éléments biographiques qu'il possède sur ses élèves et leurs familles (à l'exclusion ici de toute approche autobiographique), et qu'il recherche parfois.

La première partie de cette communication consiste à présenter une situation familiale à laquelle se trouvait confrontée une enseignante. Elle est schématisée et résumée puisque disponible ailleurs (Marc, 1996). La présentation orale à l'intention de professionnels (tenus au secret professionnel) permet l'utilisation d'extraits vidéo réalisés avec les protagonistes impliqués dans cette situation (la famille elle-même, l'enseignante, l'assistant social), bien entendu d'accord pour que ces documents soient utilisés. Par contre ces pages

reviennent à l'anonymat que tout document de diffusion plus large garantit.

1. L'INTERROGATION

Nous avons eu la chance, dans ce milieu relativement protégé qu'est l'Université, de pratiquer individuellement ou en petit groupe plusieurs procédures "mettant l'individu sur le devant de la scène". Cette périphrase désigne l'élément commun à diverses approches (de la dynamique de groupe à l'histoire de vie, de l'analyse des pratiques à la supervision, etc.): on attend de la réflexion sur un processus biographique une meilleure compréhension, voire une évolution, des conduites des personnes - de leurs "manières de penser, de sentir et d'agir". Des bibliothèques entières ont été écrites sur cette conviction et de multiples procédures de travail individuel (à commencer par la psychanalyse) ou de groupe (par exemple les groupes Balint) s'appuient sur elle, qu'on résumera ainsi: *l'analyse d'une reviviscence permet de mieux comprendre nos conduites; de plus en surgit parfois une possibilité de distanciation, d'abréaction, de rupture dans la répétition.*

Ces procédures et cette conviction valorisent le questionnement sur le passé et apportent cette autre certitude (qu'elles ne contiennent à vrai dire pas) qu'à ne pas scruter notre passé nous nous empêchons de comprendre vraiment les tenants de la situation actuelle et de pouvoir agir sur elle. De nombreuses professions, pas simplement celles qui s'articulent à un projet thérapeutique mais en général toutes celles où une relation se déploie, de quelque manière que ce soit (enseignement, éducation spécialisée, travail social, etc.), sont traversées par ce "discours ambiant".

Il ne s'agit pas de s'interroger sur les valeurs qui sous-tendent exactement cette conviction ni sur les simplifications parfois outrancières qui la traversent. Mais un questionnement inévitable, et crucial, s'adresse aux "spécialistes" qui, d'une manière ou d'une autre, ont œuvré à la pérenniser: que peuvent-ils apporter à tous ces professionnels qui, nantis de ce regard, s'emploient à travailler sur "du" biographique issu de questions qu'ils se posent sur un écolier en vue d'améliorer son insertion scolaire¹. Convaincus que les problèmes de tel élève

¹ Lors de la rencontre, un intervenant se demandait si cette perspective ne relevait pas des engouements du moment pour l'"efficacité des systèmes

reçoivent un début de solution grâce à un regard biographique, ils multiplient les efforts de compréhension vers un passé (et pas forcément après avoir eux-mêmes pratiqué le récit de vie), recueillent des informations plus ou moins archaïques sur cet élève, sur sa dynamique familiale, l'observent attentivement dans les contextes où il leur est donné de pouvoir le faire et finissent par se trouver à la tête d'un nombre parfois impressionnant de données - dont ils ne savent pas nécessairement quoi faire, et dont ce qu'ils font n'est généralement pas organisé à l'aide d'une technique particulière.

C'est sur l'utilisation de ces données biographiques recueillies de bric et de broc par l'enseignant qu'on s'interroge dans ces lignes, sans à vrai dire chercher à apporter de réponses décisives - sinon une seule: le contexte professionnel est très peu compatible avec le recours à une "méthode" précise, certes parce qu'il n'y est pas prévu une telle pratique et que les enseignants n'ont pas reçu la formation qui autoriserait des tentatives sérieuses, et parce qu'une telle pratique présuppose l'accord, et surtout l'intérêt, des personnes concernées. Mais, encore une fois, ces données sont là, et il est intéressant de savoir ce qu'on en fait.

2. "UNE HISTOIRE BIEN ORDINAIRE"

La situation à partir de laquelle nous avons jugé intéressant d'aborder ces questions est celle d'une enseignante, Mlle U., qui apprend que doit entrer l'année suivante dans sa classe de 6^e un élève dont la réputation de violence et d'insoumission généralisée vient d'être couronnée quelques mois auparavant par une fugue (qu'il fait avec son frère) dont les médias s'emparent en en rendant responsable le corps enseignant, et notamment le maître de l'année précédente. En quelques semaines, Mlle U. apprend sur la famille de cet enfant et sur ses antécédents un nombre d'informations considérable¹.

d'enseignement". Elle se situe en fait sur un tout autre plan. L'enseignant se demande rarement s'il est efficace ou pourrait améliorer son efficacité autrement que par rapport à un mode de transmission ou à une option didactique. Dans le cas suivant, l'enseignante se demande quoi faire pour que le climat scolaire soit encore viable, pour que les partenaires en présence prennent plaisir à aller à l'école...

¹ Les personnes qui ont testé le récit de vie sur elles-mêmes, et il est peu probable que le récit de vie serve à grand chose si l'on ne commence pas par cette implication, ces personnes savent combien les *mots* ont un poids

D'abord elle est informée de ce que la mère a été signalée plusieurs années auparavant pour traitement brutal sur cet enfant, qu'une enquête a été ordonnée et une surveillance mise en place (assistant social). A l'époque la mère est en instance de divorce et vit avec un homme, craint par l'entourage, qui deviendra le beau-père de l'enfant. Lors du divorce il est décidé que la garde de l'enfant (et de son frère) est confiée à la mère mais que le père bénéficie d'un droit de visite.

Pendant l'ensemble de la scolarité primaire, l'élève rencontre des difficultés constantes dans ses relations avec ses camarades et ses enseignants. Il est présenté comme agressant et frappant constamment les uns et les autres, n'acceptant aucune des remontrances qui lui sont faites, désobéissant aux obligations scolaires au point qu'il cumule les punitions et que ses enseignants successifs ne prononceraient¹ sa promotion que pour ne pas devoir s'occuper de lui l'année suivante (c'est-à-dire s'il devait redoubler avec eux) plutôt que par acquisition des apprentissages requis.

L'enseignante apprend aussi, et de cela on a discuté ferme dans l'établissement scolaire l'année précédente, qu'une sorte d'intensification dans l'insoumission se fait jour durant l'année d'orientation. Elle apprend que l'enseignant concerné applique aveuglément le barème prévu en cas d'insubordination, multiplie les "annotations" dans le carnet et que l'enfant est retenu en "heure d'arrêt" à peu près tous les mercredis après-midi, que le cumul de ces "heures d'arrêt" entraîne des "mises à pied" successives, chacune s'accompagnant de punitions (verbes à conjuguer), et que c'est précisément lors d'une de ces mises à pied que la fugue a lieu. Elle s'aperçoit aussi que la fugue colore intensément la représentation que se font le voisinage et l'école de cet enfant, qu'il y a renforcé une image (celle d'un "lion"), que partout on lui renvoie.

important, parfois cruel dans leur maladresse (la maladresse n'étant souvent qu'apparente), parfois méditant quand ils aident à approfondir la réflexion. Les bribes suivantes, à l'égal d'une histoire de vie fouillée, n'échappent pas à la règle, et ceci d'autant moins que la famille dont il est question s'écarte souvent des manières coutumières de faire par l'observance desquelles se décerne l'"honorabilité". A plusieurs reprises nous avons "neutralisé" quelques mots susceptibles d'engager le lecteur dans des représentations simplistes; mais il est parfois difficile de découvrir le terme capable de ne pas alimenter en catimini tel système de valeurs et les naïves métaphores, positives ou négatives, d'acceptation ou de rejet, qui le caractérisent.

¹ Quelques incertitudes entourent la présente description. L'emploi du conditionnel attire à cet égard l'attention. Précisons encore qu'importe momentanément moins la fidélité de la description que l'effort demandé au lecteur de se mettre dans la peau de l'enseignante concernée.

Ces informations, présentées en style télégraphique, sont le plus souvent accompagnées d'un luxe de précisions. Par exemple, les descriptions de la fugue elle-même prennent des pages et accumulent des informations sur les comportements anti-sociaux pendant la fugue, sur les manières dont les enfants sont retrouvés et ramenés dans la famille, sur le comportement de la police, etc.)

Ce lourd passé explique sans doute en partie que, dès qu'arrive l'enfant dans sa classe au début de l'année suivante, l'enseignante développe avec lui une relation privilégiée, et qui le deviendra de plus en plus au fil des semaines (le fait qu'il s'agisse d'une classe dite "de transition", qui accueille un nombre restreint d'élèves, l'autorise); les autres enfants étant moins explosifs que leur camarade, on comprend qu'il focalise plus facilement l'attention, avec ses éclats de voix, ses déplacements constants, ses agressions répétées. Le fait que cette relation devienne privilégiée amène l'enseignante à non seulement approfondir les informations qu'elle possède déjà sur son élève mais aussi à en découvrir beaucoup d'autres, d'autant qu'elle est invitée dans la famille. Elle développe une affection manifeste à son égard¹ et, bientôt, à l'égard de la mère, qui se confie à elle.

L'enseignante apprend que la fugue est suivie d'un certain nombre de prolongements importants, qu'une instruction est en cours, qu'un jugement doit être rendu et que la famille craint de voir les enfants "envoyés dans une maison". Elle apprend aussi les natures des relations avec les divers grands-parents et, surtout, avec le père. Celui-ci, qui un temps n'avait plus montré signe de vie et ne faisait plus valoir son droit de visite, entendait depuis la fugue le faire à nouveau valoir. Mlle U. elle-même nous explique la complexité du cas: ces hauts et bas dans la relation avec le père proviennent de la liaison particulière qu'il entretient avec une amie; avant cette liaison, le droit de visite est utilisé, et les enfants prennent du plaisir aux week-ends passés dans la maison paternelle; par la suite, quand l'amie est enceinte, puis quand elle accouche (une demi-sœur...), les week-ends sont moins prisés. La relation intense au père est perturbée par l'amie de celui-ci. Mais l'amie, retournant ensuite avec l'enfant chez son mari, le père se trouve de nouveau plus disponible, etc.

¹ Si l'on admet l'universalité des notions de transfert et de contre-transfert, alors on peut retenir ces deux termes pour spécifier les attitudes de l'élève vis-à-vis de Mlle U. et les réactions de celle-ci à son égard. On réévoquera cette intensité, sur laquelle il est inutile de plaquer quelque considération éthique.

Si le détail biographique, compte tenu de notre but, est ici superflu, retenons toutefois que ces avatars dans la relation au père appauvrissent des moments où manifestement l'émotion se dit, et que les deux enfants n'en trouvent pas de nouvelle, en somme de remplacement. Leur isolement s'accroît. Si bien qu'il est probable, et l'hypothèse mérite argumentation et discussion, que ces déboires risquent d'accroître les phénomènes transférentiels de l'élève vers Mlle U. et contre-transférentiels de celle-ci vers lui¹.

Très vite l'enseignante apprend également l'existence d'une instabilité familiale ancienne et, apparemment, profonde. Pendant plusieurs années, on dénombre presque un déménagement par an, qu'accompagnent autant de changements professionnels. Dans l'année qui précède la fugue, la mère change quatre fois d'emploi - alors que le beau-père, qui travaille aux chemins de fer après avoir été cuisinier, paraît un peu plus stabilisé.

Voilà qui n'améliore pas la "visibilité sociale", cet ensemble de regards par lesquels notre entourage nous conforte jour après jour dans notre sentiment identitaire et d'existence. Voilà aussi qui crée un "handicap social"². La maîtresse observe que la situation pécuniaire de la famille est précaire, qu'elle n'a pas de voiture, qu'elle ne part pas, ou peu, en vacances, que certains achats sont quasiment impossibles, par exemple que l'enfant est empêché d'aller en camp de ski parce qu'il n'a pas de skis (elle lui prêterait les siens...), que le mirage du vélomoteur est toujours repoussé, comme celui de l'ordinateur, etc.

3. L'ENSEIGNANT ET "LE BIOGRAPHIQUE"

De toute évidence, l'ensemble de ces descriptions ne constitue pas une approche qu'on puisse qualifier d'histoire de vie, ni de près ni de loin. De plus, il n'est guère différent de la plupart des investigations auxquelles se livrent les enseignants en situation délicate - quoique dans ce cas les investigations

¹ Les psychanalystes parlent de "tendance réparatrice" et l'évoquent en relation avec la période œdipienne. S'interroger sur la quête de l'enseignante invite à une réflexion sur sa propre vie. Complexification inévitable des questions à l'étude...

² L'expression est en général contestée, mais nous l'employons à dessein en ce sens qu'un handicap appelle les réactions des organismes sociaux et pas une implantation sociale défavorisée.

aient été nettement plus poussées que d'ordinaire, d'autant que la description ci-dessus est très condensée. Mais c'est justement cet ordinaire de l'enseignant qui est intéressant et sur lequel nous pensons que les spécialistes de l'histoire de vie doivent s'interroger, notamment dans le cadre de la formation du corps enseignant. Pour être ancien, le problème n'en reste pas moins actuel: est-il possible de sensibiliser le professionnel de sorte qu'il perçoive des personnes et des trajets derrière tous ses "clients"? Cette sensibilisation, parce qu'elle relève directement du caractère interrelationnel de cette profession, requiert-elle d'être "imposée"? Et, si oui, comment?

Les problèmes que cette question de base fait surgir sont extrêmement complexes¹ mais méritent attention de la part de tous ceux qui pensent qu'un minimum d'éclairage en cette matière est utile au corps enseignant et, plus généralement, aux professions centrées sur l'échange. Ils sont ci-dessous orientés par quelques questions qui ne sont sûrement pas exhaustives mais qui ont à notre sens le mérite de situer l'emplacement de quelques problématiques à approfondir. Les très brefs commentaires qui les accompagnent visent à les situer et pas à les approfondir.

3.1 Luxe superflu? Nécessité inévitable? Risque grave?

Mlle U. considère que son élève risque de présenter une évolution si les mesures qu'elle lui propose s'écartent des impositions scolaires auxquelles il s'est aveuglément heurté depuis des années; ceci, elle le dit sans ambages; plus confusément, elle pense que ces mesures pourraient apaiser ses difficultés passées plutôt que de les réveiller. Elle est influencée en cela par les conceptions ambiantes selon lesquelles les conduites présentes des individus s'expliquent en partie au moins par les caractéristiques de leur biographie, idée sur laquelle s'appuient la plupart des partenaires sociaux de notre fin de siècle. A ses yeux, autrement dit, s'appuyer sur une compréhension de la biographie de l'élève est nécessaire et, même, ne pas s'en soucier est risqué.

Ce premier carrefour de questions est décisif. Selon ce qu'on y répond s'ensuit ou non une démarche de

¹ Ceci explique-t-il que les participants à la session ne soient pas entrés dans ces problématiques? Les ont-elles pris de court? Peut-être. Mais ce silence ne saurait suffire: encore une fois, les enseignants traitent "du biographique" et beaucoup aimeraient un regard des spécialistes...

“développement personnel” - démarche qu'éluent à l'heure actuelle bien des lieux de formation. On assure ici et là que, l'enseignant n'étant pas un éducateur mais un spécialiste de la transmission, il n'est pas nécessaire qu'il soit impliqué comme personne dans sa formation; l'essentiel à lui apporter est d'ordre disciplinaire et didactique.

Dans d'autres lieux, on considère que cette transmission est toujours accompagnée d'une dimension éducative; dès lors, il s'agit d'apporter au futur maître cette réflexion qui appelle une implication personnelle, étant entendu que les formes qu'elle peut prendre sont multiples. En effet, affirmer que l'enseignant est éducateur ne renseigne pas sur les procédures ou techniques qu'on entend utiliser pour lui faciliter une ouverture sur lui-même... Il est notable que les “modèles” des sciences humaines auxquels a recours l'institution de formation varient considérablement, sont influencés par des croyances momentanées, que certains se trouvent très critiqués dès leur apparition, etc.

En tout cas, si l'on considère que l'enseignant, en tant qu'individu, court un risque grave (qu'il fait corrélativement courir à ses élèves) s'il sort des seuls processus didactiques-pédagogiques, alors on en vient à se demander si on doit lui imposer une formation “personnelle”. A l'heure actuelle, tous les cas de figure existent en Suisse romande, de l'obligation dans laquelle est le futur maître de se livrer à une phase de “développement” ou de la quasi-indifférence à ce sujet, placés sous le signe de modèles très variables (supervision, analyse des pratiques, approche plus ou moins frontale, etc.), d'une approche liée aux pratiques ou plutôt “intellectuelle”, etc. En tout cas l'histoire de vie est peu pratiquée dans les formations, ce que semble justifier le fait qu'il n'y a aucun sens à se livrer à un travail autobiographique contre son gré, encore que le restrictif soit tout aussi valide pour d'autres pratiques, qui ont pourtant cours.

3.2 Incompatibilité psychanalyse-systémique? La prédominance des processus primaires appelle-t-elle un recours à la psychanalyse, des processus secondaires à la systémique?

Lucide quant à ses connaissances de l'élève, Mlle U. ne prétend pas être en état de maîtriser la biographie de l'élève, ni même ne serait-ce qu'une grande partie de cette biographie. Elle essaie de rassembler des informations mais se rend compte qu'il ne lui est pas possible d'entrer dans le détail des racines inconscientes des

comportements de l'enfant. Elle pense bien en saisir quelques-unes tout en soulignant son extrême prudence à ce sujet. Elle a néanmoins l'impression qu'une action non ciblée sur ces racines parvient à les toucher, autrement dit qu'un travail sur les relations influence les couches inconscientes de l'appareil psychique.

Un deuxième carrefour de questions tourne autour du statut qu'on entend donner à la notion d'inconscient dans les formations délivrées aux futurs enseignants. Le sous-titre ci-dessus, qui oppose sommairement psychanalyse et systémique, nous a été suggéré par Philippe Caillé¹, qui exerce à la fois la psychanalyse et une thérapie de famille d'inspiration systémique; face à un cas difficile, il décide qu'il y a indication de psychanalyse lorsque les processus primaires, inconscients reviennent constamment à la surface, etaturent la demande, alors qu'il y a indication systémique lorsque ce sont les processus secondaires qui, au contraire, sont constamment mis en avant. Bien sûr il précise que la distinction entre ces deux situations n'est jamais parfaitement limpide; ainsi la répétition, dont le moteur est primaire, se manifeste-t-elle dans les processus secondaires au point de les caractériser, et le symptôme en général, directement observable, renseigne sur une structure primaire; etc.

Sans être absolument convaincu par la distinction, et tout en reconnaissant que les situations qu'affronte le clinicien appellent des choix, reste que la question est de taille et qu'elle colore définitivement les formations offertes selon que les formateurs considèrent que l'inconscient existe ou tout bonnement... qu'il n'existe pas (que le lecteur n'aille pas croire, même si comme nous il travaille du côté de la psychanalyse depuis des décennies, qu'une telle phrase soit simpliste aux yeux de tous; nous connaissons des formateurs qui répondent aussi bien par l'affirmative que par la négative à cette interrogation...)

Plusieurs courants de pensée ont exploré cette incidence sur la formation et le travail des enseignants des manifestations de l'inconscient. Certes, et avant tout, la psychanalyse; mais, même du côté des freudiens les plus orthodoxes, on ne trouve plus guère de partisans inconditionnels d'une "psychanalyse pour tous les enseignants"; la systématisation des "groupes Balint" ou de la "dynamique de groupe" a semblé une réponse appropriée à beaucoup depuis un demi-siècle; l'introduction de

¹ Nous n'avons pas retrouvé dans la bibliographie de cet auteur un développement exactement consacré à cette position. Voir toutefois Caillé, Ph. (1991). *Un et un font trois: le couple révélé à lui-même*. Paris: ESF.

certaines "analyses de pratiques", de "réflexions sur les pratiques" notamment issues de la pédagogie institutionnelle, en constitue une autre¹; etc.

On voit qu'il serait fondamental pour chaque enseignant de connaître précisément quel est le statut de l'inconscient dans les formations auxquelles il participe... Et Mlle U. ne trouve aucun discours explicite face à ses hésitations; psychanalyse ou systémique?²

3.3 Est-ce à l'enseignant de récolter des éléments biographiques?

Titulaire d'une classe à faible effectif, Mlle U. a plus de temps pour s'occuper de chaque élève que ses collègues des classes d'à côté. Elle s'investit beaucoup dans sa recherche à propos de l'élève qu'on a évoqué. Elle considère donc, même si ce n'est apparemment pas systématisable, qu'une recherche biographique incombe au moins en partie à l'enseignant. Mais ses ardeurs sont plus modérées pour les autres élèves.

L'assistant social qui s'occupait du cas que nous avons décrit suivait 70 familles et la psychologue de l'OMP travaillait avec une vingtaine... Ces chiffres importants amènent à se demander si un enseignant est le plus mal placé pour recueillir des informations biographiques. On pense habituellement que là n'est pas son travail et que, même si sa tâche inclut qu'il le veuille ou non des dimensions éducatives, il ne peut tout faire et doit laisser aux spécialistes un certain

¹ Pour avoir observé des manières de faire différentes sous chacun de ces intitulés, nous savons que ceux-ci ne suffisent pas et qu'il faudrait décrire ce qu'on entend pour chacun d'entre eux. Mais nous ne mentionnons ces exemples qu'à titre d'illustration de courants de pensée organisés par la notion d'inconscient.

² Il faut préciser que cette maîtresse a suivi de nombreuses sessions autour de l'Analyse Transactionnelle, de la systémique et que sa sensibilité analytique s'est alimentée à de nombreuses lectures. C'est dire que sa question est loin d'être naïve... Pour avoir ensuite étudié à l'aide de l'approche systémique le cas décrit, et après avoir appris que la famille avait rejeté la thérapie systémique que lui proposaient les services cantonaux ad-hoc, nous nous sommes aperçus, avec Ph. R. Rovero, que les diagrammes relationnels finissaient par conférer à la mère un emplacement si particulier que la question se posait vraiment de l'utilité de la systémique à son sujet... Ne faut-il pas quelque angélisme, en ne considérant que les relations dans les systèmes, pour ne pas s'apercevoir qu'il est des individus précis, porteurs de trajectoires si particulières, et parfois dramatiques, que leur mise à plat à l'égal des autres parcours est insatisfaisante?

nombre de recherches pour lesquelles, au demeurant, il n'est pas formé.

Ce développement ne vise en rien à susciter des changements dans les orientations et les spécialités des professionnels. Celles-ci, qui sont connues, ont nécessité de longues formations et, dans l'ensemble, la répartition des rôles est importante - autant d'ailleurs psychologiquement que socialement. Si l'on pose pourtant une question d'apparence aussi incongrue, c'est parce que l'enseignante concernée apparaît rétrospectivement comme celle qui comprit du plus près la dynamique familiale, passée et présente, de l'enfant. Or on s'aperçoit en même temps que l'enseignant de l'année précédente resta, inversement, très éloigné de cette compréhension... Si bien que la comparaison entre ces deux positions amène à se demander jusqu'où les approfondissements requis par une situation coïncident toujours avec les rôles sociaux.

La question mérite d'être posée parce qu'à rendre hermétiques certains fonctionnements institutionnels on se prive de compétences et, surtout, des dynamiques qu'engendrent des collaborations parfois peu sollicitées. Qu'un corps enseignant peu ou pas formé à quelque méthode biographique soit peu enclin à l'analyse dans ce cadre, c'est compréhensible. Mais s'il advenait que soient approfondies les formations, alors le schéma classique qui veut que les situations les plus difficiles soient transmises au spécialiste devrait être aménagé, au moins dans le sens d'un accroissement du recours par ce spécialiste à la compétence de l'enseignant et d'une collaboration.

3.4 Jusqu'où le contre-transfert de l'enseignant influence-t-il sa propension à la recherche de matériaux biographiques?

Pour des raisons qui tiennent à des caractéristiques personnelles peu évoquées et non décrites, notamment à des conduites réparatrices marquées, Mlle U. fait face dans sa relation à son élève à des phénomènes contre-transférentiels positifs qui stimulent sa recherche d'éléments biographiques. Sans doute ceci donne-t-il à cette relation une dimension singulière, et psychologiquement risquée, mais c'est précisément le contre-transfert, qu'il n'y a pas de sens à traiter de manière négative puisqu'il imprègne toutes les relations humaines, qui dote l'enseignant d'un levier pédagogique puissant. C'est par

*exemple lui qui pousse l'enseignante à des stimulations précises et alimente des intuitions pédagogiques "géniales"*¹.

Les notions de transfert et de contre-transfert imprègnent la plupart des travaux psychanalytiques, qu'il s'agisse d'approfondir les conditions de la cure, où ces appellations sont alors employées à proprement parler, ou qu'elles structurent l'ensemble des relations de la vie courante dans une perspective générale d'appréhension des interrelations. C'est dire qu'invoquer leur impact sur la vie scolaire ne relève guère que du truisme et confinerait à la banalité... si l'on n'observait les fortes résistances de nombre d'enseignants à appréhender la relation pédagogique sous cet angle affectif.

Etre frappé par l'intensité et la ténacité de la "recherche biographique" de Mlle U., c'est avoir l'attention attirée sur les phénomènes contre-transférentiels dont elle est le siège. Si ce qui précède dit assez qu'à aucun moment nous ne mentionnons le phénomène dans une perspective critique, et si trouver à redire à ce type de description relève du procès d'intention, il est néanmoins évident que tabler sur les contre-transferts du corps enseignant revient à s'appuyer sur un phénomène dont la genèse même explique qu'il ne puisse qu'être positif et négatif tour à tour.

Si les auteurs qui se sont intéressés à l'éducation et à l'enseignement sous l'angle psychanalytique ont décrit l'interrelation pédagogique sous l'angle des manifestations transférentielles entre les partenaires en présence, rares sont toutefois ceux qui ont approché l'"excellence pédagogique" (si l'on peut dire) et qui se sont par exemple interrogés sur le phénomène "grand pédagogue" dans cette perspective. C'est là une lacune dans la littérature et il y aurait probablement à découvrir dans les biographies de quelques êtres d'exception (Pestalozzi, Freinet, Decroly, Makarenko, Ferrer, Robin, Korczak, Neill et une bonne dizaine d'autres) un élément biographique qui explique leur capacité d'acceptation peu commune des écoliers, leurs hypothèses éternellement positives à leur égard, leur ténacité dans leur travail avec eux, etc.

Mais ce type de recherche, qui est probablement à inscrire dans le cœur de la relation précoce à la mère (ou à celle qui en tint lieu) que vécut le futur "grand pédagogue", implique, puisque ce cœur peut inversement "faire défaut", qu'existent des développements caractérisés par des attachements

¹ Dans un texte qui suit ces pages, Ph. R. Rovero détaille précisément les comportements de Mlle U. qu'il a analysés sur les vidéos faites en classe ou lors des interviews de cette maîtresse.

différents aux parents, et qui risquent de dessiner des personnalités beaucoup plus promptes au contre-transfert négatif.

Les spécialistes de la méthode biographique sont probablement les mieux placés pour se livrer à l'heure actuelle à cette recherche. Cet appel à leur compétence pourrait d'ailleurs relier celle-ci à celle du pédagogue et/ou de l'historien.

3.5 Quand le recours spontané par l'enseignant à l'élément biographique chez ses élèves apparaît-il?

Quant tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes scolaires, aucune recherche biographique n'y a cours; c'est quand apparaît une difficulté sérieuse que quelques maîtres en entreprennent une. A titre d'hypothèse, et pour poursuivre l'examen précédent, il nous semble que les enseignants recourent alors à l'observation biographique de leurs élèves quand, convaincus que leur passé influence le moment présent, ils sont dans un "rapport minimal de complicité" à leur propre histoire: en effet, l'inféodation aux discours ambiants qui valorisent une procédure biographique ne suffit pas et nous avons nettement observé au sein du corps enseignant l'existence de deux positions "extrêmes" entre lesquelles se place l'amateur spontané "de biographique"¹.

(a) "Quand on n'a pas rencontré de problème majeur dans sa famille, disait Robert Neuburger lors d'une session de formation, on ne devient pas thérapeute de famille mais économiste ou juriste..."². Nous paraphraserions volontiers la déclaration dans le sens inverse: quand nos problèmes de croissance ont été considérables, on tente souvent de les fuir, du moins tant qu'on peut espérer qu'ils ne nous doublent pas... Nous avons observé cette double position au sein du corps enseignant: les maîtres ne s'intéressent pas à leur parcours parce qu'il fut relativement paisible ou trop tourmenté, les premiers éprouvant toutefois moins de résistances que les seconds à ce sujet.

¹ Il va de soi que la description de ces deux "extrêmes" n'implique pas plus de jugement de valeur que celle de la position médiane, qui nous semble caractériser Mlle U.

² Cf. notamment: Neuburger, R. (1995). *Le mythe familial*. Paris: ESF. A l'égal de Ph. Caillé, ce psychanalyste et thérapeute familial soutient l'importance de la distinction entre processus primaires et secondaires pour ce qui est de spécifier l'indication thérapeutique.

(b) Le psychanalyste ou le spécialiste qui travaille d'une manière ou d'une autre sur les biographies des autres ou sur son autobiographie se trouverait entre ces deux extrêmes: ce serait quand on a un "compte à régler" avec son histoire qu'on s'interrogerait à son sujet et au sujet de celle des autres... Cette position médiane est probablement plus courante. Quelques points de notre biographie sont dangereux et s'en rapprocher est risqué; ce sont ces cœurs de notre histoire dont on a du mal à faire le tour. D'autres pans de notre biographie sont par contre spontanément revisitables et aucune difficulté majeure ne s'attache à un rappel (étant entendu qu'un élément nodal de notre développement se pare fréquemment d'une simplicité apparente).

Quand prédomine cette position intermédiaire, et cela semble bien être le cas pour Mlle U., l'enseignant se trouve en somme dans une sorte de proximité affective suffisante vis-à-vis de ses difficultés développementales passées pour pouvoir "utiliser" spontanément quelques-unes des indications biographiques de ses élèves quand elles sont disponibles.

Nous n'attachons pas une importance très grande à cette typologie un peu sauvage, que les puristes critiqueront à bon droit, mais aimerions grâce à elle susciter une autre réflexion, dont les analystes parlent en terme de "complicité", de proximité préconsciente, parfois même d'"intuition": puisqu'il s'agit fondamentalement dans ces lignes de s'interroger sur l'opportunité d'insérer dans les formations d'enseignants une approche autobiographique, peut-être est-ce à travers cette jonction qu'il serait loisible d'y procéder.

3.6 Quelle éthique, quelle protection, quelle légitimation des interprétations?

Dans l'utilisation à laquelle elle procède de divers éléments biographiques qu'elle recueille pour ajuster son action pédagogique, Mlle U. fait preuve d'une conscience professionnelle qu'en toutes circonstances on est sans nul doute autorisé à qualifier d'"admirable". Quel ne serait-ce pas son étonnement d'apprendre que les tenants de plusieurs courants de pensée lui objecteraient son manque de prudence et sa non qualification au nom de considérations éthiques précises..., et cet étonnement ne serait-il pas particulièrement justifié quand on considère sa bienveillance et son "désir de bien faire" avec son élève... et qu'au demeurant, de toute évidence, elle a bien fait avec lui...

Dans la vie courante, et notamment dans diverses situations professionnelles, il est fréquent que les acteurs sociaux se livrent à des interprétations des comportements de leurs "clients" qui renvoient au passé de ceux-ci. Force est d'observer que ces interprétations sont parfois brutales et sommaires ("sauvages") et que bien des modes de faire restent très éloignés des standards des spécialistes en la matière. On pourrait évoquer la confidentialité des données recueillies, le respect de l'anonymat des personnes concernées, le jeu d'un secret professionnel (qui ne concerne à proprement parler que peu de professions)... ou d'un devoir de réserve pour montrer que, sur tous ces points, les fonctionnements institutionnels sont parfois peu propices à la protection des partenaires concernés.

Prenons le simple exemple des problèmes éthiques liés aux interprétations que donnent les professionnels d'une situation. On sait comment la psychanalyse dès sa naissance se distingue de nombre de thérapies en donnant au patient le pouvoir de son analyse, de son interprétation; pendant un temps le thérapeute, Freud en tête, favorisera bien telle ou telle direction interprétative, mais l'intitulé "analysant", par la suite et depuis des décennies, dit bien ce qu'il veut dire.

Or, dans divers cadres sociaux, on observe que non seulement un professionnel A interprète la situation de son "client" B (assistants sociaux, éducateurs, enseignants...) mais qu'il se doit même parfois de livrer une interprétation, dont il arrive qu'elle influence, parfois grandement, un processus (jugement, placement, promotion scolaire, etc.). L'éthique sur laquelle s'appuient ces personnes ne donne pas toujours lieu à de longs approfondissements mais on peut la résumer en gros en disant qu'elles essaient d'obéir à une règle aussi simple à formuler que difficile à respecter: *faire en sorte que leur interprétation n'alimente jamais une démonstration de force, l'assise d'un pouvoir ou une manipulation*. La légitimité même de l'interprétation est d'autant moins remise en cause qu'elle fait partie intégrante des statuts des professionnels - alors même que leurs formations sont souvent sommaires. C'est dire que la vie courante s'éloigne de ce point de vue considérablement des prescriptions du laboratoire et l'une des réflexions que le spécialiste pourrait développer à l'intention de l'enseignant tourne précisément autour de la définition de ce que pourrait être une "éthique minimale" s'attachant à son rôle.

3.7 Pour finir en clin d'œil: comment introduire "un peu plus de pureté méthodologique" au niveau d'aléas généralement immaîtrisables de la vie professionnelle

L'utilisation d'une manière de faire stricte dans un contexte protégé, par exemple à l'Université, relève d'une pureté méthodologique qui est difficilement praticable dans l'exercice d'une profession où prime la relation, quasiment quelle qu'elle soit. Le clin d'œil réside en ce que, déplorant qu'une méthodologie stricte soit le plus souvent inaccessible en situation scolaire, nous sommes pressés à notre corps défendant d'introduire une sorte de casuistique bien naïve selon laquelle s'opposeraient des situations "pures", dans lesquelles la pratique se rapprocherait d'un standard méthodologique, et d'autres "impures", où, parce que cette pratique est impossible, les éléments biographiques dont on dispose seraient recueillis en large partie au hasard, resteraient dépareillés et seraient illégitimement utilisés.

On nous a dit (objecté?) que la situation de Mlle U. ressemblait à la vie de tous les jours. Elle est en tout cas tellement éloignée des pratiques d'histoire de vie qu'on voit mal dans l'immédiat comment celles-ci peuvent aider celle-là, et c'est ce décalage qui nous a incité à poser les quelques questions en quoi consiste cette contribution... Mais, au fond, n'y aurait pas mal donne, s'adresse-t-elle au "bon" public?

Alors, enfonçons le clou: *qu'est-ce que les spécialistes peuvent apporter à l'enseignant?* Lors de la rencontre de Genève, j'ai quasiment eu le sentiment que leur réponse, en gros, était qu'ils n'ont rien à apporter: ils tendaient à certifier que la standardisation du laboratoire est à tout coup nécessaire à l'emploi de leurs méthodologies, qu'en conséquence la situation d'enseignement est impropre à une pratique de ce genre, qu'au demeurant les enseignants peuvent par exemple procéder à leur récit de vie durant leur période de formation, et que dans tous les cas existe une littérature. Ce type de réponse ne nous satisfait pas - ou, à plus proprement parler puisque nous comprenons bien ses racines, ne nous suffit pas.

Nous préférierions qu'une option plus pratique l'emporte et qu'au plus vite les éléments biographiques épars avec lesquels ordinairement travaille un enseignant décidément mal équipé ne soient pas considérés comme les bouts de laine dépareillés d'un tricot trop mal en point pour être ravaudé, mais comme des indices dont l'étude permettrait de reconstituer au moins quelques pans de la trame à l'étude, trame dont la reconstitution est utile pour la compréhension de

la situation que l'enseignant et l'élève traversent¹. Peut-être avoir demandé aux participants d'accepter de "se salir les mains" n'était-il pas la meilleure des manières de verbaliser la question et vaut-il mieux tout simplement les inciter à se tourner vers les pratiques journalières. En tout cas, il serait dommage que l'idée si répandue selon laquelle "le biographique" est important soit laissée en friche, et à l'appréciation de formateurs eux-mêmes peu équipés ou de vendeurs de ces "modèles clés en main" que l'enseignant est censé maîtriser en quelques heures de stage...²

¹ Il nous semble trouver le même souci chez P. Dominicé (1990), notamment dans *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

² En revoyant ce texte trois années après l'avoir écrit, je n'ai pas le sentiment qu'il ait rencontré l'attention de quelque spécialiste - mais je puis me tromper. Or, la question est inchangée et le restera puisque, parmi d'autres professionnels, les enseignants ne peuvent qu'avoir affaire à "du biographique". Etrange réaction que de les trouver non formés, maladroits, et au bout du compte incompetents. Car ce confort réactionnel du spécialiste ne résout rien. Il risque même de figer les rapports (in)existants; les participants se souviendront de la réaction d'un intervenant indigné par le souhait que formulait un assistant social d'être éducateur plutôt que flic (document vidéo): "comment, entendre ça à la fin du XXème siècle!". Ne serait-il pas urgent d'œuvrer à introduire des éléments de sensibilisation et de formation sérieuse dans TOUS les lieux de formation de futurs enseignants, de multiplier à leur intention les offres de formation continue, de convaincre les autorités (responsables politiques mais aussi directeurs des Hautes écoles pédagogiques - à naître - et directeurs d'écoles) de cette importance?

4. ANNEXE: REFLEXION SUR L'ETUDE DECRITE DANS UNE PERSPECTIVE UTILE A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Quels enseignements tirer pour la formation des enseignants à partir de l'étude de cette situation et plus particulièrement en observant l'attitude et les savoir-faire de l'enseignante en interaction avec l'élève O.?

La comparaison des deux derniers enseignants qui ont interagi avec O., ou plutôt la comparaison de leurs modes de faire et d'être avec O., devrait nous permettre de mettre en évidence les éléments portés à notre connaissance qui ont pu contribuer à influencer les attitudes de l'élève qui nous intéresse. Il ne s'agit donc pas tant de louer les pratiques de l'un et de blâmer celles de l'autre. Il s'agit de faire ressortir des pratiques, inscrites dans une relation pédagogique, qui ont leur logique¹ et qui reposent sur des valeurs, des représentations liées aux acteurs en présence. Cette mise en perspective devrait nous donner quelques indications utiles à l'élaboration des parcours de formation des enseignants.

Dans un premier temps, un enseignant (que nous connaissons peu, il est vrai²) a pris une attitude rigide, systématique, semble-t-il, vis-à-vis des comportements de O. Nous savons également que la relation entre ce maître et cet élève est conflictuelle, de structure symétrique. Vraisemblablement, l'enseignant ne laisse rien passer et chaque incartade est sanctionnée par une "indiscipline" qui conduit aux heures d'arrêt et aux mises à pied que l'on connaît. Peut-être faut-il parler de violence dans la mesure où la règle, appliquée de manière rigide et aveugle, semble primer sur la prise en compte de l'ensemble de la réalité, à savoir:

- les effets de ce type de sanction sur les comportements de O.; l'enseignant semble ne pas tenir compte du fait qu'elles n'ont pas d'incidence sur les comportements de l'élève;

¹En l'occurrence, le premier enseignant dirige une classe dite d'orientation à l'issue de laquelle les élèves doivent être répartis dans les diverses sections scolaires du secondaire et la seconde une classe dite de transition, à effectif réduit. Les buts de ces classes et de leurs enseignants sont donc différents.

² Il n'a pas voulu nous rencontrer et parler de O. Il est vrai que cet enseignant a été mis à rude épreuve suite à la fugue de O. Les informations le concernant nous ont donc été communiquées par Mlle U., par O. et par sa famille.

- le renforcement des comportements non désirés de O., voire de l'inscription de l'élève dans une identité basée sur l'opposition, la contradiction, l'épreuve de force;
- l'escalade de la relation conflictuelle est confirmée dans le cadre du groupe-classe.

De l'autre côté, l'enseignante, Mlle U., que nous connaissons mieux, adopte d'autres attitudes et met en place d'autres savoir-faire pour aborder O.

Les extraits sélectionnés à partir des différents enregistrements vidéo que nous avons réalisés tentent de mettre en évidence d'une part quelques-unes des valeurs, des croyances et des buts que l'enseignante s'attribue, d'autre part les comportements et les savoir-faire qu'elle mobilise.

Éléments ressortis des extraits vidéo présentés:

- Mlle U. se forge une *représentation*¹ de O. à partir de faits connus (fugue, classe précédente, attitudes du collègue précédent) et tire des conclusions pour initier sa propre action: "Il faut que je le prenne autrement que l'an passé et changer de schéma."

- Elle *cadre* autrement les comportements de O. à partir de ses propres observations. Elle décrit O. comme un élève qui a beaucoup d'énergie à dépenser. "O. n'est pas indiscipliné, il ne peut pas tenir en place".

- Elle *vérifie* les hypothèses construites à partir de ses observations: "O. est très vif car il a beaucoup d'énergie à dépenser. Lorsqu'il a pu dépenser son énergie, il est très calme et peut travailler en étant très concentré sur sa tâche."

- Elle propose des *activités spécifiques* et originales pour O., centrées sur ses observations et ses hypothèses: "Je lui donne des responsabilités qui demandent une dépense d'énergie, comme par exemple de tenir le rôle de coursier de classe."

¹ Les notions en italique correspondent, de notre point de vue, à des compétences qui peuvent faire l'objet d'acquisitions dans le cadre d'une formation d'enseignants. Nous renvoyons à ce propos le lecteur intéressé à nos recherches dans le domaine de l'introduction de techniques de communication en situation d'enseignement: Rovero, Ph. (1997). *Compétences réflexives et communicationnelles dans les processus de formation d'enseignants: alternances entre "théories" et "pratiques"*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

- Elle met en évidence *le besoin* qu'a O. de se mettre en avant et aussi ses capacités. Par exemple, O. tiendra le rôle de moniteur pour l'ordinateur.

- Les interventions verbales de O. sont également *recadrées*: "Lorsqu'il me demande en pleine leçon d'histoire quand j'ai fait l'amour pour la première fois, ce n'est pas de l'impolitesse; il dit simplement ce qui lui passe par la tête, il dit directement ce qu'il pense."

- Elle *relativise* les comportements socialement visibles: O. se mouche à faire tomber les vitres et Mlle U. banalise: "O., comme d'habitude se mouche."

- Elle a une *politique* vis-à-vis de la famille de ses élèves. "Si les actions des parents et de l'enseignante sont congruentes, l'élève est plus à l'aise et parfois on peut même avoir une petite influence sur les parents."

- Elle a une attitude *corporatiste* par rapport à ses collègues vis-à-vis de sa classe; elle ne juge pas les comportements ou valeurs de ses collègues devant les élèves, mais les défend: "Si les élèves réagissent parce qu'ils ont été punis par Mme Machin, je leur dis qu'elle a réagi à sa façon aux comportements qu'ils ont eus et qu'elle a bien fait."

- Elle est *consciente* (lucide) de l'impact qu'elle a et qu'elle pourrait avoir: "Si je pouvais être sa préceptrice, tout irait beaucoup mieux." Tout en étant aussi consciente de ses limites pour gérer une relation de proximité: "Je sais que je peux jouer sur l'affectif avec O., mais je n'aime pas ça... la question est de savoir jusqu'où je peux aller..."

- Elle propose un *cadre fort* à O. Elle existe en face de lui autrement que par l'application d'un règlement rigide. Plutôt que de rigidité, nous parlerons ici de fermeté. "J'ai été grossière avec lui... Je lui ai dit que si tu m'emmerdes, je vais aussi t'emmerder et je lui ai énuméré la liste de ses incartades du matin. L'après-midi, j'avais un autre O., c'était un ange."

Ce qui nous semble remarquable chez cette enseignante, c'est sa capacité à fonder son action pédagogique et éducative à partir d'une observation globale de la réalité: ce qu'elle connaît de la biographie de O., de son maître précédent, de sa famille, de ses comportements et des capacités qu'il manifeste, et aussi du contexte de la classe et des moyens dont elle dispose. A partir de ses observations, elle construit des hypothèses qu'elle confronte constamment à la réalité des résultats obtenus. Elle invente des dispositifs pédagogiques et éducatifs à partir de ses hypothèses et elle teste, adapte ces moyens en fonction des résultats obtenus.

Sa cohérence est à relever; ses représentations, ses valeurs, ses comportements sont en phase directe avec la réalité observable: la sienne, celle de l'autre, celle du contexte.

BIBLIOGRAPHIE

Caillé, Ph. (1991). *Un et un font trois: le couple révélé à lui-même*. Paris: ESF.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Marc, P. (avec la collaboration de Rovero, Ph.R). (1996). *Violences familiale, scolaire, sociale: une histoire bien ordinaire*. Genève: Tricorne.

Neuburger, R. (1995). *Le mythe familial*. Paris: ESF.

Rovero, Ph.R. (1997). *Compétences réflexives et communicationnelles dans les processus de formation d'enseignants: alternances entre "théories" et "pratiques"*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

LES CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

extrait du catalogue

- 82 **Ingénierie, évaluation et qualité en formation.** Dispositifs et démarches d'analyse. Benoît Michel, Bernadette Morand-Aymon, Nicolas Perrin et Johnny Stroumza, 1997.
- 83 **Des savoirs protégés aux savoirs partagés.** Initiative interculturelle et contradictions scolaires. Bernadette Badoud-Volta, 1997.
- 84 **Enseigner l'écriture.** Paroles d'enseignants. Carmen Perrenoud Aebi, 1997.
- 85 **Comprendre l'abandon des études universitaires.** Parcours féminins - parcours masculins. Christiane Rossier Delaloye, 1998.
- 86 **Le livre de prix, objet et signe de valeur.** Histoire et analyse de la valeur, Genève, 1815-1981. Lucie Allaman Berset, 1998.
- 87 **Les origines biographiques de la compétence d'apprendre.** Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Ronald Müller, Monique Pfister, Françoise Ruedin-Equey, Laurence Türkal, 1998, 1999.
- 88 **Un psychologue dans l'école.** La construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux. Anne Dupanloup, 1998.
- 89 **La qualité de la formation en discussion.** Réflexions et positions. Ouvrage coordonné par Myriam Vandamme. Avec des contributions de Pascale de Rozario, Pierre Dominicé, Bernard Liétard, Bernadette Morand-Aymon, Johnny Stroumza et Myriam Vandamme, 1999.
- 90 **Globalisation économique et systèmes de formation en Suisse.** Michel Carton, Siegfried Hanhart, Soledad Perez, Edo Pogli, Jean Terrier, éditeurs, 1999.
- 91 **Pratiques langagières et didactique des langues.** Jean-Paul Bronckart, Sandra Canelas-Trevisi, Glais Sales Cordeiro, éditeurs, 1999.
- 92 **Didactique et alphabétisation.** Enseignement et apprentissage de la lecture-écriture en milieu adulte. Kristine Balslev, 2000.
- Hors série **Références bibliographiques.** Guide pour les travaux universitaires en sciences de l'éducation. Greta Pelgrims Ducrey, 2000.
- 93-94 **Innovation et vie des établissements scolaires.** Compétences et rôles des acteurs. Pierre-Alain Besençon, Raphaël Pasquini & Cyril Petitpierre, 2000.

Peter Alheit, Jean-Michel Baudouin
Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso
René Levy, Pierre Marc, Jacqueline Monbaron
Ronald Muller, Christophe Niewiadomski
Françoise Ruedin Equey, Laurence Türkal

*Regards pluriels sur l'approche biographique :
entre discipline et indiscipline*

La recherche biographique, en formation d'adultes, tente actuellement de nommer la spécificité de sa contribution conceptuelle et méthodologique, dans la confrontation à un questionnement plus large portant sur les sciences de l'éducation.

Quels sont en effet les enjeux théoriques de l'approche biographique en éducation, en regard des influences disciplinaires au travers desquelles celle-ci s'est construite ? Si l'histoire de vie donne accès à une manière de penser la formation, en quoi consiste la dimension conceptuelle de son apport ? Comment définir l'originalité des démarches de recherche-formation dans l'horizon interdisciplinaire du débat scientifique qui caractérise aujourd'hui les sciences humaines ?

Telles sont quelques unes des questions abordées lors du séminaire romand de IIIème cycle en sciences de l'éducation qui est à l'origine de cette publication.

Avec une préface de Pierre Dominicé