

# HISTOIRE DE VIE, FORMATION ET PRODUCTION DE SAVOIR

Texte communiqué par

**Pierre DOMINICÉ**

Professeur honoraire de Sciences de l'Éducation  
Université de GENEVE

Janvier 2008

Publié in

L'histoire de vie comme processus de formation – Editions l'Harmattan 2003

Repris in

La formation biographique – Editions l'Harmattan 2007

[Intuition théorique et genèse de la démarche de "biographie éducative"](#)

[Espaces de formation et exigences de recherche : l'enjeu du travail théorique](#)

[La complexité épistémologique de la notion de formation](#)

[Penser la formation à partir de l'histoire de vie](#)

[Sans oublier la quête de sens](#)

[Références bibliographiques](#)

Après des années de pratique biographique et d'exploration de pistes de recherche notamment axées sur les dynamiques d'apprentissage qui caractérisent la vie adulte, dans ses dimensions tant personnelles que professionnelles, le moment est venu d'interroger le travail d'histoire de vie en formation sous l'angle de la production de savoir. Dès la première étape d'introduction des histoires de vie dans le champ de la formation des adultes, nous avons prétendu introduire une démarche qui associait formation et recherche. Depuis quelques années, sous l'impulsion notamment de Gaston Pineau, les publications portant sur le travail effectué dans ce domaine se multiplient. Des thèses de doctorat font un large usage de la perspective théorique et de la méthodologie des histoires de vie. Les champs d'application, de même, se diversifient et s'élargissent, en particulier au domaine de l'orientation des adultes : bilan de compétence, accompagnement de populations étudiantes, relations d'aide. Par l'intermédiaire de publications diverses et de colloques variés, un large public de chercheurs et de formateurs suivent les débats, à portée parfois épistémologique, qui mobilisent les groupes se reconnaissant derrière des courants de pensée ou des regroupements associatifs centrés sur l'histoire de vie.

Il est hors de question de rendre compte, dans ce chapitre, de l'ensemble de la production intellectuelle résultant des pratiques d'histoires de vie en formation d'adultes. Plusieurs publications récentes sont mentionnées dans la bibliographie. De même, deux numéros de revue datant de l'année 2000, Education Permanente et la Revue Internationale de Psychosociologie, portant sur les principaux axes de travail théoriques et pratiques de l'histoire de vie, offrent une représentation intéressante de certaines des orientations actuelles. Dans le numéro d'Education Permanente, tant G. Pineau (2000) que M.C. Josso (2000) présentent des synthèses de travaux récents qui peuvent faciliter le repérage du lecteur. Mon propos, dans ce chapitre, s'inscrit dans une réflexion qui tient compte de recherches et d'innovations permettant une meilleure compréhension des dynamiques d'apprentissage propres à la formation des adultes. Il tente d'identifier la spécificité de ces

dynamiques dans le champ des sciences humaines et, surtout, des sciences de l'éducation (Dominicé, 2000). Nos recherches, à Genève, portent principalement sur les processus de formation, de connaissance et d'apprentissage propres à la vie adulte. La notion de production de savoir se rapporte donc ici plus spécifiquement à cet objet théorique.

## **Intuition théorique et genèse de la démarche de "biographie éducative"**

1. Les limites d'une recherche empirique centrée sur les effets de la formation continue m'ont propulsé dans un autre univers de pensée que celui qui m'avait conduit à vouloir vérifier l'apport de sessions s'adressant à des enseignants et des professionnels de la formation. Plutôt que d'analyser exclusivement des résultats ou de mesurer des changements, j'ai commencé à centrer mon attention sur les processus qui entraînent ou freinent l'innovation, telle qu'elle est prônée dans l'offre de formation continue et vécue par les participants. En d'autres termes, j'ai cherché à élucider les raisons pour lesquelles un enseignant ou un formateur se lance dans l'inconnu de formules pédagogiques nouvelles ou, au contraire, y résiste, voire même les rejette. J'ai réalisé alors que l'histoire professionnelle, articulée à l'histoire de vie personnelle des professionnels de l'enseignement, constituait le contexte de signification ou une des clefs heuristiques à partir desquelles leur rapport à l'innovation pédagogique peut être examiné. Tout formateur construit sa compétence dans une temporalité qui prend racine dans son histoire personnelle. Il agit en se fiant à ce que la vie professionnelle lui a appris et il ne s'ouvre à de nouvelles manières de procéder qu'en référence à ce qu'il sait déjà. Les changements qu'il introduit résultent de la façon dont il s'approprie tant des idées que des techniques novatrices.

Ce constat rapide est devenu de nos jours plus ou moins évident. Il ne l'était pas il y a vingt ans. Personne ne se référait à l'histoire de vie, sinon quelques chercheurs qui, attirés par l'anthropologie, découvraient les ouvrages d'Oscar Lewis. Les travaux de l'Ecole de Chicago, comme l'a souligné Daniel Bertaux dans sa première étude (Bertaux, 1976), avaient été refoulés par les certitudes empiriques de la recherche quantitative. Dans le domaine des sciences de l'éducation, hormis les ouvrages voisins de la psycho-biographie, ceux, notamment d'Erik Erikson, il n'y avait aucune trace de recherche. Les premiers écrits de Gaston Pineau ont, en conséquence, suscité beaucoup d'intérêt dans les milieux de la formation. Quant à ma démarche de recherche-formation, que j'ai intitulée très vite "biographie éducative", elle a inspiré diverses pratiques de formation de formateurs, dans le cadre de la FOPA à Louvain-la Neuve, du DUFA à l'Université de Paris-Dauphine et du programme doctoral AEGIS, au Teachers College de l'Université de Columbia à New-York. L'enseignement donné à l'Université de Genève demeure très inspiré de la démarche initiale, même si grâce à la collaboration de Marie-Christine Josso et de Matthias Finger, dans un premier temps, puis de Jean-Michel Baudouin, de Jacqueline Monbaron et de Laurence Türkal ultérieurement, de Catherine Schmutz et Geneviève Tschopp-Rywalski plus récemment, la pratique actuelle s'est enrichie de nouvelles variantes.

Rappelons brièvement ce qui est explicité dans divers textes, à savoir que nous procédons par groupes restreints, avec une mise à disposition d'un matériel théorique, dans un premier temps, suivi de la clarification par chaque participant d'un questionnement personnel, intitulé aussi "intérêt de recherche". Cette première étape conduit à l'élaboration d'un récit oral, partagé au sein du groupe, puis à la rédaction d'une deuxième version de récit écrite, analysée par la suite dans un effort de compréhension appuyé sur une lecture commune, introduite par un des participants qui intervient comme lecteur mandaté. L'ensemble de ce dispositif est de nature réflexive. Les événements mentionnés sont toujours interprétés. La mise en récit résulte ainsi d'une intelligibilité dont la liberté entière est laissée à l'auteur. Il n'y a ni canevas de production orale ou écrite, ni grille d'interprétation. Les seules contraintes sont celles du temps d'expression et de la programmation des interventions, un contrat élaboré en commun fournissant, par ailleurs, au groupe un cadre de travail assurant son bon fonctionnement. La démarche est donc imprégnée de préoccupations de recherche,

mais l'implication requise place constamment la formation de celui qui s'exprime au premier rang des questions partagées. Seul l'animateur, qui a conduit une telle démarche à plusieurs reprises, a un recul suffisant. Il tente de favoriser le passage d'une lecture des récits centrée sur la formation de l'auteur à des interrogations plus théoriques reposant sur une réflexion qui, à partir d'un récit, va porter sur la formation en tant qu'objet de recherche, voire sur des hypothèses théoriques concernant cet objet. L'expérience a montré, néanmoins, que seul l'animateur, parce qu'il en a le temps et qu'il bénéficie d'un recul suffisant, peut véritablement contribuer à une production de connaissances. Sa formulation écrite va, néanmoins, reprendre des idées débattues au sein du groupe. Il doit alors respecter des principes éthiques relatifs à l'usage du matériel biographique dont il dispose. J.M. Baudouin a su, par exemple, prendre très au sérieux cette sorte de "charte éthique" tacite, dans le cadre de sa thèse de doctorat, avant de procéder à une analyse linguistique de son "corpus", constitué de vingt cinq récits d'auteurs lui ayant fait part de leur consentement.

2. La démarche qui me sert de référence ne constitue aucunement un modèle à reproduire, même si plusieurs de mes collaborateurs ont eu de la peine à ne pas la suivre à la lettre. Elle est, en tous les cas, différente d'autres pratiques biographiques évoquées, au cours de ces dernières années, dans plusieurs ouvrages et qui constituent des contributions importantes à l'approfondissement théorique de thèmes se rapportant à la formation (Brun, 2001, Lainé, 1998, Niewadomski, 2000). Elle se distingue également d'autres pratiques, plutôt de sensibilisation, plus ramassées dans le temps et plus proches du calibre de l'intervention ponctuelle. Nous l'avons intitulée quant à nous "approche biographique". J'en ai personnellement fait usage dans des sessions conduites auprès de conseillers d'orientation, d'accompagnateurs de bilan, ou de chefs de personnel. Il s'agit alors, en remontant le cours de la vie, d'élucider la portée des choix effectués, souvent suite à des circonstances particulières, et qui prennent place dans une trajectoire en quête de sens. Le pilotage de l'existence adulte, dans ses versions tant professionnelles que personnelles, marqué par un climat d'instabilité grandissant, s'avère de plus en plus complexe à assurer. L'approfondissement réflexif de son histoire de vie a tendance à devenir ainsi un axe central de la formation d'adultes.

3. Nous avons également fait usage, à plusieurs reprises, du récit de vie dans des projets explicitement tournés vers un thème de recherche. Dans la première expérience, consacrée à l'identification de la genèse biographique des compétences de professionnels de la formation, la démarche est restée la même. Un récit oral, puis écrit, travaillé dans un groupe formé de formateurs patentés, devait permettre de repérer les expériences de vie significatives, c'est-à-dire ayant eu un impact sur le choix et les savoirs mobilisés par les métiers de la formation. Le phénomène rencontré dans l'enseignement consacré aux histoires de vie a réapparu dans cette démarche de recherche. Les formateurs, quel que soit leur intérêt pour la réflexion biographique à laquelle ils avaient participé, ne partageaient pas vraiment nos intérêts de connaissance. Certains auraient souhaité un résultat plus instrumental du travail effectué, tel qu'un référentiel de compétence reprenant les caractéristiques principales se dégageant des récits présentés.

Dans un autre cas, nous nous sommes proposés d'identifier l'acquis culturel qui permettait à des professionnels, ayant eu accès à l'Université au travers d'une mesure spéciale les dispensant du diplôme de fin de scolarité secondaire, d'obtenir une licence en sciences de l'éducation. En d'autres termes, il s'agissait de savoir sur la base de quelle compétence il était possible de rattraper les manques d'une scolarité tronquée. Nous avons, parallèlement, travaillé la question des traces traumatisantes laissées par les souvenirs scolaires. Pour bon nombre d'adultes, la mémoire de l'école exerce une influence disqualifiante parce qu'elle renvoie à une mauvaise image de soi en tant qu'apprenant. Avec des publics peu scolarisés, qui suivent de surcroît des cours du soir, ou en journée, mais sans véritable décharge professionnelle, seuls des entretiens biographiques se sont toutefois avérés possibles. Ils ont effectivement montré à quel point, dans un contexte de certification, l'apprenant adulte cède aux injonctions de l'établissement d'enseignement. Le souvenir de l'école génère des postures serviles dans le rapport au savoir.

Dans un nouveau projet de recherche, axé sur l'articulation entre formation continue et trajectoire professionnelle, il apparaît à nouveau que la participation à une activité de formation continue recrée une attitude d'allégeance envers les directives institutionnelles, forgée au cours de la scolarité. Les professionnels apprennent en premier lieu les contenus d'enseignement qui vont être soumis à des contrôles. Lors des entretiens conduits avec un échantillon de participants de ces cours, ceux-ci font toutefois allusion aux expériences de vie qui les ont marqué, celles à partir desquelles ils se découragent en cours de formation ou, au contraire, celles qui les aident à tenir le coup parce que, vu leur passé, ils tiennent absolument à suivre leurs envies ou réaliser leur projet.

## **Espaces de formation et exigences de recherche : l'enjeu du travail théorique**

Peut-on parler, en prenant comme objet théorique l'identification des processus qui caractérisent la formation ou le repérage des apprentissages sur la base desquels la vie prend forme, de production de connaissances ? L'intitulé de ce chapitre correspond au titre de l'exposé qui m'a été demandé par l'Université de Nanterre lors du colloque sur la base duquel cette publication a vu le jour. J'ai entendu cette commande, centrée sur le rapport entre histoire de vie et production de connaissance, comme une invitation à rendre compte des pratiques d'histoires de vie en formation en les envisageant sous l'angle de la recherche. En d'autres termes, je me suis senti interpellé dans mon contrat de chercheur universitaire. En dehors des effets formateurs des démarches histoires de vie sur les personnes qui y participent, notamment sur leur réflexion d'apprenant et de formateur, en quoi y a-t-il une réelle contribution de ces démarches à la production de connaissances propres au domaine des sciences de l'éducation ? Les ambitions épistémologiques et méthodologiques des options théoriques initiales du courant des histoires de vie en formation, étaient-elle légitimes ? Dans quelle mesure, par exemple, après des années d'approches biographiques diversifiées, ai-je contribué, comme je le prétendais à l'époque, à l'élaboration d'une théorie de la formation ? La réponse à ces questions n'est pas facile à formuler.

Mon implication personnelle dans la conduite d'équipes de recherches financées par le Fonds National de la Recherche Scientifique en Suisse, dans des jurys de thèses de doctorat à Genève, Paris ou Tours, et dans l'édition de cahiers et de numéros de revue à plusieurs voix restreignent ma capacité de distance critique. La réponse à ces interrogations devrait, à vrai dire, être principalement fournie par ceux qui nous entendent, nous lisent, et nous posent des questions au quotidien de nos collaborations. Ce texte me donne, néanmoins, l'occasion de prendre position quant au défi de la production théorique résultant des démarches d'histoire de vie en formation et de répondre indirectement, par la même occasion, aux censeurs qui souvent nous accusent de nous satisfaire des seules dimensions de la formation.

1. Le travail de recherche, inscrit dans des démarches de formation, conduit à une réflexion, nommée théorique, parce qu'elle requiert des ressources de connaissance puisées dans différents domaines des sciences humaines et conduisant à un travail de ré-interprétation, ou d'interprétation au deuxième degré, de l'interprétation fournie par les récits de "biographie éducative". Il ne s'agit donc pas d'une production de connaissances formelles, présentées de manière démonstrative et basée sur un comptage de données empiriques. La réflexion initiale, conduite en groupe à partir de la lecture croisée des récits, est reprise par l'animateur de la démarche, placé en position de chercheur, en vue de la formulation d'hypothèses proposées aux acteurs du champ de l'éducation, singulièrement aux formateurs préoccupés de mieux connaître les attitudes, motivations ou réactions de leur public d'apprenants adultes. L'élaboration de ces hypothèses nécessite donc une analyse plus approfondie du matériel biographique, retravaillé à l'aide de plusieurs modalités de traitement : protocoles thématiques, identification de questions appelant un fondement conceptuel, repérage de propos révélateurs de positions dominantes ou données de la vie adulte rejoignant les positions d'auteurs ayant publié sur cette notion.

Les hypothèses élaborées, d'intention théorique, visent une connaissance ouverte aux échanges d'idées, c'est-à-dire mise en interlocution. Elles sont donc proposées aux acteurs du champ de la formation d'adultes qui vont décider de leur pertinence et, le cas échéant, en faire une source de connaissance enrichissant leur propre savoir. L'hypothèse émise est de l'ordre de la connaissance, mais elle se mue en savoir lorsque le formateur se l'approprie. La mise en réseau, pourrait-on dire, de ces hypothèses théoriques va décider de leur inscription dans le champ d'une production de connaissance qui aura un impact sur le savoir de tout acteur qui va les retravailler à sa manière, c'est-à-dire les reformuler dans ses propres termes. Autrement dit, une publication résultant d'une recherche de plusieurs années ou constituant une version du document sur lequel se base la soutenance d'une thèse de doctorat ne débouchent pas nécessairement sur une production de connaissance. Pour répondre à la notion de production de connaissances, il convient qu'une autorisation soit donnée non pas par l'éditeur d'une publication, mais par les lecteurs qui approuvent conjointement la pertinence des idées émises. Cette exigence me paraît valable en particulier pour les sciences de l'éducation qui constituent, de diverses manières, des théories de l'action. Je ne l'élargirai donc pas nécessairement à l'ensemble des sciences humaines. Cette optique de l'apport théorique est, de plus, liée à l'objet sur lequel portent les connaissances produites, en l'occurrence les processus de formation et d'apprentissage qui caractérisent la vie adulte. Cette position quant à la production de connaissance sera rendue plus explicite en présentant, à titre d'exemple, quelques-unes des hypothèses issues de travaux de recherche biographique.

- **Le prolongement de la formation de base, sur le mode d'études complémentaires ou de formation continue, est très fréquemment présenté comme une revanche sur une scolarité tronquée.** Le processus de formation se dessine dans l'affrontement avec le fil à retordre de la scolarité. Ceci est plus particulièrement vrai des femmes qui, à leur génération, ont dû laisser à leurs frères, aîné comme cadet, la possibilité financière d'une scolarité longue ou se sont engagées, en raison de modèles culturels intériorisés, dans des professions à dominante féminine comme l'éducation, le travail social ou les soins infirmiers. Un temps d'études universitaires, poursuivi à l'âge adulte, est donc vécu sur un mode compensatoire, avec le plaisir de découvrir des domaines intellectuels et culturels dont l'apprenant a été privé dans son cursus scolaire et que son origine sociale ne lui a pas permis de découvrir autrement.

- **En formation continue, comme à l'école hier, la valeur attribuée aux apprentissages effectués est inséparable des expériences de socialisation qui les accompagnent.** Les groupes réunis génèrent des liens qui facilitent la réussite ou l'apport des contenus prévus au programme. L'apprentissage, tel qu'il est planifié, est ainsi élargi, déplacé, mais aussi maîtrisé par tous les côtés qui viennent l'enrichir. Le soi-disant "face à face pédagogique" n'existe pas. L'apprentissage s'effectue toujours conjointement dans des moments de solitude et dans des réseaux de relations.

- **Une posture intellectuelle est indissociable de l'usage du patrimoine issu des civilisations. La capacité de penser par soi-même requiert donc, au préalable, l'accès à des ressources cognitives et culturelles. Pour apprendre, il convient d'être ouvert à l'altérité, c'est-à-dire d'apprendre d'autrui. L'apprenant ne cesse de construire sa pensée dans une dynamique intersubjective.** Le parcours biographique, pour pouvoir se faire, doit avoir l'occasion de se défaire ou de se refaire. L'accès à l'enseignement ne condamne pas à la dépendance. Etre marqué par son passé éducatif, ou même, ultérieurement, accompagné dans ses choix, ne veut pas dire être incapable de cheminer par soi-même. En d'autres termes, l'auto-formation s'apprend et la formation continue s'inscrit dans l'horizon d'apprentissages à reprendre "tout au long de la vie".

- **L'histoire de vie connaît des phases charnières et des étapes structurantes. Le passage par un diplôme d'enseignement supérieur s'avère, par exemple, déterminant dans le rapport ultérieur établi avec le savoir.** Les récits des professionnels du socio-sanitaire ou de l'enseignement confirment, années après années, la prégnance des cadres de référence provenant des

spécialisations liées aux études supérieures suivies ou à la formation professionnelle de base. Les contenus offerts dans les programmes de formation continue sont ainsi toujours confrontés aux présupposés résultant des acquis antérieurs.

**- La vie adulte se construit de plus en plus dans un métissage, fait de la rencontre de cultures différentes, notamment pour les familles de migrants ou de réfugiés, mais aussi, de manière plus large, d'un brassage constant de milieux sociaux, de cultures scolaires, professionnelles ou générationnelles.** Le récit biographique fait apparaître l'importance de la famille d'origine, comme lieu constitutif des problèmes de vie à résoudre ultérieurement. La bonne distance à trouver avec les modèles culturels intériorisés au cours de l'enfance nécessite un travail d'autonomisation en profondeur qui représente une part importante de la dynamique du processus de formation. Les conflits de tout ordre qui se manifestent souvent, en premier lieu, dans un registre psychologique, sont largement entretenus par des événements découlant du contexte socio-économique. S'il s'agissait hier d'élaborer des choix de vie qui se détachent du projet parental, il importe aujourd'hui de trouver un travail rémunéré, même transitoire, qui permette d'échapper à la dépendance due à l'aide financière et sociale de la famille.

Ces quelques exemples d'hypothèses, découlant des récits de professionnels et d'étudiants plus jeunes, éclairent les processus qui caractérisent tant la formation que les apprentissages sur lesquels celle-ci prend appui. Tout en reconnaissant qu'elles pourraient bénéficier d'une base empirique plus large, elles rejoignent le principe méthodologique de "saturation", défendu par Bertaux(1997). Les hypothèses émises n'ont en revanche pas à être vérifiées au sens expérimental du terme. Elles sont proposées à la réflexion de ceux qui vont juger de leur signification. L'interlocution change de partenaire. Le principe de validité accordée par la communauté scientifique est remplacé par celui de pertinence qui relève des acteurs du champ de la formation. Lors des projets de recherche mentionnés et financés par le Fonds National de la Recherche Scientifique suisse, cette dimension méthodologique de la recherche a souvent fait problème. Les experts chargés de contrôler le bon déroulement des requêtes attendaient en effet une production de connaissance appuyée sur des preuves empiriques. Le critère de pertinence, tel que nous l'entendons, ne répondait pas aux normes, mêmes plus ouvertes, des démarches qualitatives.

2. Cette position méthodologique justifie sans doute, en grande partie, le retard pris, en matière de production de savoir, par bon nombre d'adhérents à la démarche histoire de vie en formation. Nos interlocuteurs n'étaient de loin pas que des universitaires. Nous n'avons jamais cessé d'analyser nos pratiques avec des formateurs qui faisaient un usage, souvent original, de l'histoire de vie. Ces derniers ont aussi souvent mis en question notre propension à mener un débat fortement marqué par des enjeux académiques. Tant au sein de l'ASIHVIF (Association Internationale des Histoires de vie en Formation) que dans le cadre de l'ARHIV (Association Régionale des Histoires de Vie en Formation), en Suisse romande, la collaboration établie entre universitaires et non-universitaires a toujours constitué une exigence importante. L'écriture des thèses de doctorat a ainsi fréquemment pris du retard. Compte tenu de la place attribuée à des interlocuteurs, il n'était guère possible de prolonger des pistes ouvertes par des aînés. Le recours à des ressources théoriques pluridisciplinaires rendaient, par ailleurs, la construction de cadres théoriques plus complexe. Le critère de pertinence de l'interlocution a exigé en outre un travail de concertation, voire même de négociation, basé sur une longue expérience d'échange. Le volume d'initiatives et d'expériences n'a donc guère entraîné la production de savoir que celles-ci auraient mérité.

3. Cette lacune dans la production de connaissances est d'autant plus regrettable que plusieurs auteurs, appartenant au domaine des sciences sociales, ont publié ces dernières années des ouvrages dans lesquels les analyses effectuées et les pistes de réflexion ouvertes rejoignent les constats et les interrogations résultant de maintes explorations biographiques. Les positions du sociologue allemand Alheit (2001), comme celles que défend Dubar (2000) dans l'un de ses derniers

ouvrages, le montrent clairement. Nous les rejoignons, dans un constat empirique fait malheureusement d'une réflexion appuyée sur des récits souvent plus oraux qu'écrits, mais dont nous n'avons pas suffisamment su rendre compte dans des publications contribuant à une production réelle de connaissance. Des thèmes comme ceux d'une vie plus fragmentée, butant sur la complexité identitaire du temps long et la difficulté d'une inscription institutionnelle du trajet biographique sont, à titre d'exemple, constamment présents dans les récits entendus et lus.

Cette carence est d'autant plus regrettable que l'"héritage andragogique", correspondant aux bases théoriques sur lesquelles se sont construites les stratégies de formation d'adultes issues des premiers chantiers expérimentés, tend à s'essouffler. Les écrits concernant les caractéristiques de la formation et de l'apprentissage, vus à partir de la vie adulte et de sa construction biographique, sont rares en langue française. Comme dans bien d'autres espaces intellectuels, la production de connaissance n'a pas suivi la richesse d'expérimentation des pratiques. Quant aux efforts conduisant à un approfondissement théorique d'analyse des pratiques de formation, elle ont fréquemment enrichi la réflexion des praticiens, sans pour autant dépasser le niveau local d'un article de revue. La production de sens attachée à leur activité, pour les professionnels de la formation, n'équivaut pas, sans traces écrites, à une production de savoir. La richesse des productions et des confrontations orales ne peut être considérée comme une étape nécessaire à la production de connaissances écrites, même si elle y conduit heureusement parfois.

## **La complexité épistémologique de la notion de formation**

L'examen des effets de la formation continue, abordé dans le cadre de plusieurs projets de recherche, m'a prévenu de la difficulté théorique à laquelle se heurte l'élucidation de la notion de formation, prise en tant qu'objet de recherche. La formation est organisée. Elle est même planifiée. Elle se présente, néanmoins, lorsqu'elle est analysée à partir de l'apprenant, comme un processus. La formation, en tant que processus, désigne alors un déroulement, une durée, une histoire. C'est la raison pour laquelle je parle d'action éducative, lorsqu'il s'agit de programme et, en revanche, de formation lorsqu'il est question d'apprentissage. Les objectifs d'acquisition de savoir, projetés lors d'une certification ou d'une session, sont utiles pour que les personnes impliquées sachent ce qui les attend. Le savoir n'est toutefois acquis que lorsque ces objectifs ont un impact sur la formation de ceux auxquels il est adressé. Le terme anglais de "learning" doit être traduit en français par formation. Il désigne, en effet, de manière active, le processus d'appropriation qui permet, en regard de la formation de l'apprenant, de parler d'acquisition. Le concept germanique de "bildung" donne également à la notion de formation une ampleur qui inscrit la formation dans une histoire de vie (Delory-Momberger, 2000.).

Associer formation et histoire de vie consiste ainsi à donner à cette notion le mouvement et la globalité qui permettent de mieux la cerner. Alors que nous parlons, Christine Josso et moi-même, de processus de connaissance et d'apprentissage à propos de la formation, nous pourrions également rapprocher la notion de formation d'une dynamique intersubjective au sens relationnel, intergénérationnel et interculturel du terme. Alheit introduit dans le processus de formation l'idée d'accomplissement qu'il désigne à travers l'expression de "biographicité". Nous pourrions, de même, reprendre l'expression de "Zusammenhang" due à Dilthey, et que Ricoeur traduit par "synthèse de l'hétérogène". Ces différents termes éloignent la notion de formation d'usage plus instrumentaux, associés par exemple, aujourd'hui, à la pratique de bilan ou à l'exigence de qualité. La formation ne se donne pas à connaître à travers un *curriculum vitae*, mais bien dans la répercussion que les composantes d'un *curriculum vitae* peuvent avoir sur la prise de forme d'une existence ainsi que sur la genèse d'une manière de penser. L'attention portée sur cette conception dynamique de la formation oblige bien à analyser ce que ces programmes ont permis à l'apprenant d'apprendre et non à identifier les programmes que cet apprenant a suivis. L'optique théorique proposée par cette acception de la notion de formation met évidemment l'accent sur l'articulation entre savoir formel et

informel, entre expérience et apprentissage, entre continuité et changement. La notion de formation appelle une pluralité de lectures en même temps qu'une lecture plurielle. Elle peut donner lieu à des analyses partielles, mais elle ne saurait être définie de manière partielle.

Cette perspective donnée à la formation va évidemment conduire à privilégier le récit. La formation va être appréhendée à travers ce qui en est dit par les différents partenaires concernés. La démarche d'histoire de vie à laquelle je me réfère sollicite l'élaboration d'un récit construit en groupe, de nature orale et écrite. Bien d'autres formes de récits, plus ou moins spontanés, peuvent être envisagées. La narration obligée, telle que la plupart des méthodologies de recherche le recommande, devrait être élargie à d'autres modalités d'investigation permettant notamment un accès plus direct au discours spontané de l'apprenant. La formation, parce qu'elle concerne très directement la vie adulte, contient sans doute des réservoirs de "savoir tacite" inexplorés, comme les journaux personnels ou les notes prises en marge d'enseignement ou de sessions. Le chercheur doit ici admettre les limites de son entreprise en acceptant de ne pas y avoir accès.

### **Penser la formation à partir de l'histoire de vie**

Penser la formation, en distinguant les dimensions organisationnelles et didactiques de celles qui concernent la prise de forme de la personne dans sa vie adulte, veut dire penser autrement l'action éducative. Les dispositifs mis en place sont envisagés à partir de contraintes socio-économiques et d'exigences de qualité, mais ils tiennent compte, conjointement, des spécificités propres aux apprenants impliqués. La formation est pensée dans l'articulation entre deux activités, celle de conception de programmes et celle d'analyse des dynamiques d'apprentissage de ceux qui en bénéficient. L'assurance de qualité d'un programme de formation continue ne constitue pas une garantie suffisante d'apprentissage. Tout apprentissage est personnel et s'inscrit dans une histoire, marquée par des étapes de socialisation, une appartenance socio-culturelle, un cursus scolaire, une trajectoire professionnelle. L'adulte apprend en fonction de ce qu'il sait ou de ce qu'il imagine savoir. Il reste l'apprenant qu'il a été. Il a peur d'échouer comme de réussir. Ses déplacements sont souvent alourdis par ce qu'il a vécu. Donner à sa vie une forme différente ne va jamais de soi. La formation, de ce point de vue, correspond à un travail auquel l'apprenant ne peut échapper et, lorsqu'il y échappe, il est vraisemblable que les apprentissages prévus n'aient pas vraiment lieu. Les parcours scolaires, long de maintes années d'apprentissages laborieux, sont-là pour nous le dire. L'histoire de vie donne ainsi un point de vue sur l'apprentissage adulte qui permet de penser autrement la formation.

Penser la formation consiste également à trouver des articulations entre les apprentissages formels du parcours scolaire et de la formation professionnelle et ceux qui découlent des événements de l'existence. Comme on le dit aujourd'hui, il existe, parallèlement aux acquis de l'expérience professionnelle, les acquis de l'expérience sociale et personnelle qui méritent d'être portés au rang d'apprentissage. Les recherches biographiques nous ont largement permis d'entrevoir certaines de ces articulations. Il est dès lors difficile de réfléchir à la formation sans s'y référer.

L'intention initiale visant une théorie de la formation me pousse à proposer un cadre théorique constitué de trois thèmes facilitant la compréhension des alliages d'apprentissages caractérisant les prises de forme de la vie adulte. Ces trois thèmes sont considérés comme génériques, c'est-à-dire qu'ils peuvent conduire à des thèmes plus spécifiques, présentés à titre d'hypothèse réflexive pour penser la formation. Les récits biographiques servent ainsi d'origine empirique à la réflexion théorique portant sur les processus de formation. Cette base empirique autorise d'ailleurs la singularité d'un récit. Tout extrait, restitué dans une publication, relève ainsi d'un choix justifié en raison notamment de l'effet d'écho que provoque ce récit dans l'interlocution du groupe.

1. *"J'avais presque vingt ans, écrit André, et j'étais en train de terminer mon apprentissage par défaut plutôt que par goût. Je détestais pointer matin, midi et soir, l'odeur d'huile de coupe, les repas pris à la cantine et les longs corridors pour y arriver. J'avais peur des grosses machines puissantes et du bruit trop fort pour moi. Un jour l'un de mes chefs me demanda où je voulais travailler plus tard. Je lui dis que je n'en savais rien, mais en tous les cas pas dans la mécanique. Il éclata d'un rire moqueur et aujourd'hui je l'en remercie. Sans le savoir, il fut le premier à qui j'ai lancé un défi, celui de me sortir de là et d'apprendre quelque chose que j'aimais, pour lequel j'ai du goût et qui me donne du plaisir"*. Le trajet d'André est fait de plusieurs constats du même type. Il explore, il découvre, il s'engage et, au moment où il se sent insatisfait parce qu'il est allé au bout de ce qu'il tenait à réaliser ; il part dans une autre direction avec comme principe pour se mouvoir ce qu'il énonce très clairement : *"je veux faire mieux, je peux faire plus. A la fin de sa vie, l'homme que l'on a été ne doit pas avoir de compte à rendre à celui que l'on aurait voulu être"*.

Le premier thème est celui de la **"complétude"**. Il représente une sorte de néologisme qui a pour sens de donner à la formation son ampleur, à la fois dans l'espace et dans le temps. La complétude ne suppose pas le succès. Elle n'est pas réservée aux ambitieux. Elle indique un déplacement marqué par l'apport d'apprentissage attendus et imprévus. La formation appelle des compléments, des reconfigurations, des voies d'achèvement. La notion de "biographicité" s'inscrit dans une optique analogue. A l'inverse, la formation est souvent étriquée ou figée dans des insuffisances, indicatives de malformation.

Après avoir quitté temporairement sa famille lors de séjours à l'étranger et de périodes de stage, Suzanne entreprend des études en soins infirmiers. Au moment de la remise des diplômes, elle écrit : *"j'attendais mon diplôme avec impatience pour quitter ce monde familial qui m'enfermait et m'empêchait de respirer"*.

Elise choisit d'entreprendre des études universitaires en faculté des Lettres parce qu'elle aime le français et veut l'enseigner. Mais elle se heurte à des difficultés de rédaction et reconnaît qu'elle *"n'est pas à sa place"*. Elle va donc ouvrir une boutique de mode sur proposition d'une amie. Elle le fera pendant dix ans en soulignant que ce choix *"lui a appris la vie et un métier sur le tas"*.

Le deuxième thème est celui des **"phases charnières"**. Il désigne un moment structurant du parcours de vie, un changement d'orientation à partir duquel la vie adulte prend une direction qui va infléchir sa forme. Cette phase peut, bien sûr, être plurielle. Elle fait parfois rupture en soumettant l'histoire de vie à des choix nécessaires, mais complexes et douloureux. La réorientation de l'existence peut aussi être due à des situations irréversibles. La maladie, l'exil, le chômage rendent en effet le temps de bifurcation obligatoire.

3. *"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, participant de deux civilisations, pratiquant le français et l'allemand, à la fois fidèle et renégate, 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"*.

Le troisième thème est celui de **"la double appartenance"**. Les récits racontent les tiraillements provoqués par la tension entre une origine rurale et une insertion devenue urbaine, entre un passé social de famille ouvrière et une promotion sociale due à une trajectoire professionnelle favorable. Ils évoquent également la double référence à un milieu familial issu de la migration et une socialisation locale effectuée dans une autre langue et modelées par d'autres cultures. L'histoire de vie est alors confrontée à la nécessité d'ajuster des appartenances bi-culturelles ou de construire des vies métissées.

## Sans oublier la quête de sens

Comme l'évoque Foucault dans l'un de ses enseignements au Collège de France, *"le cheminement cartésien est de l'ordre de la méthode intellectuelle...Le passage de l'exercice spirituel à la méthode intellectuelle est fort clair chez Descartes. Et je crois qu'on ne peut pas comprendre la méticulosité avec laquelle il définit sa méthode intellectuelle si on a pas bien présent à l'esprit que ce qu'il vise négativement, ce dont il veut se démarquer et se séparer, (ce sont) précisément ces méthodes d'exercice spirituel qui étaient pratiquées couramment dans le christianisme, et qui dérivait des exercices spirituels de l'Antiquité, et particulièrement du stoïcisme"*. La sécularisation de nos sociétés judéo-chrétiennes, la confiance aveugle en une rationalité porteuse de progrès scientifique, l'abandon du sacré pour la gloire médiatique ont disqualifié toute dimension spirituelle de l'existence. L'intoxication religieuse, due à une mainmise des Eglises historiques sur cette dimension spirituelle, y a fortement contribué. Or, confrontés à l'irrationalité du fondamentalisme ou aux menaces de destruction du terrorisme comme de l'arme nucléaire, nous ne pouvons plus échapper à réinvestir des interrogations fondamentales portant sur le sens de la vie. L'histoire de vie a, dans ce domaine, un double visage qui prête souvent, et de plus en plus, à confusion. Comme l'a bien mis en évidence Christine Delory-Momberger(2000), les pratiques actuelles d'histoire de vie sont héritières des étapes précédentes. Elles sont réapparues grâce à la philosophie allemande de Dilthey et Schleiermacher. Elles sont indissociables de la "Bildung" qui inscrit, dans la tradition germanique, leur appartenance aux sciences de l'esprit. L'usage des histoires de vie ne peut donc être limité à une orientation méthodologique relevant des sciences sociales, en particulier de la sociologie. Les courants dominant de la francophonie sont à cet égard trompeurs.

Il est donc temps d'accueillir le retour du questionnement philosophique comme un levier pour dépasser des optiques purement disciplinaires, ou même des usages strictement instrumentaux. La référence à l'histoire de vie, le patrimoine biographique dans ses prolongements philosophiques comme littéraires, entraînent un élargissement de la réflexion intellectuelle au registre du sens. La portée du travail biographique va ainsi au-delà de la production de connaissance. Elle inscrit cette production dans des problématiques existentielles qui vont soumettre les résultats de la recherche au critère de pertinence, c'est-à-dire les confronter aux enjeux qui, dans nos sociétés actuelles, sont constitutifs de la signification que peut prendre la vie adulte.

La formation, je l'ai souligné, est faite de processus qui sont indicateurs du mouvement de la vie dans les socialisations au travers desquelles celle-ci prend sa dimension d'historicité. Mais la formation n'échappe pas à l'horizon du projet, de la promesse, du partage intergénérationnel ou interculturel. Penser la formation ne peut se borner à faire retour sur le passé envisagé comme genèse des apprentissages de la vie adulte. La formation mérite également d'être pensée face à l'avenir en regard de l'instable, l'inconnu ou l'incertain. La forme que la vie adulte peut prendre en société est indissociable d'apprentissages qui préparent cet "à venir", qui puisent dans la richesse des civilisations des sources d'interprétations nouvelles qui peuvent donner sens au quotidien. La formation ne peut se satisfaire de la seule "méthode intellectuelle". Sans revenir à des conservatismes trompeurs ou à des visions dépassées, la globalité revendiquée par les démarches d'histoire de vie en formation élargit la production de savoir à une quête de sens qui réclame une posture intellectuelle multiréférentielle.

## Références bibliographiques

- P. Alheit (2001) : *Recherche en Biographie. Un défi théorique pour les sciences sociales et les sciences de l'éducation*, in Regards Pluriels sur l'Approche Biographique : entre discipline et indiscipline, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, numéro 95.
- D. Bertaux (1976) *Histoires de vies ou Récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Rapport Cordes, texte ronéotypé.
- D. Bertaux (1997) *Les Récits de Vie*, Nathan/Université, Paris
- P. Brun (2001) *Émancipation et Connaissance. Les Histoires de vie en collectivité*. L'Harmattan, Paris.
- C. Delory-Momberger (2000) *Les Histoires de Vie : de l'invention de soi au projet de formation*, Ed. Anthropos, Paris
- P. Dominicé (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- P. Dominicé (1998) *La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation*, in R. Hofstetter et B. Schneuwly. *Le pari des sciences de l'éducation*, Raisons Éducatives.
- P. Dominicé (2001) *Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation*, in Regards Pluriels sur l'Approche Biographique : entre discipline et indiscipline, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, numéro 95.
- C. Dubar (2000) *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, PUF, Paris
- C. Josso (2000) *Histoire de Vie et projet*, in Les Histoires de Vie, Éducation Permanente 142, Paris.
- A. Lainé(1998): *Faire de sa vie une histoire : Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, ed. Desclée de Brouwer, Paris
- C. Niewiadomski (2000) *Histoires de Vie et Alcoolisme*, Ed. Seli Arslan, Paris
- Revue *Éducation Permanente* : Les Histoires de Vie, théorie et pratique, numéro 142, Paris.
- Revue *Internationale de Psycho-Sociologie* : Récits de Vie et Histoire Sociale, Vol. VI, no 14, printemps 2000, Paris.

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>