



Recherche sur les histoires de vie en formation

Christian Leray

Que ce soit à l'IUFM ou à l'Université en Sciences de l'Éducation, les enseignants sont de plus en plus confrontés à la diversité des expériences des parcours de formation des étudiants à qui ils s'adressent. Cette pluralité n'impose-t-elle pas un changement des pratiques de formation et notamment le développement, dans les groupes de travail, d'une communication favorisant la symbiose des divers apports culturels de ces étudiants ? L'utilisation des biographies ou des histoires de vie en formation ne peut-elle pas permettre d'instrumenter ce travail et notamment faciliter la prise en compte des itinéraires individuels de formation ?

DU CONSTAT DE LA DIVERSITÉ À LA PRISE EN COMPTE DES ITINÉRAIRES INDIVIDUALISÉS DE FORMATION

En tant qu'enseignants des Sciences de l'éducation, nous sommes en effet confrontés à une grande diversité d'étudiants, non seulement de diverses origines disciplinaires mais aussi à des éducateurs ayant une formation en Carrières sociales ou même à des enseignants en exercice ou en congé de formation.

De même à l'IUFM, les professionnels de la formation sont constamment confrontés à des questionnements que posent les étudiants issus de dis-

ciplines différentes, questionnements que l'on peut, au moins pour certains d'entre eux, attribuer sans ambiguïté aux confrontations et aux interprétations de cultures en situation de formation.

À l'IUFM, une innovation importante est la prise en compte dans la formation des étudiants des itinéraires individualisés de formation, à condition toutefois de ne pas se contenter de faire le recensement de ces itinéraires pour décider du nombre d'étudiants qui suivront un enseignement renforcé du Français ou des Mathématiques. Dans ce cas, en effet, est négligée la visée de la formation qui nous paraît devoir être la découverte ou la reconnaissance d'un « horizon per-

sonnel » et d'un « horizon social » faits de toutes les activités créatrices signifiantes mises en œuvre individuellement et collectivement. Ainsi que l'écrit Bernard Honore, « la constatation de l'inachèvement de la condition humaine donne un sens à la formation comme recherche des possibles » (1974, p. 104).

Mais comment peut-on déterminer des possibles sans prendre en compte la globalité de la personne en formation ? Ne faut-il pas l'aider à identifier ses compétences afin de lui permettre de les investir dans un projet de formation ?

Pour mettre en œuvre une telle formation on se heurte à des traditions institutionnelles basées sur une autre conception de l'acquisition des savoirs, comme s'il fallait former des étudiants se présentant « informes » du jour où ils entrent dans une institution.

Or, si la tâche difficile de l'enseignement du savoir tient aussi dans l'attention portée au travail cognitif des étudiants, les objectivations de l'enseignant-chercheur sont incomplètes quand elles se fond à plat, sans élucidation complémentaire du projet des étudiants qui oblige à travailler les définitions de situations précédemment vécues.

Les évocations du passage à l'Université dans de nombreux textes biographiques montrent bien que le savoir ne s'acquiert pas sans une mobilisation de tout ce qui a été précédemment acquis. Ainsi que l'écrit Pierre Dominicé dans son livre **L'histoire de vie comme processus de formation**, paru aux Éditions L'Harmattan (1990, p. 151) : « Produire un savoir de référence qui soit l'expression de ce que l'adulte a appris sur le monde environnant, sur les autres et sur lui-même, doit être considéré comme un des vecteurs du processus de formation, sinon porter le titre même de processus de connaissance ».

En effet, nous avons constaté que l'étudiant continue plus spontanément d'apprendre lorsqu'il sait qu'il est en mesure de participer à l'élaboration de son propre savoir grâce à l'organisation d'ateliers de biographie formative. Toutefois, il est nécessaire de déjouer certains pièges qui peuvent apparaître au cours du récit : dérives narcissiques, illusions biographiques... précédemment signalées notamment par P. Bourdieu (1986, p. 69-72) ou par J. Dumazedier (1993, p. 7). C'est en tenant compte de tous ces pièges à éviter que

nous avons mis en place les ateliers de biographie formative. Mais avant de décrire et d'analyser ceux-ci, il me semble indispensable de les resituer parmi les différentes approches biographiques.

DE L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE À L'HISTOIRE DE VIE EN FORMATION

Ainsi que l'affirme Daniel Bertaux (1980, p. 198-225), l'Histoire de vie permet de « se placer au point d'articulation des êtres humains et des places sociales, de la culture et de la *praxis*, des rapports socio-culturels et de la dynamique historique ». Cette articulation se fait en associant l'acteur social au chercheur et marque ainsi une rupture méthodologique avec certains sociologues pour qui le sens des actions des membres d'une communauté sociale ne serait accessible qu'au sociologue professionnel, traitant ainsi l'acteur social, selon la formule de Harold Garfinkel (1967), comme « un idiot culturel qui produit la stabilité de la société en agissant conformément à des alternatives d'action préétablies et légitimes que la culture lui fournit ».

En effet, l'hypothèse sur l'intériorisation des normes sociales provoquant des conduites impensées, ne rend pas compte de la façon dont les acteurs perçoivent et interprètent le monde, reconnaissent le familier et gouverne les interactions sociales notamment au sein du langage. Dans l'histoire de vie, le langage ne se contente pas de traduire une réalité, il est le champ où cette réalité se constitue, d'où l'intérêt porté par les anthropologues à l'histoire de vie. Les ouvrages d'Oscar Lewis et notamment son livre **Les enfants de Sanchez** (1963) en constituent les exemples les mieux connus. De même, l'ouvrage de Maurizio Catani, **Tante Suzanne** (1982), où l'attention est notamment portée sur l'évolution des systèmes de valeurs : passage des valeurs d'un mode de vie rurale à celui basé sur une économie urbaine, correspond à ce courant ethnobiographique où le chercheur met le discours en situation dans le cadre d'un milieu socio-culturel.

Par contre, c'est en formation d'adultes que s'est développé, dans les années 80, un axe de recherche Histoire de vie et Formation animé notamment par Gaston Pineau comme le montre

son livre **Produire sa vie. Autoformation et autobiographie** (1983) : l'histoire de vie ne vise plus seulement la théorisation de pratiques empiriques mais l'articulation dialectique des deux pôles pratique et théorique. L'Histoire de vie est alors une production construite à partir du regard d'un présent sur un passé au cours d'une interaction sociale entre une personne qui raconte et un interlocuteur, le plus souvent un chercheur situé institutionnellement. En effet, dans une histoire de *vie en situation de formation*, le récit est le produit d'une demande relevant d'une dimension institutionnelle spécifique : une Université, un Centre de Formation... Le récit étant situé dans une articulation entre passé, présent et avenir, la perspective d'un projet de vie et d'action tourné vers l'avenir est fondamentale. Gaston Pineau a replacé l'Histoire de vie dans l'autoformation et celle-ci dans le devenir des adultes notamment dans le cadre de leur formation continue. Le récit de vie est un outil propre à permettre l'autoformation entendue comme *procès d'appropriation de son pouvoir de formation*. Cette dynamique de la construction historique de la vie n'a rien à voir avec une contemplation narcissique du moi. Elle est production de connaissances et méthode de formation dans laquelle le langage a un rôle primordial. C'est l'un des points qu'il me semble important d'approfondir si nous voulons progresser dans l'utilisation méthodologique des histoires de vie en formation. En effet, la langue dans laquelle s'exprime le narrateur ne peut être dissociée de sa *vie sociale*. La langue est d'abord un fait social et les gens sont pour une part leur(s) langue(s) ; d'autre part, la langue est produite, transmise ou abandonnée par des acteurs sociaux.

Partant de là, on peut préciser le champ de l'emploi des biographies formatives par la voie des interactions langagières. Au cours du récit, il y a, en effet, interaction entre le(s) langage(s) du locuteur et le(s) langage(s) des interlocuteurs, en particulier dans le cadre institutionnel de l'Université où est souvent utilisé un langage savant spécialisé. Cette interaction a une grande *importance car elle permet d'éviter l'enfermement dans les limites d'une langue*. Par la médiation de ces langues, la connaissance ordinaire se trouve confrontée à la connaissance savante, ce qui produit en chaque sujet un « métissage culturel » que Michel Serres appelle la production du « Tiers-ins-truit » qui peut notamment permettre l'accès au

métalangage (cf. ma thèse de Doctorat, 1991). J. Dumazedier (1993, p. 23) remarque aussi que « le processus d'autoformation s'exerce sur le plan linguistique : pourquoi et comment questionner les mots courants pour en déceler les ambiguïtés et les limites afin d'exprimer des connaissances plus précises que celles de tous les jours ? » C'est qu'en effet, le sujet social, dans ses interventions sur les situations complexes de la vie courante, a besoin de savoirs, savoir-faire et savoir-être d'origine savante pour poser à des pratiques complexes en changement fréquent, des questions théoriques et poser aux savoirs savants des questions pratiques. J. Dumazedier parle à juste titre d'autoformation en tant que fait social de notre temps. Ses hypothèses sont inspirées par le point de vue d'une participation à une société éducative et par la création de processus nouveaux de libre expression de soi. Ces processus ne peuvent-ils pas justement être étudiés dans le cadre d'une approche sociolinguistique de *l'histoire de vie qui met au centre la valeur de la personne susceptible d'orienter sa vie à partir de la prise en compte des déterminants de sa propre histoire et de leur transformation en projet existentiel socialement inscrit ?*

APPROCHE BIOGRAPHIQUE FORMATIVE EN « INTERCULTURALITÉ »

Depuis deux ans, en tant que formateur à l'IUFM et enseignant en Sciences de l'Éducation, notamment dans le cadre de l'option intitulée « *Interculturalité* », un enseignant des Sciences de l'Éducation et moi-même avons mis en place un travail sur l'histoire de vie. Les objectifs de la formation, définis avec les étudiants, concernent notamment la découverte et reconnaissance d'un horizon personnel et social, la connaissance de soi-même et d'un savoir s'appliquant à la formation en situation interculturelle, c'est-à-dire en interrelation avec deux univers de signification vis-à-vis desquels formateurs et formés ont à se situer et à se construire.

Par situations interculturelles, nous entendons des situations dans lesquelles se rencontrent des individus et des groupes, voire des institutions, issus d'univers culturels différents. Dans notre perspective, la notion de culture ne se confond pas avec celle d'ethno-culture. Des normes, des

valeurs, des univers de significations distincts... vont particulariser des ensembles qu'on pourra repérer comme groupes culturels et à ce titre il ne faut pas oublier les cultures professionnelles différentes de certains de nos étudiants de Sciences de l'Éducation qui peuvent être tout aussi bien infirmier(ère), enseignant, animateur socioculturel etc.

Cette situation interculturelle ne peut être pleinement comprise si l'étude se centre sur le migrant seul. Au contraire, elle suppose, de la part des enseignants comme des étudiants, une réflexion sur leur propre culture, ses valeurs, ses normes, ainsi qu'une réflexion sur les théories et les modèles qui fondent les pratiques professionnelles.

Si le repérage des acquis et des compétences, couramment pratiqués en histoire de vie formative est intéressant, il nous semble insuffisant car il s'agit d'opérer une véritable démarche de décentration de ses propres modèles. Par les rapprochements sociaux et la dynamique interrelationnelle qui la supportent, l'approche des histoires de vie représente une situation de communication et de confrontation entre les différents porteurs de sens. Les savoirs que les étudiants peuvent construire se fondent à la fois sur des récits oraux et écrits : chacun tente d'identifier les processus qui lui ont permis de parvenir là où il se trouve socialement, professionnellement et/ou intellectuellement.

Dans un premier temps, les étudiants volontaires qui ont choisi cette option sont invités à mettre en « mots personnels » leur histoire de vie ou leur itinéraire de vie professionnelle. Ma thèse **Langage et autoformation** montre notamment combien il est important dans cette phase d'accueillir toute parole dans le langage habituellement utilisé. Ce n'est que dans un second temps, que nous pouvons appeler la phase communicative, qu'il y aura interaction avec d'autres langages et notamment des langages spécialisés. L'énoncé n'est pas seulement informatif mais performatif ; autrement dit le sujet de l'énonciation ne se contente pas de donner des informations, son énoncé participe de la « performance linguistique » au sens où l'entend J.L. Austin (1970) lorsqu'il montre que « dire c'est faire ». Reconnaître le statut de ce performatif est plus difficile que de prendre en compte l'informatif. Il interroge, en effet, le statut scientifique de l'inter-

action langagière comme facteur de connaissance et de changement.

Selon J.L. Austin, les « énoncés performatifs » doivent être distingués des « énoncés constatifs » par le fait qu'en énonçant, le locuteur n'entend pas décrire la réalité mais agir sur elle. La découverte des performatifs montre que, si la langue est une « institution sociale » — selon la doctrine de Saussure — la parole, elle aussi est régie par des conventions sociales et construit la réalité. Si P. Bourdieu, notamment dans son livre **Ce que parler veut dire**, a raison de démasquer la domination sociale à l'œuvre aussi dans le langage, peut-on pour autant ignorer la diversité des situations de langage et évacuer l'engagement individuel qui existe dans chaque acte de langage ? En effet, si l'individu se construit dans le social, il s'y construit aussi comme être singulier à travers une histoire.

UNE SITUATION DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE

La phase d'expression orale devant le groupe s'effectue généralement en trinôme ce qui permet de quitter le champ centré sur l'individu pour nous situer dans un champ d'inter-formation ou de co-formation.

En effet, celui qui fait le récit de son histoire de vie se trouve donc en position de « face à face » avec deux interlocuteurs qui peuvent lui demander des précisions sur son récit. Bref, se développe une véritable communication interculturelle, dans la mesure où elle vise à prendre en compte le fait que dans un espace social donné, en l'occurrence une salle de cours, des pratiques langagières diverses coexistent mais certaines peuvent être considérées comme dominantes par rapport à d'autres. Il en résulte des difficultés d'expression au sein d'un grand groupe où la parole est souvent monopolisée par certains locuteurs.

Nous nous inscrivons donc dans une conception dynamique où la production langagière participe des relations des locuteurs dans l'interaction. Or, afin que la communication puisse s'établir, il est nécessaire de réduire le nombre d'interlocuteurs. En effet, comme l'a montré E. Goffman (1973, p. 74-75) dans ses études d'interactions en « face à face », tout discours suppose un échange, une

interaction. Tout au long du déroulement de l'échange les différents partenaires en présence ajustent leur comportement respectif grâce à des mécanismes de régulation et de synchronisation interactionnelle.

La situation de communication est une suite de « chassés-croisés » entre les interactants, chacun puisant dans les moyens discursifs dont il dispose pour encoder ses messages et décoder ceux des autres. Ces moyens reposent sur ce que J. Gumperz (1989) appelle des « conventions de contextualisations » qui peuvent être l'emploi de formes syntaxiques ou lexicales particulières, d'éléments paralinguistiques (intonations, pauses), de brusques changements de code au niveau de la langue (*code-switching*) ou passage rapide d'une langue à une autre, parfois à l'intérieur d'une même phrase. Tous ces phénomènes sont à rapprocher puisqu'il y a toujours interpellation du récepteur du message qui répond en fonction de sa propre identité sociale et de ses rapports avec l'émetteur.

De cette phase naît un mouvement de complémentarité des savoirs car il s'agit d'apprendre à écouter l'autre tout en l'aidant à se distancier de son objet. Par les rapprochements sociaux et la dynamique relationnelle qui la supportent, l'approche biographique formative représente une situation de communication interculturelle du fait de la confrontation entre les différents porteurs de sens.

À travers leur histoire de vie, ils ne restituent pas seulement un parcours individuel mais également l'univers social dans lequel leur expérience s'insère. L'histoire de vie les confronte non seulement à la complexité, à la richesse et à la singularité d'un parcours de formation, mais elle met également en lumière cette interdépendance de la vie d'une personne avec des contextes familiaux, sociaux et professionnels. La connaissance de l'autre passe par la connaissance de soi : le terme « interculturel » au sens où nous l'employons introduit les notions de réciprocité dans les échanges. Toute communication interculturelle suppose que ceux qui s'y engagent reconnaissent l'autre à la fois comme semblable et comme différent. Reconnaître l'autre comme différent, c'est accepter de relativiser son propre système de valeurs ; c'est admettre qu'il puisse y avoir d'autres motivations, d'autres références, d'autres habitudes que les siennes. Reconnaître en même temps l'autre comme semblable, c'est admettre

que la différence n'exclut pas la similitude et qu'elle n'est pas seulement un obstacle à la communication mais peut être un stimulant et un enrichissement.

Cette appropriation d'un nouvel univers de signification va nécessiter un « déplacement » du sujet d'un code culturel à l'autre. Double connaissance et déplacements qui vont amener le sujet à se situer par rapport à chacun des systèmes et à se restructurer par rapport à eux, à se découvrir et à se redécouvrir dans des composantes psychologiques et relationnelles qui, dans cette mise en questionnement des rapports aux codes, peuvent toucher à des dimensions fondamentales de la personne. Paul Ricœur, dans son livre **Soi-même comme un autre**, montre notamment qu'une personne ne peut se désigner elle-même comme l'auteur de son action qu'en la situant par rapport à celle des autres, c'est-à-dire dans un rapport d'interaction.

Ce qui est formateur aussi pour les étudiants dans cette communication interculturelle c'est qu'ils ne se contentent pas d'interroger les autres mais acceptent d'engager un questionnement construit sur eux-mêmes, sur la réciprocité et les interactions. Ce travail s'effectue aussi bien au cours de l'expression orale en groupe que lors du visionnement de la cassette audiovisuelle sur laquelle ils peuvent d'ailleurs prendre appui pour rédiger. « L'écrit prolonge le récit oral et l'enrichit d'une réflexion plus poussée », écrit à ce propos une étudiante. L'accès à un développement théorique part d'une réflexion sur sa biographie et d'une prise de conscience des différents processus de formation développés au cours de la vie. Cette méthodologie suscite la manifestation des identités, des singularités du sujet compris comme « auteur » de son histoire de vie.

Ce terme d'auteur induit le fait de créer quelque chose avec ce qui préexiste et pas seulement de faire avec le préexistant. Cette quête et ce questionnement pour se construire en tant qu'auteur permet de s'approprier son existence par la capacité à affronter le réel, les déterminismes sociaux. Ainsi, une étudiante de Sciences de l'Éducation, écrit-elle que les ruptures volontaires ou involontaires, lui ont appris à s'affirmer dans son rôle d'actrice sociale :

« Pour la première fois de ma vie, j'ai été seule, seule dans un milieu socio-professionnel étranger, inconnu. Seule pour gérer ma vie, pour l'affronter

au quotidien... », dit-elle en parlant de son choix de partir enseigner en Allemagne après l'obtention de son CAP d'institutrice en 1986. Dans cette ouverture à l'altérité culturelle se développe une dynamique de formation individualisée au cours de laquelle les déplacements qu'elle effectue dans l'espace revêtent une grande importance.

Elle écrit aussi que l'Université lui a permis de créer « une sorte d'espace intermédiaire » dont elle a pris conscience en réalisant son autobiographie. « En communiquant mes écrits aux autres, l'approche interculturelle qui en a résulté m'a permis de mieux me saisir en tant qu'individu, certes produit d'un milieu social mais inscrit aussi dans une continuelle construction de soi ».

Cette réflexivité du sujet, telle qu'on peut la saisir dans cette affirmation se déroule en interaction avec un langage spécialisé permettant de conceptualiser, d'analyser. Ce langage a été acquis à l'Université ou en interaction avec ses collègues de formation différente. Il y a donc place, dans le cadre de l'autobiographie formative, pour un travail interdisciplinaire facilitant aux étudiants l'analyse de leur récit. L'étudiant devient plus apte à construire et à échanger du sens, ce qui peut aussi entraîner un nouveau savoir-pouvoir vivre plus lucide opéré par ces activités de décentration et d'intégration ainsi qu'en témoigne par exemple l'accès au métalangage d'Ernestine, une locutrice qui parle gallo et commente, au cours de son histoire de vie, sa langue, fait des comparaisons avec le français et d'autres langues (cf. ma thèse **Langage et autoformation**, en cours d'impression aux Editions L'Harmattan).

Dans la catégorie des fonctions du langage en liaison étroite avec le développement cognitif, on peut situer sa fonction de médium privilégié des apprentissages et de l'acquisition des connaissances. La première renvoie à l'utilisation du langage pour transmettre des connaissances, la seconde est liée aux propriétés telles que celles d'assurer la catégorisation, d'explicitier les relations, de conceptualiser...

Les multiples déplacements qui assurent le fonctionnement dialectique de ce système sociolinguistique de formation créent, par les nouveaux rapports entre le sujet et sa vie, entre le sujet et les autres, le compromis entre soi et le langage. Ce processus dynamique qu'enclenche l'histoire de vie racontée aux autres explique aussi com-

ment on peut passer de la langue ordinaire à la langue savante dans le cadre d'une conception fonctionnaliste du langage. Les interrelations sont travaillées de deux façons : par un va-et-vient entre énonciation et travail sur l'énoncé ou par une implication du locuteur et des interlocuteurs à ces deux opérations, ce qui nécessite la présence active des interlocuteurs à l'énonciation et du locuteur au travail de l'énoncé. En se mettant en **je**, le sujet met en jeu des éléments divers qu'il a intégrés au cours de son vécu dans un processus d'auto-organisation du langagier et du cognitif. Le langage ne permet pas seulement la référenciation, la dénomination, la localisation, il est aussi et simultanément action et les formes lexicales et syntaxiques qu'un locuteur utilise renvoient notamment à ses représentations de sa place sociale, de celle de ses interlocuteurs et des composantes situationnelles. Ainsi que l'ont montré B. Charlot et son équipe de recherche (1992), le rapport au savoir « s'enracine dans l'identité même de l'individu », il met en jeu ses modèles, ses attentes face à la vie, à l'avenir... et « c'est l'articulation des histoires singulières et des rapports sociaux... que la notion de rapport au savoir tente de penser ».

DE LA PRISE DE CONSCIENCE DES DÉTERMINISMES SOCIO-CULTURELS AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTOFORMATION

Ces pratiques de l'autobiographie formative sont notamment animées par un intérêt d'émancipation des déterminismes socio-culturels qui ont conditionné les premiers âges de l'éducation.

En effet, une partie importante de la population des étudiants de Sciences de l'Éducation, en particulier celle des enseignants en activité professionnelle, a vécu à une époque où l'éducation dans un milieu rural ou même bourgeois, consistait davantage à apprendre aux jeunes des modèles de conduite et de pensée pour mieux préparer leur insertion sociale, qu'à favoriser l'expression de ce qu'ils cherchaient dans l'existence et se proposaient de réaliser. La volonté de distanciation avec cette éducation reçue, le souci d'autonomie agissent comme des révélateurs de tout ce qu'il a fallu mettre de côté pour trouver son propre chemin. Ainsi, par exemple, une étudiante de maîtrise affirme-t-elle que l'éloignement spatial

de sa famille lui a permis de mener à bien sa recherche :

« Ce travail de recherche, je peux le faire car j'ai effectué un déplacement dans l'espace : je suis à Rennes, à 1 200 km de mon lieu d'attache professionnelle, familiale. Je suis totalement indépendante du contexte familial ».

L'affirmation de soi, au sens d'une autonomisation construite dans l'affrontement avec la captivité de l'environnement ressort comme processus central du cours de la vie. La volonté de se donner une place qui ne dépende pas totalement de celle que d'autres veulent vous attribuer constitue un vecteur de la biographie formative. Cependant, l'affirmation d'une « totale indépendance du contexte familial » peut justement sembler illusoire, ainsi que l'ont remarqué les deux interlocuteurs de l'étudiante. C'est là l'un des rôles majeurs de notre méthode interactive qui permet au locuteur, non seulement de prendre conscience de ses déterminismes mais aussi de développer sa réflexion afin de défendre son point de vue ou d'apporter les précisions nécessaires à sa compréhension.

L'affirmation de cette détermination face aux contraintes familiales n'est pas seulement interpersonnelle mais elle renvoie souvent à la difficulté d'appartenance sociale. En effet, comment se situer face à un milieu d'origine qui n'est plus le sien mais dont on conserve la « trame » ?

« Les valeurs transmises par mon milieu familial sont inscrites profondément en moi », écrit une étudiante marocaine. Un autre étudiant constate : « La recherche d'autonomie par rapport à ma mère a constitué un long processus qui s'est divisé en trois phases : la phase de révolte suivie d'une phase de discussions puis d'écoute ».

L'acte de langage réflexif et interactif que constitue la situation sociolinguistique de l'autobiographie formative permet au narrateur d'effectuer un retour réflexif sur les éléments/événements déterminants de sa vie en les mettant en forme. Les étudiants s'approprient les événements de leur parcours de vie en traitant leur apport et leur rapport au cours des interactions langagières. Ainsi, Marie, une étudiante a-t-elle pris conscience du sens de la maladie qu'elle avait eue à son arrivée en Allemagne après avoir entendu le récit d'une autre étudiante qui constatait notamment que « la situation douloureuse et brutale qui l'avait mise en marge de la société

active avait contribué à faire ressurgir en elle une richesse intérieure qui dans le tourbillon de la vie ne se manifestait pas ».

Un événement peut notamment devenir formateur en ébranlant les racines de l'existence. Le récit de vie permet alors de prendre conscience des transactions vitales qui font qu'un événement peut se transformer en avènement de soi.

En terme d'éducation, la transaction est proche du sens étymologique du mot : aller au-delà de l'action spontanée pour rejoindre les sources et en faire des **ressources communicables et échangeables**. Si la transaction a des facettes internes psychologiques permettant d'identifier ses ressources, elle a aussi, selon Gaston Pineau « des facettes sociologiques, car il faut estimer les ressources de l'autre, négocier, établir une entente et la respecter » ; il affirme alors que son exercice et surtout sa maîtrise sont un indice important d'autoformation (1983, p. 259). À ce propos, lorsque Marie a raconté qu'elle avait décidé de faire partie d'une équipe de volley-ball pour mieux communiquer avec les Allemands, puisqu'elle n'avait jamais appris la langue allemande avant d'être nommée enseignante de français en Allemagne, c'est bien son récit de vie et les interactions langagières qui en ont résulté avec les autres étudiants, qui lui ont permis de prendre conscience du rôle de cette transaction dans le développement de son autoformation. En situation interculturelle, le récit de vie lui a alors facilité l'appropriation de ce pouvoir de mise en forme personnelle, constat qui a pu être effectué avec l'ensemble des étudiants ayant participé à ce travail d'autobiographie formative. La dimension du groupe, sa capacité analytique et critique favorise la socialisation de ce qui a été vécu et parlé. Il s'agit de laisser au groupe en formation un espace reconnu où ses membres puissent être autonomes. Les relations entre la formation par les histoires de vie qui sont un mode d'accès à une connaissance plus complète de soi et l'acquisition des connaissances que vise la société ne sont pas incompatibles. Comme l'écrit, J. Dumazedier (1993, p. 15) « Ce qui est en cause, c'est la répartition entre les parties imposées, optionnelles et libres du programme ». Peut-être que cet équilibre se réalisera lorsque l'institution prendra réellement conscience de l'importance d'aider les étudiants, notamment par les histoires de vie formative, à se construire un projet de vie dans un monde en perpétuelle mutation.

CONCLUSION

Lors de l'utilisation des récits de vie en formation, l'articulation avec le langage scientifique permettant de conceptualiser, d'analyser, se fait dans la co-construction pendant laquelle chaque étudiant observe, définit et analyse. La biographie formative permet la mise à jour simultanée de deux phénomènes : les représentations langagières et celles du savoir et de l'apprentissage (histoire scolaire), y compris dans leur interaction. Un tel travail interactif permet de rompre avec le monopole de l'analyse par l'enseignant et favorise le développement de l'autoformation.

Dans cette visée formative, nous nous démarquons de logiques instrumentales du récit de vie qui consistent à utiliser la production du narrateur comme seul matériau traité. Il s'agit, au contraire, d'opérer une jonction entre le registre de la réflexion théorique et celui du champ de pratiques, les concepts travaillés par ailleurs étant comme autant d'outils qui servent à penser les réalités sociales et humaines dans leur complexité. Le processus de construction qui en résulte étant le fruit d'interactions entre l'individu et le social. Quant à la dimension formatrice, elle prend notamment appui sur le fait que l'individu affronte des blocages, prend du recul par rapport à son projet de vie et par conséquent tente de le maîtriser.

Christian Leray
Université de Rennes 2, Haute-Bretagne

BIBLIOGRAPHIE

- AUSTIN J.-L. (1970). – **Quand dire c'est faire**, Paris, Seuil.
- BERTAUX D. (1976). – **Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie**, Paris, Cordes.
- BERTAUX D. (1980). – « L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités », **Cahiers internationaux de sociologie**, LIX, n° 2, pp. 198-225.
- BOURDIEU P. (1986). – **L'illusion biographique**, **Actes de la recherche en Sciences sociales**, n° 62/63, pp. 69-79.
- CATANI M. (1982). – **Tante Suzanne, une histoire de vie sociale**, Paris, Librairie des Méridiens, coll. « Sociologies au quotidien ».
- CHARLOT B., BAUTIER E., KOHN, ROCHEX J.-Y. (1992). – « Rapport au savoir et à l'école dans deux collèges de banlieue », **Sociétés contemporaines**, n° 11-12, pp. 119-147.
- DOMINICE P. (1990). – **L'histoire de vie comme processus de formation**, Paris, Ed. L'Harmattan, coll. Defi-Formation.
- DUMAZEDIER J. (1980). – « Vers une socio-pédagogie de l'autoformation », **Les amis de Sèvres**, n° 1, pp. 5-24.
- DUMAZEDIER J., dir. (1985). – « L'autoformation », **Education permanente**, n° 78-79.
- DUMAZEDIER J., LESELBAUM N. (1993). – « Émergence d'un nouveau secteur des Sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation », **Revue Française de Pédagogie**, n° 102, pp. 5-16.
- DUMAZEDIER J. (1993). – « Pour une sociologie de l'autoformation permanente », **Se former + Pratiques et apprentissages de l'Éducation**, S32, pp. 1-28.
- GARFINKEL H. (1967). – **Studies in Ethnomethodology**, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- GOFFMAN E. (1973). – **La mise en scène de la vie quotidienne**, Paris, Ed. de Minuit.
- GUMPERZ J. (1971). – **Language in Social Groups**, Stanford, University Press.
- GUMPERZ J. (1989). – **Engagez la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle**, Paris, Ed. de Minuit.
- HONORE B. et al. (1974). – **Formation 1, Formation 2**, Paris, Payot.
- LERAY C. (1991). – **Langage et autoformation. Une histoire de vie en pays gallo**, thèse de Doctorat, sous presse col. « DEFI-FORMATION », Ed. L'Harmattan.
- LERAY C. (1993). – « Histoire de vie en formation. Les échanges de savoirs », **Actes du Colloque de l'AIPU « Pédagogie et enseignement supérieur : révolution ou illusion ? »**, Université de Nice Sophia Antipolis, pp. 200-205.
- LERAY C. et LORAND E. (1995). – **Dynamique interculturelle et autoformation. Une histoire de vie en pays gallo**, Paris, L'Harmattan, 386 p. (coll. Défi-formation).
- LEWIS O. (1963). – **Les enfants de Sanchez**, Paris, Gallimard.
- LEWIS O. (1966). – **Pedro Martinez**, Paris, Gallimard.
- PINEAU G. (1983). – **Produire sa vie : autoformation et autobiographie**, Montréal, Edilig.
- PINEAU G., LEGRAND J.-L. (1993). – **Les histoires de vie**, Que sais-je n° 2760, Ed. PUF.
- RICŒUR P. (1990). – **Soi-même comme un autre**, Paris, Ed. Le Seuil.
- VAYER P. (1993). – **Le principe d'autonomie et l'éducation**, ESF.