

TRIBULATIONS ET HORIZONS DU CHERCHEUR EN MILIEU UNIVERSITAIRE

Pierre Dominicé

La recherche fait partie de la formation universitaire et le métier d'enseignant universitaire va de pair avec celui de chercheur. Pour Piaget, la formation de psychologue était une formation de chercheur et ses publications, de même que ses enseignements, s'appuyaient toujours sur des recherches en cours.

Ce modèle a marqué mes études et demeure exemplaire. Bien que tenté, après un temps d'activité professionnelle consacré à l'animation de groupes de jeunes, d'orienter mon doctorat dans ce courant de pensée, j'ai préféré opter pour un travail intellectuel davantage axé sur l'éducation, et singulièrement la formation des adultes. L'univers scientifique de l'épistémologie génétique m'attirait, mais ne me convenait pas vraiment. Je n'avais pas envie de rejoindre une «Ecole de pensée» avec son Maître, ses barons et ses jeunes loups. L'action directe, le contexte d'intervention, la confrontation avec des interlocuteurs de qualité constituaient des dimensions dont ma réflexion avait besoin pour progresser. De mes premières études en théologie protestante, j'avais gardé la perspective de l'engagement intellectuel. La pensée s'inscrit dans une visée éthique ; elle doit être au service de l'action. Comme la plupart des intellectuels de ma génération, j'avais également appris du marxisme que le changement résulte des luttes sociales et non du triomphe des idées.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

Il m'a donc fallu des années avant d'opter professionnellement pour l'Université et surtout de céder à l'obligation d'une thèse de doctorat. Si je n'avais pas choisi le domaine de l'éducation, je n'aurais probablement jamais fait ce choix. Si, par ailleurs, je n'avais pas poursuivi mes études à Paris et à New-York, je n'aurais jamais saisi les enjeux du travail intellectuel. La recherche scientifique n'est que peu valorisée en Suisse ; elle est même méprisée en ce qui concerne les sciences sociales. L'intellectuel n'y a pas vraiment de place, à moins qu'il se conforme aux exigences du pouvoir ou se résolve à rejoindre le camp des artistes. Les Sciences de l'éducation bénéficient à cet égard d'un héritage particulier, dû notamment à la contribution d'universitaires comme Claparède et Piaget, qui ont acquis une forte réputation internationale et sont restés proches de l'évolution des pratiques éducatives.

LES PREMIERS PAS OU LA RECHERCHE CONFRONTÉE AU MODÈLE SCIENTIFIQUE

Mon itinéraire de chercheur a donc été habité par une contradiction que j'ai tenté de résoudre sans y parvenir vraiment. Celle-ci comporte une tension, parfois difficile à vivre, entre deux pôles antinomiques : l'univers scientifique de la production académique face aux impératifs théoriques spécifiques aux terrains de l'éducation et l'exigence critique de toute approche intellectuelle opposée à un besoin de reconnaissance sociale. Ces conflits sont sans doute partagés par de nombreux universitaires en Sciences de l'éducation. Il n'est pas déshonorant de le reconnaître. Je serais même tenté de dire que l'originalité intellectuelle de nombreux chercheurs en Sciences de l'éducation tient précisément à leur «indiscipline» face à la manière dont est sectionné, en disciplines, le territoire scientifique. Le manque d'appartenance ne provoque-t-il pas une errance créatrice qui oblige à trouver sa juste place ?

Il est, dans tous les cas, frappant de constater, avec le recul des années, que rien ne m'a permis de résoudre véritablement ces contradictions, ni le doctorat, ni la conduite de projets de recherche, ni la publication d'ouvrages ou d'articles, ni un statut académique stable et reconnu. La spécificité de la recherche en formation d'adultes continue de poser problème, même si les acquis du travail effectué dans ce domaine permettent que des options méthodologiques soient précisées. En repre-

nant quelques-unes des grandes étapes qui ont marqué mon parcours de chercheur universitaire, je voudrais essayer de rendre compte de l'itinéraire qui a été le mien, avec le souci d'introduire un débat, davantage que de me raconter, la pratique du récit de vie m'ayant fait découvrir la portée réflexive d'une simple histoire de vie.

Au moment où j'ai compris que si je n'entreprenais pas un effort plus systématique de recherche, ma place d'assistant à l'Université était menacée, j'ai accepté d'associer l'élaboration de mon doctorat à la réalisation d'un projet de recherche financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique. Ce projet ambitieux, mené en groupe sous la direction de Mike Huberman, avait pour objectif de construire un modèle d'évaluation des effets de la formation continue. Le plan de recherche essayait de respecter les canons d'un modèle de recherche semi-expérimental. Nous avons sélectionné des instruments de mesures, prévu des groupes de contrôle et défini des traitements statistiques. Nous avons toutefois rencontré plusieurs obstacles dans leur mise en œuvre. Il n'était pas toujours évident d'obtenir des participants qu'ils se plient aux procédures d'évaluation telles qu'elles avaient été planifiées. La dynamique propre aux situations de formation bousculait nos prévisions et, parfois même, rendait inutilisables les instruments que nous avons construits. Je me suis donc rendu compte assez rapidement des limites du modèle expérimental, dans des contextes de formation d'adultes dans lesquels le contenu de l'enseignement ou les thèmes traités dépendent largement de l'interaction qui s'instaure entre le formateur et les participants. En terme d'évaluation, la mouvance de l'objet qui caractérise les situations de formation d'adultes rend quasiment impossible toute détermination préalable d'instruments, si l'on veut éviter ce que d'aucuns dénoncent, à savoir que les résultats se restreignent au produit des mesures effectuées.

Mais, en accompagnant cette recherche de nombreuses lectures provenant notamment des milieux anglo-saxons, c'est l'absence de ressources théoriques mobilisées par les démarches d'évaluation qui m'a principalement frappé. Nous étions enfermés dans un monde instrumental avant tout soumis aux critères de validité de la mesure. L'évaluation faisait le constat de changements de compréhension ou d'attitude chez des adultes sans se préoccuper de donner à ces transformations une consistance conceptuelle ou sans les inscrire dans une «théorie de la formation». Il m'est notamment apparu, dans le cadre de cette recherche, que l'absence d'effets à attribuer à un programme éducatif destiné à des enseignants, des animateurs ou des parents

pouvait provenir d'une variété de résistances au changement, parfaitement légitimes chez les participants. Au lieu de me concentrer sur les produits de l'activité éducative, j'ai donc mis l'accent sur les processus en jeu dans toute situation dite de formation. La distance entre les objectifs visés et les effets produits m'a conduit à distinguer l'action éducative de ses répercussions formatrices. J'ai en quelque sorte déplacé l'objet de l'évaluation du programme vers l'apprenant, en jouant théoriquement sur l'opposition entre éducation et formation.

Cette rupture avec la prétention scientifique des méthodologies expérimentales, doublée de la découverte du manque de consistance théorique de la notion d'évaluation, ont servi d'impulsion à tout le travail de recherche que j'ai effectué par la suite. L'intuition biographique est née de cette première expérience. Au terme de l'ouvrage qui résultait de ma thèse j'écrivais en effet : *«Notre définition de la fonction et de l'objet de l'évaluation nous rend, en effet, attentif à la nécessité de clarifier, d'une part, l'évolution de la formation propre à l'histoire personnelle de tout adulte et, d'autre part, les mécanismes selon lesquels ce processus de formation peut, grâce à des intériorisations ou des prises de conscience nouvelles, modifier sa trajectoire»* (Dominicé, 1979). Les problèmes théoriques et méthodologiques sur lesquels butait cette recherche portant sur l'évaluation ont, en quelque sorte, produit l'objet qui m'occupera par la suite et me conduira à travailler, à l'aide de diverses recherches, sur *«l'histoire de vie comme processus de formation»* (Dominicé, 1990).

En acceptant de jouer le jeu du canon semi-expérimental, je poursuivais l'objectif de rédaction d'une thèse qui à l'époque l'exigeait. J'entrais aussi dans le monde du financement officiel de la recherche qui, alors également, voyait d'un très mauvais œil l'usage d'une méthodologie qualitative. Cette initiation aux critères de validité de la recherche m'a permis par trois fois ultérieurement de solliciter et d'obtenir d'autres financements. Ayant fait mes classes de chercheur, j'avais acquis une compétence, celle de maîtriser la marche à suivre dans l'attribution de fonds de recherche. Cette qualification m'a, par ailleurs, aidé à être titularisé comme professeur, tant il est vrai qu'un curriculum vitae crédible requiert une preuve institutionnelle de sa qualité de chercheur.

Ces remarques un peu sarcastiques sont destinées à montrer que, pour un universitaire, la recherche est aussi signe d'allégeance. Il se doit d'être en conformité avec la façon dont la recherche est définie dans son milieu professionnel. En d'autres termes, s'il veut être reconnu comme chercheur, il faut qu'il gagne sa place dans un espace régi par des règles très normatives. La collaboration, et parfois la solidarité, avec les milieux

professionnels ne compte guère. L'originalité suscite la méfiance. Il est cependant juste de souligner que, dans le secteur de la formation des adultes, la surcharge de travail entraîne un tel manque de disponibilité des responsables que les universitaires demeurent fréquemment les seuls à pouvoir encore consacrer du temps à la recherche. Ce privilège vaut la peine d'être sauvegardé. Je m'y suis employé en défendant contre vents et marées l'existence d'une équipe de recherche au sein de laquelle il est possible de travailler avec rigueur et convivialité.

RESPECTER L'EXIGENCE DE RECHERCHE TOUT EN RESTANT MILITANT

Parallèlement à l'implication dans cette recherche, je conduisais d'autres explorations portant sur l'évaluation de programmes. Celles-ci me confirmaient toutes dans l'idée que l'apprenant donne forme à son savoir au travers de l'usage qu'il fait d'un apport éducatif. Autrement dit l'identification des effets d'une activité éducative me renvoyait aux processus propres à la formation de l'apprenant adulte. L'importance idéologique que j'accordais à la gestion collective, voire à l'autogestion des activités éducatives, ainsi que l'attention que mon bagage psychologique m'amenait à attribuer aux caractéristiques personnelles des participants m'ont permis d'élargir le constat de distorsion existant entre les effets formateurs projetés au travers d'un programme et les effets réels entraînés par ce programme. L'illusion des milieux éducatifs quant à la portée formatrice de leur action me surprenait toujours davantage et contribuait à nourrir un soupçon que je tenais à transformer en proposition alternative. En tournant le dos à une instrumentation inspirée de démarches quantitatives, je découvrais également la valeur d'une recherche qui accorde une large place au discours des adultes concernés. L'émergence de ce que j'appellerai par la suite un «*récit d'apprentissage*» donnait accès aux faces de l'apprentissage cachées par l'évaluation traditionnelle, c'est-à-dire les processus méconnus de désarroi, d'opposition, ou d'adhésion qui caractérisent l'apprentissage des adultes.

Cette volonté d'une recherche plus participative s'inscrivait par ailleurs dans le mouvement, lui aussi critique, des sciences sociales dû notamment aux positions d'auteurs latino-américains comme R. Stavenhagen ou P. Freire. L'accueil de fonctionnaires internationaux ou d'exilés tel qu'il existe dans une ville comme Genève suscite ainsi des rencontres marquantes qui viennent influencer définitivement une trajectoire. Ma

collaboration avec l'IDAC (Institut d'Action Culturelle), regroupant des réfugiés politiques latino-américains, principalement brésiliens, sous l'inspiration de Paulo Freire, m'a introduit aux démarches de «l'observation participante» et «militante». La recherche n'avait plus ici pour visée la légitimité d'une carrière universitaire, mais bien la volonté de mobilisation de groupes en vue d'une transformation sociale. Les liens entre recherche et mouvement social, dont A. Touraine a souligné l'importance dans les années 70, constituaient pour ces amis et collègues brésiliens une condition essentielle à leur réflexion. J'y ai participé à ma façon, essayant à plusieurs reprises de valoriser dans mon milieu universitaire la recherche-action, et de pratiquer des démarches de recherche qui répondent à une demande d'acteurs désireux de repenser leur engagement.

Pris entre le conformisme académique et la tranquillité sociale du contexte helvétique, je souffrais de ne pouvoir donner à la recherche cette dimension militante. Dans le cadre de la *Revue Internationale d'Action Communautaire* à laquelle je collaborais avec des sociologues et des travailleurs sociaux, nous en restions souvent aux intentions, les explorations conduites, comme celle qui portait sur l'analyse des accidents de jeunes élèves en salle de gymnastique, ne s'avérant pas toujours aussi concluantes que nous l'aurions voulu.

L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE ET LA RECHERCHE-FORMATION

Un programme national de recherche intitulé «Education et Vie Active» m'a fourni l'occasion de remettre en chantier la question des dimensions scientifiques de la recherche en élaborant un projet portant sur plusieurs années. J'avais conscience qu'il s'agissait d'une nouvelle étape au cours de laquelle il m'importait de faire la synthèse des périodes précédentes. La somme obtenue m'a permis d'engager des collaborateurs comme Matthias Finger, avec lequel je n'ai cessé de travailler par la suite, et de poursuivre avec Christine Josso un compagnonnage intellectuel entamé depuis de nombreuses années. Nous avons ensemble approfondi le problème de la demande de formation continue dans les milieux professionnels des soins infirmiers et de l'éducation spécialisée. C'est à cette occasion que nous nous sommes lancés dans diverses explorations d'une approche biographique qui s'est avérée par la suite particulièrement stimulante. Nous avons dû à plusieurs reprises subir les foudres

des autorités chargées de contrôler le financement qui nous était attribué parce qu'elles craignaient de voir nos démarches biographiques s'écarter exagérément des canons de la recherche. Je ne dirais pas que les reproches qui nous ont été adressés m'ont laissé indifférent, mais il est évident que l'acquis des étapes précédentes m'a aidé à rester fidèle à mes positions. La conscience que j'avais, de manière encore un peu diffuse, que l'usage des histoires de vie constituait pour la recherche en formation d'adultes une piste riche de promesse a surtout nourri ma capacité de résistance.

L'analyse de la demande révélait en effet, comme Christine Josso l'a développé ultérieurement dans plusieurs de ses textes, que l'attente des professionnels s'inscrivait dans un contexte biographique d'évolution professionnelle et personnelle. Cette dimension historique se retrouvait à un niveau plus collectif dans la demande des milieux professionnels qui essayaient d'identifier la phase d'évolution dans laquelle ils se trouvaient. La possibilité de proposer parallèlement, dans le cadre d'un enseignement universitaire, une approche systématique d'histoire de vie avec un groupe d'étudiants, dont plusieurs provenaient de ces mêmes milieux, a entraîné la création d'un espace de recherche dont la richesse d'analyse et la valeur réflexive n'ont pas connu d'interruption depuis lors.

Ce temps fort de recherche a jeté les bases de tout le travail effectué par la suite. C'est également à ce moment que se sont noués des liens qui donneront à cette orientation son extension internationale actuelle. Je pense d'abord à Gaston Pineau, mais aussi à Guy Jobert et Bernadette Courtois en France, à Guy de Villers en Belgique, à Adèle Chené ou Mona Ditisheim au Québec, pour ne citer que quelques-uns des nombreux partenaires avec lesquels nous avons pu clarifier nos options théoriques et méthodologiques. La pratique des histoires de vie en formation m'a offert un réseau international fait de collègues et d'amis, universitaires ou non, qui m'ont aidé à réaliser l'ampleur du champ de recherche qui restait à approfondir.

L'approche biographique m'a aussi conduit à déborder l'enclos des Sciences de l'éducation pour reprendre une réflexion philosophique avec P. Ricoeur, renouer avec certains courants de la psychologie du développement ou de la psychanalyse, et surtout élargir mon champ de préoccupations en m'ouvrant à la littérature et aux courants d'analyse littéraire inspirés par l'approche biographique. La recherche m'est apparue comme moins aride, plus vivante et toujours participative. Au cours des nombreuses années consacrées à ce type de recherche avec des

étudiants et des formateurs, grâce à tous les essais et tâtonnements méthodologiques auxquels nous nous sommes autorisés, je sais aujourd'hui, qu'en matière d'éducation, la recherche peut être formatrice, que la place du chercheur n'est jamais acquise, et qu'en bien des domaines qui concernent l'apprentissage des adultes nous n'en sommes qu'aux balbutiements. La pratique de l'histoire de vie en formation m'a donné une perspective de recherche dans laquelle je peux aujourd'hui m'investir pleinement en tant que chercheur, même si je n'ai jamais le temps dont j'aimerais disposer, parce que l'objet que j'ai construit préalablement trouve dans cette démarche une méthode qui lui convient parfaitement. Pour travailler sur la notion de formation, il faut avoir accès à sa dynamique. Pour saisir des processus, il convient de les reconstruire avec ceux qui peuvent en parler. Pour mieux identifier l'articulation entre action éducative et formation, il importe de localiser la recherche dans des lieux éducatifs dans lesquels la formation peut se mouvoir.

La progression conceptuelle, que je considère pour ma part comme la résultante d'une synergie de groupe, me permet actuellement d'envisager un effort plus opérationnel en direction de problèmes posés par la pratique de formation en milieu adulte. Je pense par exemple à la reconnaissance des acquis ou à l'effort de bilan débouchant sur une meilleure individualisation des parcours. Nous avons toujours combattu la dérive instrumentale qui menace le travail biographique et, à plus forte raison, son exploitation à des fins commerciales. C. Josso a raison de distinguer histoire de vie et approche biographique. Une démarche qui réclame un fort investissement, une contribution écrite, un échange prolongé de groupe ne doit pas être imposée aux formateurs qui veulent plus modestement tirer parti des ressources de l'histoire de vie dans les interventions dont ils ont la responsabilité. Le récit d'apprentissage peut également se révéler fort utile parce qu'il permet d'identifier des acquis ponctuels en les associant à leur soubassement biographique. Je l'ai observé à plusieurs reprises lors d'évaluations de cycles de formation de formateurs qui m'avaient été confiés. Je vais en tous les cas m'efforcer, dans les années à venir, de retravailler dans cette optique le dossier de l'évaluation formatrice en proposant des démarches plus opérationnelles.

LE DÉFI ÉPISTÉMOLOGIQUE OU L'ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE EN FORMATION D'ADULTES

La volonté d'élucider les enjeux théoriques de recherches axées sur une meilleure compréhension des processus de formation débouche sur des questions d'ordre épistémologique. Je l'ai compris aux États-Unis grâce à Jack Mezirow qui a su faire usage des positions de J. Habermas dans l'analyse du rapport de l'adulte au savoir. L'insistance avec laquelle J. Mezirow associe formation et réflexion sur l'expérience de vie ouvre des pistes auxquelles les francophones, trop vite systématiques et peu enclins à prendre en compte la valeur théorique de l'expérience vécue, restent trop étrangers. L'effort conceptuel remarquable que J. Mezirow a effectué dans son dernier ouvrage donne à ses premiers textes valeur de programme de recherche. D'autres auteurs, comme S. Brookfield, en insistant sur l'analyse critique des présupposés de connaissance, renforcent l'importance d'un examen attentif des processus qui caractérisent toute appropriation de savoir chez l'apprenant. Je pense aussi, mais dans une moindre mesure, à l'apport de D. Schön dans ses affirmations quant à la possibilité d'une épistémologie de l'action. Et, puisqu'il s'agit des États-Unis, pays qui a été pour moi une source constante de renouvellement, pourquoi ne pas ajouter que l'apport plus ancien, et le plus souvent déformé en France, de la psychologie humaniste, et en particulier de C. Rogers, a fourni des jalons décisifs pour la reconnaissance de la recherche inductive (*grounded theory*) qui trouve ses racines conceptuelles dans la créativité des pratiques de formation.

Il me paraît aujourd'hui essentiel de reprendre les différentes sources de mon travail intellectuel dans le champ de la formation d'adultes pour que les recherches que nous y entreprenons s'enrichissent à la fois des étapes franchies dans le passé et de l'ouverture internationale ou interculturelle de l'heure. La constitution à laquelle je participe d'une société européenne de recherche en formation d'adultes (ESREA), comme bien d'autres initiatives européennes, me paraît correspondre à cette volonté d'inscrire nos efforts intellectuels dans la perspective d'un horizon moins local. La confrontation avec les normes scientifiques du travail universitaire demeurera certainement toujours. Il importe, je me le dis constamment, que nous poursuivions nos recherches en raison de la pertinence de leur objet sans nous comparer aux procédures des autres disciplines des sciences humaines et sociales. Il me paraît absurde de

renier l'héritage d'une production intellectuelle engagée dans la solidarité avec des acteurs désireux d'être novateurs dans le champ de l'éducation. Cet héritage appartient à la spécificité de la recherche en formation d'adultes. Il m'importe actuellement de parvenir à nommer cette spécificité afin qu'elle prenne la consistance qu'elle mérite dans le champ des sciences humaines. Je vais donc essayer d'y contribuer dans les années à venir.

Je suis, par ailleurs, convaincu que nous avons à risquer nos options théoriques dans des usages plus concrets répondant aux demandes des formateurs qui sont au front. Le cas du chômage rend ce service évident. Mais je suis persuadé aussi que toute pratique est une expérimentation qui trouve son sens lorsqu'elle peut être nommée à l'aide d'une présentation qui a une résonance théorique. Je l'ai appris dans mes échanges d'hier avec certains des collaborateurs de P. Freire, comme Rosiska et Miguel Darcy de Oliveira, et je ne suis pas prêt à y renoncer. La recherche n'est-elle pas destinée principalement à cette exigence réflexive sans laquelle toute action perd sa saveur et dérive dans la routine ? La discipline intellectuelle demeure pour moi prioritaire. Elle justifie que soit consacré à la recherche le temps nécessaire en vue de préserver la qualité de la réflexion.

Pierre DOMINICÉ

Professeur, Université de Genève

Références bibliographiques

- BROOKFIELD, S. *Developing critical thinkers*. San Francisco : Jossey-Bass Ed., 1987.
- Recherche-Action, Interrogations et stratégies émergentes. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 1981, n° 26.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. (en collaboration avec Darcy de Oliveira M.). *L'observation militante : une alternative sociologique*. Genève : IDAC document 9, 1975.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. *Le féminin ambigu*. Genève : Le Concept Moderne, 1989.
- DOMINICÉ, P. *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne : P. Lang, 1979.

- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 1990.
- DOMINICÉ, P. L'originalité épistémologique du savoir de la formation. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 1993. (à paraître)
- Histoire de vie. *Education Permanente*, 1984, n° 72-73.
- FINGER, M. *Apprendre, une issue*. Lausanne : Ed. LEP, 1989.
- JOSSO, C. *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'Homme, 1991.
- FREIRE, P. *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero, 1974.
- MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San-Francisco : Ed. Jossey-Bass, 1991.
- PINEAU, G. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris : Edilig, 1984.
- RICOEUR, P. *Du texte à l'action*. Paris : Ed. Seuil, 1986. (coll. Esprit).
- SCHON, D. *The reflective practitioner*. New-York : Basic Books, 1982.

