

RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN FORMATION DES ADULTES

ET DESTANDARDISATION DES PARCOURS DE VIE :

BIFURCATION, TRANSITION ET DEVELOPPEMENT DE L'AGENTIVITE

Jean-Michel Baudouin

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Jean-Michel.Baudouin@unige.ch

Mots-clés : Histoire de vie, Formation des adultes, Parcours de vie, Agentivité, Conscientisation

Résumé : La communication aborde les évolutions touchant les biographies contemporaines. Elle thématise la problématique de la déstandardisation des parcours de vie à partir du questionnaire suivant : rendre compte des pouvoirs d'action ou d'initiative de l'individu dans ces contextes biographiques nouveaux, en mettant l'accent sur la formation. La communication tire parti des dimensions qualitatives propres aux bilans recueillis dans le cadre de dispositifs de recherche biographique en formation des adultes, qui fournissent un matériel intéressant pour analyser les processus d'agentivité ou de retrait.

Nous avons organisé notre communication en quatre sections. Les deux premières posent le cadre empirique et théorique de notre problématique, qui est à l'articulation de deux champs distincts : un diagnostic sur l'évolution contemporaine des parcours de vie ; une prise en compte des phénomènes d'agentivité permettant le recouvrement d'un pouvoir biographique. Nous présentons ensuite deux volets successifs portant sur le rapport entre investissement en formation et développement de l'agentivité : le premier volet présente une synthèse de l'évolution des effets observés des pratiques histoire de vie sur ces 30 dernières années ; le second volet approfondit la période actuelle et analyse les formes de réflexivité qui accompagnent la problématique de l'agentivité. Le dispositif empirique d'où proviennent les données d'analyse est décrit au début de la troisième section.

1. La problématique de la déstandardisation des parcours de vie

Nous assistons à une modification en profondeur des parcours de vie contemporains au sein des sociétés occidentales. Les biographies des générations précédentes étaient marquées par un modèle ternaire, reposant sur la succession de trois étapes stabilisées : la jeunesse dévolue à la formation initiale, l'âge adulte dédié au travail, la « retraite » marquée par la fin de l'emploi. Le modèle ternaire définit donc trois grands moments, reposant sur des liens étroits entre âge et fonction biographique : la jeunesse pour l'éducation, l'âge adulte pour le travail, le plus souvent dans le même secteur d'activité voire la même organisation, et avec accès à la parentalité dans le cas le plus fréquent, le « troisième » âge pour la retraite. Ce modèle canonique a pu connaître des variations sensibles en fonction d'événements historiques, mais il a été massif au point de fournir un modèle standard d'analyse des parcours de vie (de Conninck, 1995). Kohli (1986) a

conceptualisé cette structuration des parcours de vie en terme de « standardisation » reposant sur une séquentialisation des étapes de vie, à la fois distinctes et apparaissant dans un ordre déterminé, une chronologisation, ces étapes étant reliées à des âges stabilisés, et une biographisation, c'est-à-dire à une imputation progressive de la responsabilité à l'individu de son parcours de vie.

Or tout semble basculer à partir des années 60 (Sapin, Spini & Widmer, 2007). Les thèses concernant la déstandardisation (Beck, 1992) visent à rendre compte des transformations affectant les parcours de vie : la séquentialisation et la chronologisation sont moins effectives, les différenciations sont plus importantes et les individus disposent d'une plus grande liberté de choix que par le passé. La vie professionnelle se déroule rarement au sein de la même organisation. Elle peut connaître des évolutions sensibles, y compris en demeurant dans le même secteur d'activité. Elle peut faire l'objet de reconversions radicales, qu'elles soient subies ou volontaires (Negroni, 2007). La formation continue joue un rôle central dans ses évolutions, que ce soit pour faire face aux changements marquant les contextes du travail ou pour se réorienter professionnellement. Les périodes de l'enfance et de la jeunesse ne sont plus les seuls moments de la formation et de l'éducation, qui se délocalisent de la première partie du parcours de vie, pour intervenir de manière sensible dans les périodes de la vie adulte. Si la vie adulte connaît ainsi des mutations profondes au plan de la formation et du travail, elle est marquée également par des bouleversements touchant la sphère privée. Pour en rester au seul contexte suisse, 47 % des couples en 2007 connaissent le divorce, soit pratiquement un couple sur deux. On assiste ainsi à des transformations radicales des espaces familiaux, en des recompositions complexes (Kellerhals & Widmer, 2007). La formation du couple n'est plus l'apanage d'une période particulière des biographies, et concerne potentiellement tout moment du parcours de vie adulte. On peut donc dire que sur les deux dimensions des socialisations primaires (vie personnelle et familiale) et secondaires (travail et formation), les parcours de vie actuels connaissent des transformations sensibles.

Deux points sont encore brièvement à évoquer. Il faut prendre en compte une augmentation de l'immigration volontaire et plus largement de la mobilité géographique, qui définissent des réalités habituelles (ainsi dans le canton de Genève où nous travaillons : un résident sur deux âgé de 16 à 64 ans est né à l'étranger, 38 % de la population résidente est étrangère). Nombreux sont les travaux qui montrent les liens entre accès au travail et à l'emploi et mobilité géographique (De Coninck, 1995). Enfin, l'allongement de l'espérance de vie affecte sensiblement ce qui était considéré comme la dernière étape de vie, qui devient une période de développement à part entière avant l'affaiblissement du 4^{ème} âge, et peut représenter 15 à 20 ans d'activité.

La sociologie des parcours de vie décrit ces évolutions et propose des approches à caractère statistique qui permettent d'objectiver certaines de ces mutations biographiques. Les approches longitudinales sont en plein essor et fournissent au plan empirique des données riches et variées, même si certains domaines pointus sont encore flous ou peu renseignés (comme par exemple celui des reconversions professionnelles volontaires).

Les histoires de vie disposent du concept de transition biographique (Bergier & Bourdon, 2009), tout comme la sociologie d'ailleurs qui s'est en particulier penchée sur les processus d'insertion (Demazière & Dubar, 1997). La déstandardisation des parcours de vie multiplie les transitions biographiques qui produisent de la fragilisation potentielle et des formes de pluralité identitaire. Mais la déstandardisation appelle sans doute à un réexamen du concept même de transition biographique, qui est peut-être trop lâche et imprécis pour rendre compte de ces processus. La notion de transition est marquée par le modèle ternaire antérieur qui est précisément en désuétude : elle reliait initialement deux périodes stables, aux contours définis et aux horizons stabilisés, qui ne correspondent plus aux incertitudes propres aux biographies contemporaines et de plus grandes multiplicités. De nouveaux travaux dans le champ de la philosophie, de l'historiographie et de la sociologie proposent le concept de bifurcation, que l'on peut concevoir comme un changement inattendu, lié à une crise imprévue, produisant des évolutions irréversibles, et en rupture avec une trajectoire projetée (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010). Ces bifurcations peuvent être en lien avec des moments critiques et peuvent s'appréhender en terme de « turning-point » (Abbott, 2001). Là-

aussi, il convient de stabiliser la terminologie en articulant les perspectives qu'elle permet d'identifier, et en restituant les ancrages disciplinaires qui la sous-tendent.

Notre projet dans ce texte vise à tirer parti de l'apport des histoires de vie en formation, qui ne peut aucunement prétendre à l'exhaustivité quantitative des approches statistiques de la sociologie des parcours de vie, mais qui apporte en revanche une information qualitative d'une grande richesse sur ces nouvelles dynamiques biographiques, en particulier sur un point central que nous souhaitons mettre en débat, et qui tient aux effets des formes de mobilisation de l'individu dans ce nouveau paysage biographique. Les histoires de vie, en particulier lorsque celles-ci permettent de disposer de récits de vie rédigés par les adultes eux-mêmes, fournissent un matériel d'analyse très complet pour apprécier les motifs des changements entrepris ou ce qui au contraire les empêche, ou encore les répliques mises en œuvre par rapport à des événements imprévus affectant les parcours de vie. Dans le contexte de recherche développé à l'Université de Genève, plus de 600 textes ont été ainsi produits ces 30 dernières années (Baudouin, 2010 ; Dominicé, 1990 ; Josso, 1991).

2. La problématique de l'agentivité : le pouvoir biographique du sujet

Le problème que nous souhaitons poser avec le terme d'agentivité est celui du pouvoir biographique du sujet sur son parcours de vie. Les recherches en sciences humaines et sociales ont permis l'élaboration d'une riche terminologie pour rendre compte des processus de mobilisation du sujet : outre celui d'agentivité, relevons les termes anglo-saxons d'*agency* et d'*empowerment*, retenons également ceux d'actorialisation, conscientisation, émancipation, historicité. Cette terminologie bien que provenant de disciplines différentes présente des dimensions communes au plan des perspectives d'analyse qui peuvent nous aider à préciser ce qui ici nous importe : clarifier et mieux repérer au plan empirique le pouvoir d'action du sujet, car précisément cet agir est l'objet de controverses qui peuvent discuter ce qui revient au sujet ou dépend de son fait propre.

Le terme d'*empowerment* n'a jamais été traduit en français, alors même que sa réception est largement attestée dans le contexte francophone (Donzelot, 1984), et après plus de 40 ans d'existence, continue d'être utilisé, aussi bien dans les travaux sociologiques visant à produire un diagnostic d'ensemble sur les évolutions récentes de la société et les contraintes qu'elles font peser sur les individus (Ehrenberg, 2010), que dans des travaux d'analyse de pratiques de formation (Sautebin-Pousse, 2007). Le concept d'*empowerment* présente initialement la particularité d'articuler perspective individuelle et perspective collective dans une logique de transformation commune. « *La notion d'empowerment va ainsi servir à décrire le processus par lequel chacun devient partie prenante de son destin individuel et de celui de la communauté dans la ville* (Barreyre & Bouquet, 1995). »

Le contexte d'apparition de l'*empowerment* est défini par les Etats-Unis des années 60 avec les luttes de la communauté noire pour les droits civiques. Un lien étroit est posé entre le devenir individuel et le développement du collectif. Ce concept gagnera le champ francophone en passant tout d'abord au Québec puis en France dans les années 90. Il est pensé comme un concept organisant un projet d'action sociale et vise à mobiliser les personnes dans les organisations et les institutions de la communauté. Il présente avec beaucoup de cohérence la double orientation de l'action sociale sur les dimensions individuelles (renforcement de l'estime de soi, développement des compétences propres, soutien d'un pouvoir d'agir) et sur les dimensions collectives (accent mis sur la participation dans différents dispositifs institutionnels, production de cadres d'analyse de la situation de la communauté, élaboration d'une conscience politique). Il est tout à fait frappant de noter qu'à quelques 40 ou 50 ans de distance, la problématique de l'*empowerment* définit le cadre analytique adapté à des pratiques de formation centrées sur l'insertion professionnelle et sociale de personnes faiblement qualifiées, en inspirant l'orientation des activités proposées : travail sur l'intentionnalité des sujets, place importante accordée aux projets de vie et de développement, prise en compte des aspects progressifs de la démarche et appui sur des durées longues (Sautebin-Pousse, 2007). La problématique de l'*empowerment* relie champ du travail

social et champ de la formation des adultes. Dans le dictionnaire réalisé par Jarvis et Wilson (2002) sur l'éducation des adultes et le formation continue, le concept est repris et thématiqué dans sa double structure d'action sur le sujet et d'action sur le collectif. « *Radical adult educators use the term in relation to providing a social class, eg the working classes, with the awareness and knowledge to act in and upon the social structures so that people can restructure society in a more egalitarian manner* (Jarvis & Wilson, 2002). » Le concept d'*empowerment* intègre le thème du pouvoir d'action. Il pourrait être traduit comme appropriation du pouvoir d'agir, en étant mis en relation avec une prise de conscience (*Awareness* chez Jarvis et Wilson), que prennent en compte également Barreyre et Bouquet (1995) : l'*empowerment* est une capacité d'action associée à une « conscience critique » (p. 220).

C'est évidemment ici qu'il convient d'évoquer les travaux de Freire (1978) dans le champ de la formation des adultes et de l'alphabétisation. Le concept de *conscientisation* définit le processus par lequel des personnes issues des milieux les plus défavorisés peuvent appréhender leur contexte culturel et social, identifier les contraintes dont ils sont victimes et les aliénations que celles-ci produisent, et construire une conscience de groupe capable de mobilisation collective et d'initiative dans une perspective solidaire. Le travail sur la relation de l'individu au groupe est une dimension clé de la démarche formalisée par Freire, du fait même de l'identité et de la duplication des problèmes personnels au sein du collectif. L'accent est mis ici sur le rapport étroit entre capacité d'expression et d'analyse et les processus de conscientisation. Il est intéressant d'observer combien les concepts d'*empowerment* et de *conscientisation*, conçus en des contextes culturels et sociaux distincts, associent cependant de manière serrée travail sur l'individu et action sur le collectif. La cohérence et la force du projet proviennent de la mise en œuvre du double programme, et de l'appui réciproque que peuvent se fournir mutuellement la personne et la communauté. Il est frappant de noter combien aujourd'hui la dimension du collectif s'est éloignée, lorsque l'on visite à nouveau ces travaux qui remontent à quelques quarante années, au seul profit de la prise en compte du développement individuel. Il y a eu une sorte d'âge d'or du collectif comme niveau d'intervention plénier qui semble s'être délité : entre le sujet et la société, les collectifs intermédiaires du type de la communauté villageoise ou de travail, inscrits dans la durée longue et aux contours bien définis, font défaut : la ville, le quartier, l'école, l'entreprise peuvent prétendre au rang de ces collectifs intermédiaires support d'une action sociale ou de formation, mais leur multiplicité et leur changement permanent compliquent la conceptualisation de l'action collective et distribuent le plus souvent des compétences spécialisées ne disposant plus d'un regard unifié.

C'est dans ce contexte que la problématique proche de l'historicité peut être abordée puisqu'elle concerne l'action exercée par la société elle-même sur les réalités sociales et culturelles (Touraine, 1973). Le concept d'historicité est très clairement centré sur le collectif, et dispose d'un nombre considérable de travaux dans les champs de la philosophie et de l'historiographie (voir Gallez, 1996, pour une synthèse produite dans la perspective de la formation des adultes). La problématique de l'historicité renvoie à l'invention d'un futur, qui repose sur la capacité d'une société ou d'un Etat à définir un projet de devenir et à le réaliser. C'est sans doute en relation à l'historicité que le thème de l'agentivité (*agency*) peut être abordé dans une perspective identique, intégrant les dimensions de pouvoir d'agir et de potentiel d'initiative, mais renvoyant davantage au pôle individuel et particulier. C'est noté par Jarvis et Wilson qui, dans leur dictionnaire signalé plus haut, définissent l'*agency* de la manière suivante : « *In some studies it refers to a person or organisation initiating action, as opposed to the social structures that might inhabit it* » (Jarvis & Wilson, 2002). On peut observer que dans les deux cas de l'historicité et de l'agentivité, il y a la prise en compte d'une transformation importante par rapport à une détermination antérieure voire une rupture (Bergier & Bourdon, 2009), ou une « bifurcation » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010), lesquelles reviennent à l'initiative du sujet, à savoir l'*agent* qui fait l'acte.

Il y a une discussion terminologique à conduire en français. On peut se demander en effet si traduire *agency* par *agentivité* est bienvenu, alors même que nous disposons des termes d'acteur et d'actorialisation ? On peut d'autant plus en convenir que dans le langage ordinaire, le terme

d'agent renvoie non pas comme chacun sait à la capacité d'affranchissement ou d'initiative de la personne, mais au contraire à une stricte observance de l'exécution d'une action ou d'un plan d'action, définis antérieurement dans un cadre réglementaire à caractère administratif (agent de l'Etat, agent de la fonction publique, etc.). Ceci posé, il faut prendre en compte le fait que nous disposons sur le plan scientifique des travaux produits dans le cadre de la philosophie analytique, que les études conduites par Ricœur (1997, 1990) ont contribué à faire connaître, à discuter et à approfondir. Dans la perspective ouverte par ces recherches, il s'agit de stabiliser un concept d'action ou l'agent définit une rôle clé, puisqu'il est l'instance à laquelle on « ascrit » l'action, c'est-à-dire à laquelle on l'impute, le néologisme *ascrire* étant préféré par Ricœur parce qu'il ne comporte pas de prime abord le thème de la responsabilité morale. Non pas, on s'en doute, parce que le problème moral serait écarté, mais parce qu'il est nécessaire au plan empirique d'attester et l'agir et son auteur, en découplant cette observation d'un enjeu axiologique. Dans l'orientation ainsi retenue, l'agentivité définit de manière élémentaire et primordiale la capacité d'agir de la personne, quels que soient les champs d'action concernés et quelles que soient les questions que l'on peut se poser sur l'autonomie ou l'indépendance de cet agir par rapport aux contextes culturels dans lesquels il se déploie. Or, c'est bien cette dimension élémentaire et primordiale, primitive si l'on peut dire, que l'on doit retenir ici, qui s'oppose avec le pâtre et le subir, et qui peut définir la base d'un pouvoir biographique du sujet. D'une certaine manière, nous tenons notre question, formulée dans sa généralité : en quoi la formation peut-elle contribuer au développement du pouvoir biographique du sujet, en travaillant sur la puissance d'agir de celui-ci, dans un contexte sociohistorique donné ?

On peut retenir de notre brève archéologie des concepts proches de l'agentivité trois points : (i) la pertinence de la problématique du pouvoir d'action, qui est à la fois un programme empirique à informer, un objectif d'intervention auprès des publics de formation et un élément d'appréciation critique des devenirs individuels et des programmes éducatifs et d'action sociale qui les encadrent ; (ii) la conscientisation, et plus largement tout ce qui au plan culturel et symbolique permet au sujet d'interpréter sa situation individuelle et sociale et dès lors de se situer mieux. Il est possible que la formulation en terme de « prise de conscience », pleinement recevable au plan de l'analyse des processus à observer, ne soit cependant trop restrictive. « Prendre conscience » selon nous est un cas particulier de processus interprétatifs sans doute plus nombreux et qui peuvent adopter différentes formes que l'on peut documenter (Baudouin & Pita, à paraître) ; (iii) le problème du collectif enfin, dont l'enjeu évidemment crucial, est dans le même temps comme passé en second plan, tant le primat de la préoccupation semble porté à l'individu et à son devenir. Il est tout à fait frappant de retenir combien notre archéologie en montre la forte présence, que nous ne voulons pas seulement relier à un « air du temps » passé de mode, celui des années 68. Seule la perspective collective donne cohérence et sens à l'action individuelle : c'est l'héritage de l'*empowerment* qu'il nous faut continuer à faire vivre.

3. Recherche biographique et agentivité

La base empirique de cette communication est constituée de bilans rédigés par des étudiants (de 25 à 50 ans environ) au terme d'un séminaire histoire de vie de 60 heures environs, qui fournit pour nous une base de recherche biographique. Ce matériel empirique est analysé du point de vue de la problématique de l'agentivité : en quoi ces formations participent ou non, et de manière contrastée, au renforcement de l'agentivité de ces sujets ? La démarche méthodologique d'analyse de ces productions discursives s'inspire d'une herméneutique de l'action telle que nous avons pu la conceptualiser en des travaux antérieurs, et qui tirent parti des instruments de l'analyse narratologique (Baudouin, 2010). Elle permet de thématiser quelques dimensions cruciales dans cette problématique des bifurcations : en premier lieu, il est possible d'identifier l'impact des temporalités longues (à l'échelle de la biographie d'un individu) sur les « turning-points » ; la prise en compte de ces temporalités longues permet d'identifier les évolutions successives ayant affecté au plan identitaire le développement du sujet et qui semblent en corrélation étroite avec les potentiels d'agentivité à disposition.

Au sein de l'Université de Genève, la pratique des histoires de vie en formation couvre une bonne trentaine d'année. La pratique dispose de travaux et de nombreuses descriptions, analyses et commentaires (Dominicé, 1990 ; Josso, 1991). Signalons ici que la pratique de référence consiste en un séminaire hebdomadaire optionnel de 60 heures, intégré aux cursus de sciences de l'éducation, et qui invite de futurs formateurs, enseignants ou acteurs de l'éducation et de la formation à identifier ce qui a contribué à leur formation dans leur parcours de vie, à partir de la production de leur récit de vie oral puis écrit, dans le cadre d'un groupe restreint, où chacun sera donc par ailleurs le destinataire des récits produits par les autres participants. Le séminaire vise à identifier les processus de formation des adultes, en accordant une large place aux dimensions expérientielles, telles qu'elles peuvent être mises en mot dans le cadre de l'opération narrative propre au récit de vie (Baudouin, 2010). Si nous embrassons d'un seul regard ces 30 dernières années, nous pourrions décrire l'évolution des préoccupations et des effets de formation attendus sur trois périodes.

3.1 La formation comme émancipation

La première période est l'époque des « pionniers » et l'âge d'or du collectif, pendant les années 1970/1980. La célèbre formule sartrienne, « que vais-je faire de ce que l'on a fait de moi ? », fournit la clé de l'activité de formation et de recherche (Lainé, 1998). Il s'agit d'identifier les surdéterminants culturels, sociaux et affectifs qui ont pu peser sur le développement de la personne, dans la perspective précisément de s'en émanciper. L'éducation reçue est perçue comme aliénation, dans une logique qui rétrospectivement peut paraître typique de la mouvance post-1968. Il s'agit d'identifier ce qui a entravé l'épanouissement du sujet, ou guidé trop uniment son orientation, dans la perspective d'explorer de nouveaux territoires intérieurs de réalisation. Les rôles hérités ou les identités figées de l'homme et de la femme ne sont plus estimables et sont investis comme le lieu de remises en question radicales, recherchant des formes alternatives d'accomplissement. C'est une logique revendiquée de la rupture, curieusement (et relativement) sereine.

3.2 La formation comme recherche de cohérence

La seconde période prend racine à la fin des années 80 et couvre les années 90 et 2000. On passe d'un trop plein d'imposition ou d'un excès d'éducation à un sentiment de manque, de repères moindres ou déstabilisés, avec des parcours de vie fragilisés, connaissant des périodes de chômage, des reconversions professionnelles brutales et non-désirées, des exigences accrues en terme de qualification et de formation, alors mêmes que les voies de développement professionnel perdent de leur netteté et de leurs itinéraires balisés. Les significations des parcours ne sont plus définies par quelques autorités ou doctrines, que de toute façon l'on discute, mais sont à reconstruire par chacun, dans les formes du discours partagé et de la mise en mot. Il s'agit alors de déterminer des cohérences, en s'appuyant sur le travail narratif qui permet de poser « sur le papier » un parcours de vie et d'en reprendre les potentiels en attente de réalisation, lesquels, par l'investissement en formation, peuvent connaître de nouveaux espaces de réalisation. D'une période à l'autre, on passe d'un effort d'émancipation par rapport à une structure jugée envahissante et aliénante, à des tentatives de reconstructions, recherchant repères et supports de déploiement.

3.3 La formation comme recherche d'agentivité

On peut se demander si l'hypothèse d'une troisième période, qui serait en cours d'élaboration actuellement n'est pas trop volontariste : nous ne disposons pas de la distance qui permet de mieux discerner, après coup, les préoccupations propres à chacune des deux périodes précédentes. D'autant plus, le lecteur le comprend sans doute, que l'on ne passe pas d'une période à l'autre de manière brusque et radicale. Il vaudrait sans doute mieux évoquer des polarisations ou des accentuations plus fortes selon les époques, qu'un changement radical de préoccupation. La première période n'ignore sans doute pas la recherche de cohérences nouvelles, tout comme la

deuxième ne méconnaît pas les logiques de l'émancipation. Mais dans le jeu de ces inflexions se manifeste l'impact de l'évolution du contexte socio-historique et de ses transformations culturelles : on ne peut faire tenir dans le même concept ce qui se noue comme horizon d'attente dans les années 70, au terme des trente glorieuses marquées par le plein emploi et la mobilité sociale ascendante pour beaucoup, et la crise qui peu à peu envahit les années 80 et fragilise les parcours des uns et des autres.

Ce qui nous semble définir la 3^{ème} période en cours de constitution tient précisément à une conscience diffuse des modifications affectant les parcours de vie contemporains, et la multiplication des transitions biographiques potentielles, qui ne sont plus réductibles aux deux bornes encadrant la vie active, c'est-à-dire l'insertion professionnelle initiale et le passage à la retraite. Cette conscience diffuse détermine une volonté d'agentivité, un désir d'initiative voire de maîtrise de son destin personnel et professionnel. Dans le cadre de cette communication, nous abordons les étapes initiales encadrant ces processus de mobilisation.

4. Histoire de vie, agentivité et formes de réflexivité

Les bilans que nous retenons pour cette communication concerne la période actuelle. Ils sont rédigés en fin de séminaire, au terme du parcours qui a conduit chacun à réaliser son propre récit et à prendre connaissance de ceux des autres (pour une description systématique de la démarche de travail, voir Baudouin, 2000). L'analyse des bilans ainsi réalisés permet d'observer en premier lieu trois types de processus : des processus d'externalisation et de figuration, des processus de prise de conscience et de mise en cohérence, des processus d'ouverture interprétative. Ils sont reliés à la spécificité du travail biographique portant sur la production et la réception de récits de vie en tant que pratique spécifique de genre de texte, c'est-à-dire rassembler dans un récit les principaux épisodes de son histoire.

4.1 Une problématique de l'externalisation et de la figuration

1. Faire mon récit de vie a défocalisé mon attention du présent immédiat ou du passé proche. Cette prise de hauteur a permis à des liens de se révéler. Lecture plus fine donc, plus subtile, de mon histoire. Mais surtout, ce processus m'a reconnectée au mouvement de fond de mon existence [Asma].
2. Pour la première fois, j'ai pu aplanir ma vie, voir mon parcours d'un œil externe, me permettant ainsi prendre du recul. Ce sentiment fut d'un apaisement extraordinaire [Emilia].
3. Puis lorsque les portes du cours se ferment et que le temps de l'assimilation a passé on se sent envahi d'une formidable énergie [Laure].
4. Il me paraît important de préciser qu'au début de ce séminaire, je ne parvenais pas réellement à m'engager dans un processus de réflexion personnelle ni à avoir un regard analytique sur ma vie. Je n'arrivais pas à identifier mes préoccupations, à reconnaître une démarche qui me serait proche et à trouver un fil conducteur à mon histoire. J'avais l'impression d'avoir une vie plutôt éclatée, sans ligne directrice précise. J'ai donc eu de la peine à trouver un questionnement précis. Le sentiment d'avoir peur d'être trop « personnel », de rentrer trop vite dans mon histoire, de me cloisonner dans une seule dimension et d'omettre des éléments importants est donc l'explication de ce point de départ très flou [Valérie].

Les trois premiers extraits retenus ici pointent un effet rémanent souvent évoqué par les participants, et qui semble tenir au travail de rassemblement d'un parcours de vie dans un discours fonctionnant comme une sorte de « dépôt » (c'est posé là, dans ce texte), qui plus est partagé avec d'autres (et donc reçu, avec les effets de reconnaissance afférents) : l'effet d'apaisement, aussi momentané soit-il (nous ne savons rien de sa durée et de sa péremption), doit être souligné, car il étonne par sa force avec, comme c'est dit explicitement par Laure à propos de l'énergie recouvrée, une sorte de disposition à l'action. Le témoignage de Valérie permet de noter que ce travail de reconstruction biographique ne va pas toujours de soi et est le fruit d'un travail progressif. On remarque combien pour Asma et Emilia, il y a un effet de distanciation et de « défocalisation » du présent. Dans le même temps, il faut observer que le récit est adressé, et qu'il est une forme

dédiée, dans un cadre particulier, à des personnes réunies dans le cadre d'un collectif. L'effet d'énergie que note Laure est en lien étroit avec cette réalité d'un récit partagé avec d'autres, objet d'analyse et de réflexion, et qu'elle développe longuement dans son bilan.

Ces quatre extraits sont typiques d'un effet de figuration et d'externalisation propre à la spécificité de la pratique du récit de vie, c'est-à-dire au fait d'inclure dans un texte de 15 à 30 pages parmi les principaux épisodes d'un parcours de vie (le cadre éthique de l'activité est décrit systématiquement dans Baudouin, 2010) : *effet de figuration*, car raconter son histoire, c'est restituer des contextes de vie, brosser des personnages, formaliser des événements, narrer des péripéties diverses. Le travail d'élaboration narrative est un travail de figuration sensible. *Effet d'externalisation*, lié au fait de raconter oralement, puis de rédiger et poser sur le papier un ensemble de souvenirs, qui trouvent successions et articulations précisément par le travail de rédaction (voir le témoignage 4). L'externalisation est un facteur de distanciation et de réflexion : quelque-chose est posé sur le papier qui peut s'appréhender et se mettre en discussion, dans la perspective même de la formation : retours sur les choix antérieurs, prise en compte des événements inattendus, évocation des moments de crise ou de souffrance dans certains cas, reconsidérations diverses.

4.2 Une problématique de la contradiction et de la recherche de cohérence

5. Je me rends compte que si l'école m'a mis au contact de l'écrit et de savoirs plus abstraits, ce n'était pas le cas à la maison. C'était plutôt une dominance de l'oral ainsi qu'une transmission de savoirs plus concrets, pratiques, d'action. Si aujourd'hui je conçois ces deux formes comme complémentaires, je les ai précédemment vécues comme opposées ou incompatibles. L'analyse d'Asma. m'a ouvert les yeux sur ce qu'elle a appelé une identité multiculturelle. En effet, la diversité culturelle est une richesse, mais elle est parfois source de tensions. C'était le cas notamment, lors des choix d'orientations où j'ai dû m'opposer à mes parents pour faire valoir mes idées. Je me suis raccommodée avec mon histoire, en fait je me la suis réappropriée. Cette première question n'est plus source de préoccupations [Cléo].

Il est toujours délicat de faire tenir en un cas singulier, ici le parcours de Cléo, une problématique plus générale, alors que c'est précisément la déclinaison des cas singuliers qui donne la force au travail que nous poursuivons dans le cadre de la recherche biographique. Mais dans le même temps, il convient d'adopter les lois du genre de la communication et de rendre compte, fut-ce sur un cas, de ce qui nourrit l'agentivité potentielle des sujets, cas ici retenu non pas parce qu'il serait emblématique, mais plutôt pour des raisons didactiques, dans la mesure où il permet d'appréhender le problème posé.

Cléo est née à Genève au milieu des années 80 de parents espagnols et portugais, et n'a pas loin de 25 ans au moment où elle rédige son récit de vie. Elle a fait sa scolarité primaire et secondaire à Genève. Chaque année, elle passe tout l'été dans la ferme des grands-parents dans une région lointaine de l'Espagne, partageant les activités traditionnelles d'une ferme avec cousins et cousines. Elle est ainsi à la croisée de deux héritages culturels, un héritage de type authentiquement communautaire, lié à sa socialisation primaire, où l'on valorise les travaux manuels, la solidarité mutuelle et l'implication dans le collectif; un héritage de type organisationnel, lié à sa socialisation secondaire genevoise, où statuts et règlements l'emportent sur la personnalisation des liens. D'un côté, savoirs concrets dans le labeur de la ferme, d'un autre savoirs abstraits dans la réalisation des travaux scolaires à la maison ou à l'école. Le récit et l'analyse du récit sont simultanément le lieu d'une prise de conscience, typique des processus de conscientisation évoqués au début de cette communication : Cléo porte une double identité, source de conflictualité avec ses parents en particulier, mais également source de tensions internes. Il est intéressant que l'analyse proposée permette la recherche d'un principe de cohérence, dont Cléo peut apprécier les prolongements dans son cursus universitaire, où le stage professionnel qu'elle doit réaliser ultérieurement s'inscrit dans l'écho direct des activités concrètes et de la culture qui s'y rapporte et qu'elle a connues dans la ferme de l'Espagne ou dans les nombreux jobs qu'elle a su investir au cours de sa vie d'adolescente et de jeune adulte. Au stage pratique répond

l'investissement dans les cursus d'enseignement : l'effort d'identification de la double appartenance culturelle devient un support pour se forger une identité de formatrice d'adultes dans un cadre universitaire. Cléo observe à la fin de son bilan que le séminaire « m'a donné un nouvel élan, m'a permis d'apaiser certaines préoccupations ».

Il convient ici de souligner que le travail de prise de conscience ne peut être qu'un travail effectif et réalisé par la personne elle-même, en écho aux réflexions faites par autrui dans le cadre du séminaire. C'est parce que Cléo poursuit elle-même ce travail d'analyse, avec les ressources nouvelles de son parcours en sciences de l'éducation et de sa propre implication, que cette élaboration fonctionne comme une prise de conscience. En premier lieu, est reconnue par elle-même qu'elle est le produit de deux contextes sociaux très différents, dans leurs normes et leurs fonctionnements. En second lieu est repérée leur identité irréductible et non substituable, qui d'une certaine manière dédouble Cléo. En troisième lieu, est posé qu'il n'y a pas de fusion possible de ces deux espaces, mais plutôt des cohabitations dynamiques. Le monde intermittent de la grande ferme espagnole (Cléo y passe les vacances d'été) dessine une inclination pour les activités collectives et concrètes, le goût de l'interaction et de la débrouille. Le monde de Genève est le cadre permanent de la socialisation urbaine, où l'on peut se reconnaître dans sa génération et les libertés nouvelles qu'elle permet, et investir les parcours de formation et les savoirs qui y circulent. Le choix d'un cursus universitaire en alternance, où les dimensions des contextes professionnels de travail sont très présents, permet d'articuler les deux héritages dans lesquels Cléo se reconnaît et qui lui donne son caractère propre. La prise de conscience est ici un opérateur de mise en cohérence qui permet d'apaiser les contradictions initiales et fondatrices.

4.3 Vers l'agentivité

6. Le parcours d'Aurélien m'a permis de mieux identifier les enjeux d'une formation en emploi. Enjeux que je n'avais pas anticipés avant de me lancer dans cette aventure. Le grand écart entre des réalités très différentes ; le coût en terme de stress et de difficultés diverses ; et, plus perfide, la transformation déclenchée par la formation quand le milieu de travail ne suit pas. Aurélien a réussi à adapter son activité professionnelle à son évolution propre. Pour ma part, j'ai connu un malaise croissant dans une entreprise qui n'offrait aucune perspective pour mes nouvelles compétences. L'expérience d'Aurélien a révélé par contraste les causes du lent processus de démotivation que j'ai alors traversé. Elle m'enseigne aussi la nécessité de redéfinir mon rôle pour l'adapter à la maturité acquise en cours de vie [Asma].

7. La dimension qui m'a le plus frappée, étant à l'opposé de ma trajectoire personnelle, c'est l'importance du travail en tant que tel et des lieux professionnels pour acquérir des compétences en termes de métier. Ayant privilégié le cursus scolaire et universitaire, j'ai été étonnée de voir à quel point le terrain peut concourir à faire progresser les individus et à développer des apprentissages, souvent informels, et plus encore, faire évoluer le rapport à l'apprentissage et à la formation. Dans ce rapport au concret de l'activité, l'exercice même d'un métier et la succession de plusieurs activités professionnelles font éclore de nouveaux intérêts qui conduisent les adultes à s'intéresser à la formation sous un tout autre angle (...) [Ana].

Les remarques d'Asma et d'Ana concernent l'investissement dans la vie professionnelle. Elles nous relient très clairement avec la problématique de l'agentivité qui semble définir la préoccupation majeure des participants dans la 3^{ème} période actuelle dont nous faisons l'hypothèse. Asma relie sa propre expérience de démotivation au travail, sur la base même de la réception du récit d'Aurélien, qui a su aménager des liens étroits entre son propre développement professionnel et son investissement en formation de longues années durant, et qui l'ont conduit finalement à ce programme de Maîtrise universitaire.

Comme on le voit, le travail de production du récit (position de narrateur), mais également de réception de récit des autres participants (position de narrataire), contribue à développer de nouvelles interprétations sur son propre parcours de vie, et à ouvrir ainsi des voies alternatives d'agentivité dans le cas d'Ana, ou à légitimer après coup des choix anciens d'agentivité, comme tel est le cas pour Asma. La problématique qui émerge ainsi définit précisément le lien entre

investissement dans la formation et développement du pouvoir d'action des sujets, qui est pleinement appréhendable dans le cas de ces bilans.

5. Conclusion

Dans le travail propre à la recherche biographique, il ne s'agit pas seulement de « renseigner » la problématique de la déstandardisation biographique d'une manière fine et approfondie, ce que permettent les histoires de vie, mais de problématiser en quoi la pratique même de l'histoire de vie, c'est-à-dire de la production par le sujet dans un cadre collectif de son propre récit de vie, peut constituer une forme de support, voire d'instrument pour penser un projet d'action, identifier certaines formes de cohérence, clarifier des ressources potentielles ou possibles.

Ce travail suppose de s'appuyer sur le matériel empirique produit dans le cadre du séminaire de recherche, ici les bilans rédigés en fin d'année. Le travail décrit dans cette comme peut être appréhendé comme proposant un premier repérage des formes prises par la réflexivité suscitant l'agentivité : processus de figuration et d'externalisation, processus de prises de conscience et de mises en cohérence, développement des cadres interprétatifs. Ces formes de réflexivité sont liés aux démarches d'analyse mises en œuvre dans le cadre des séminaires, ou provoqués par la réception des récits d'autrui. Plus largement, ces formes de réflexivité sont à associer au cadre collectif dans lequel se réalise le travail de production et d'analyse des récits de vie. En cohérence avec les observations effectuées plus haut, elles indiquent que le développement de l'*empowerment* individuel procède d'un travail du collectif.

6. Références

- Abbott, A. (2001). *Time Matters*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Barreyre, J.-Y. & Bouquet, B. (1995). *Nouveau dictionnaire critique de l'action sociale*. Paris : Bayard.
- Baudouin, J.-M. (2000). La dimension du groupe, seconde et primordiale : histoire de vie et recherche-formation. In : *Le groupe en formation des adultes*. C. Solar (Ed.), Bruxelles : De Boeck Université.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- Baudouin, J.-M. & Pita, J. (à paraître). Récit de vie et pluralité interprétative en sciences de l'éducation. Le cas des histoires de vie. In : J.-P. Esquenazi & A. Petitat. (Ed.). *La Pluralité interprétative*. Lausanne : Presses Universitaires.
- Beck, U. (1992). *La société du risque*. Paris : Aubier.
- Bergier, B & Bourdon, S. (2009). (Ed.). *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Bessin, M., Bidart, M. & Grossetti, M. (2010). (Ed.). *Bifurcations, Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.
- Conninck, F. de (1995). *Travail intégré société éclatée*. Paris : PUF.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Donzelot, J. (1984). *L'invention du social*. Paris : Grasset.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Le Seuil.
- Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise*. Paris : Odile Jacob.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Editions Maspéro.
- Gallez, D. (1996). Conditions de possibilités et limites de l'historicité. *Pratiques de formation*, Université de Paris VIII, 23-34.

- Jarvis, P. & Wilson, A. (2002). *International dictionary of adult and continuing education*. Londres : Routledge.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'homme.
- Kellerhals, J. & Widmer, E. (2007). *Familles en Suisse : les nouveaux liens*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection Le savoir suisse.
- Kohli, M. (1986). The world we forget : a historical review of the life course. In V.W. Marshall (Ed.), *Later Life. The Social Psychology of Aging*. Londres : Sages.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Negroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire*. Paris : Armand Colin.
- Sapin, M., Spini, D. & Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection Le savoir suisse.
- Sautebin-Pousse, M.-T. (2007). *Déployer les compétences et pouvoir agir*. Lausanne: Editions Réalités Sociales et Effe.
- Ricœur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : Editions du CNRS.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris : Seuil.