

AUTOBIOGRAPHIE

LA COMPÉTENCE BIOGRAPHIQUE COMME SOUTIEN AUX TRANSITIONS DE L'EXISTENCE

Pour citer cet article

Monbaron j. [2006], Life History and Biography Network, Conference Volos, Greece, 2-5 March 2006, Université de Fribourg/Suisse (disponible au format .doc sur <http://esrea2006.ece.uth.gr/downloads/monbaron.doc>)

Résumé

La base empirique qui soutient ma réflexion est une recherche que j'ai poursuivie pendant plusieurs années avec des formateurs et des formatrices d'adultes, dans le but de mettre en évidence les principales composantes de leur identité professionnelle.

Je m'arrêterai sur le processus de recherche-formation mené à l'aide d'une approche de type biographique. L'objectif est de montrer comment une telle démarche, qui a amené chacun-e des protagonistes à ne pas être uniquement objet de la recherche, mais bel et bien sujet à part entière, a produit des effets perceptibles sur cette personne. Il est résulté de la démarche poursuivie la production d'un savoir sur soi et sur la construction de l'identité des professionnels des formateurs. Elle a en outre, par sa dimension réflexive et interactive, favorisé une transformation de soi et le développement d'une véritable "compétence biographique". Cette compétence permet à ces formateurs et ces formatrices d'être mieux outillés pour affronter les importants changements qui jalonnent l'existence, tant professionnelle que personnelle, de tout adulte confronté aux dures réalités du contexte socio-économique contemporain.

Table des matières

- 1. INTRODUCTION**
- 2. LE PROCESSUS DE RECHERCHE: BRÈVE DESCRIPTION**
 - 2.1. Contexte et acteurs
 - 2.2. Les différentes étapes du processus de recherche-formation
 - 3.2. La formation comme expérience et comme production de soi
 - 3.3. Une posture épistémologique génératrice de défis
- 4. LES EFFETS TRANSFORMATEURS DE LA RECHERCHE-FORMATION**
- 5. L'AVÈNEMENT DE SOI PAR LA COMPÉTENCE BIOGRAPHIQUE**
 - 5.1. Vivre le quotidien en conjuguant les temporalités
 - 5.2. Vivre avec le changement
- 6. CONCLUSION**

1. INTRODUCTION

Dans la recherche à la base de cette communication (Monbaron, 2004), j'ai procédé, par la mobilisation de la parole et par la rédaction de récits de vie écrits, à une approche fine des conditions institutionnelles de la construction de l'identité professionnelle de huit professionnels de la formation des adultes. J'ai également établi un "dépliage" minutieux de la démarche méthodologique menée, afin d'en identifier les dimensions formatrices. Par conséquent, cette recherche rend également compte de la dynamique inhérente à la démarche de recherche-formation entreprise. Le choix de construire de la connaissance sur ce thème avec les formateurs, en les intégrant pleinement à la recherche, contribue à donner un caractère particulier au travail entrepris. Une médiation entre la recherche et la pratique, entre l'expérience et la réflexion sur celle-ci. La formation nourrit la recherche, et la recherche nourrit la formation, dans une production commune.

L'étude poursuivie autour des itinéraires très diversifiés des formateurs et des formatrices a permis de dégager des caractéristiques propres à ce groupe sociologique porteur d'une identité composite (Monbaron, 2004): une identité de métier faible, largement compensée par une palette d'autres professionnalités acquises dans l'exercice de plusieurs activités, dans et hors du champ de la

formation. La diversité des expériences vécues, tant professionnelles que privées, dénotent d'une propension avérée à la mobilité sous toutes ses formes. Une telle configuration fait d'eux des professionnels particulièrement aptes à affronter les changements auxquels tout adulte est confronté dans le contexte socio-économique contemporain.

La spécificité de la recherche entreprise est, comme nous l'avons précisé, celle d'une approche biographique thématique dans laquelle la démarche et l'objet sont en étroite articulation. Une lecture compréhensive des récits avec les intéressés est ainsi au coeur de la dynamique instaurée.

2. LE PROCESSUS DE RECHERCHE: BRÈVE DESCRIPTION

La méthode d'investigation retenue s'inscrit dans le champ de recherche initié à Genève par Pierre Dominicé (biographie éducative) et Marie-Christine Josso (identification des processus de connaissance et d'une posture existentielle). "L'horizon biographique introduit des interrogations qui ouvrent la voie à un débat sur le sens de la formation", écrit Dominicé (2001, p. 59). Raconter des séquences significatives de son vécu, des fragments de vie, amène à un travail d'explicitation, dans une démarche réflexive qui se conjugue avec une démarche formatrice.

Le champ ouvert par la recherche-action a déjà permis de pointer les spécificités ainsi que les enjeux des recherches impliquées. "Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité: recherches ayant un double objectif: transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations", écrivent Hugon et Adamczewski (1988, p. 11).

Une des richesses de la démarche adoptée consiste également dans la manière dont les témoignages font vivre les concepts. Les clés d'interprétation qui sont proposées sont le fruit d'une co-découverte et d'une co-construction, et non uniquement le fruit du travail du chercheur. Cette démarche de collectivisation favorise ainsi la création d'un espace privilégié d'élaboration entre des formateurs-praticiens et une chercheuse, où "l'écoute sensible et transversale" dont parle Barbier (1997) occupe une place importante.

2.1. Contexte et acteurs

L'expérience acquise par les formateurs d'adultes tout au long de leur itinéraire tant professionnel qu'existential est intéressante du fait qu'elle est jalonnée de transformations liées aux changements organisationnels vécus par les institutions dans lesquelles ils ont été insérés, de fréquentes adaptations, de ruptures souvent brusques (choix de quitter une entreprise, une administration, décision d'une réorientation, par exemple). Autant de transitions à caractère individuel qui s'inscrivent dans une perspective dont le maître mot est la mobilité, avec une forte tendance à l'effacement de cadres existentiels de référence, comme le décrit Boutinet (1998) dans ses recherches autour de l'immaturation de la vie adulte.

Le travail biographique mené s'est déroulé sur une période de deux ans et demi avec huit formateurs et formatrices à insertion professionnelle diversifiée (santé, vulgarisation agricole, entreprise, théologie, réinsertion) et la chercheuse faisait partie du groupe ainsi constitué.

2.2. Les différentes étapes du processus de recherche-formation

Le tableau ci-après présente les grandes lignes de la démarche entreprise. De telles options méthodologiques entraînent des conséquences quant au statut et au déroulement de la recherche opérée, notamment:

- Par sa fonction de recherche et, parallèlement, de formation, l'analyse du processus de longue haleine vécu (deux ans et demi) avec le groupe des personnes engagées dans la recherche prend une place importante dans l'exposé des résultats obtenus.
- Le savoir qui découle d'un tel processus passe par la co-construction d'un référentiel commun, tout en sachant que, comme le précise Dominicé (2001, p. 67) : "Le traitement des récits constitue un des aspects de la méthode les plus complexes à maîtriser".
- Le questionnement sur la posture du chercheur co-agissant avec les autres membres du groupe est nécessaire à la compréhension générale de la démarche engagée (Monbaron, 1998; 2005). Je pense notamment au carrefour épistémologique dans lequel il se trouve par la double fonction de chercheur et de formateur qu'il occupe, et aux écueils qu'une telle position ne manque pas de lui faire rencontrer.

Moments-clés

Composantes

Investigations théoriques préalables par la chercheuse

Revue de littérature

Diverses pratiques de l'approche biographique avec des formateurs d'adultes

Construction de la problématique

Mise en oeuvre de la démarche de recherche – formation

1. Constitution du groupe de formateurs prêts à s'engager dans la démarche.
2. Mise en oeuvre: introduction, échanges et négociation. Introduction sur le rôle des histoires de vie dans le champ de la formation des adultes et sur la démarche intellectuelle qui sous-tend la recherche-formation. Mise en discussion des modalités de travail.
3. Récit oral, élaboration et socialisation. L'élaboration est gérée individuellement, sur la base du thème choisi. La socialisation du récit consiste en une écoute et un questionnement en groupe. Elle permet de mieux déceler les points-clés autour desquels s'articule le récit écouté.
4. Récit écrit, commentaires et analyse. La présentation de ce récit se fait par un interlocuteur privilégié qui propose sa compréhension du récit, de la dynamique qu'il y a perçue. L'auteur, puis les autres membres du groupe, expriment leurs remarques et commentaires. La démarche se termine par une synthèse et un bilan.
5. Approfondissement. Dans la palette des pistes de recherche répertoriées, choix des questions qui seront approfondies en priorité.

Poursuite de la démarche de recherche

Elle se déroule en fonction de modalités définies par le groupe

Mise en forme de la recherche par la chercheuse

Nouvelle clarification de l'objet d'étude

Relecture et nouvelle analyse des récits (établissement de tableaux de synthèse)

Articulation entre le savoir co-construit par le groupe et le cheminement théorique de la chercheuse.

Formalisation et rédaction finale

- Pour mener une recherche-formation, la sollicitation et la référence à l'expérience de vie des formateurs représentent un véritable défi méthodologique, notamment par le caractère exploratoire qu'il sous-tend. D'où la nécessité d'en nommer les limites et d'en commenter les difficultés.
- La prudence est nécessaire face à toute volonté de généraliser les analyses faites et les résultats obtenus. La singularité des parcours des formateurs n'est pas mise en cause et garde toute sa validité. L'articulation du savoir co-construit avec les concepts théoriques retenus permet un questionnement pertinent. Ainsi, par ce va-et-vient, l'objet de cette recherche demeure vivant.
- Le respect de règles éthiques propres à toute démarche de ce type s'avère indispensable, comme le relèvent Canter Kohn (2000) dans un ouvrage qui traite de l'éthique dans la pratique des sciences humaines. Je pense notamment ici à la stricte observance de règles déontologiques clairement définies. La charte établie par l'ASIHVIF a servi de cadre à la discussion de ces règles avec les participants à cette recherche.

3. Fondements épistémologiques de la recherche-formation

3.1. Le savoir issu de l'expérience singulière de la vie

Depuis les années 70-80, il est admis que la vie est une source d'expériences formatrices digne d'intérêt et que l'adulte joue un rôle actif dans sa formation. Mezirow (2001) se situe dans cette perspective et l'exprime clairement lorsqu'il dit que "le besoin de comprendre nos expériences est peut-être notre attribut humain le plus caractéristique. Nous n'avons pas le choix: il est nécessaire de comprendre nos expériences pour pouvoir agir efficacement" (p. 30).

Ce paradigme a notamment été soutenu et développé en Europe par Pineau (1983) avec un accent sur la notion d'autoformation, par Dominicé (1990) avec la valorisation du concept de biographie éducative, ainsi que par les travaux de Josso (1991) sur le rapport à la connaissance. Pineau (2000) fixe clairement la distinction entre "histoires de vie en formation" et le large champ couvert par les histoires de vie en précisant que "cette participation de l'intéressé à la mise en valeur de son capital vital est sans doute ce qui démarque une utilisation des histoires de vie en formation d'avec son usage ailleurs dans d'autres secteurs disciplinaires" (p. 67). L'auteur précise qu'une telle approche confère à la démarche "histoire de vie" un autre statut, plus large que celui d'être uniquement un outil de recherche. Il s'agit de faire son récit dans un contexte qui lui donne sens, de se réapproprier ses actes en quelque sorte.

Cette conception d'une approche de "l'objet formation" dans la globalité de l'histoire de l'adulte paraît en effet adéquate pour comprendre le travail du formateur et la représentation qu'il se fait de ce travail, au travers des expériences de vie qu'il relate. L'émergence, puis la reconnaissance de l'histoire de la personne singulière inscrite dans une époque donnée et dans un contexte socio-culturel précis, constituent donc un élément de compréhension déterminant de son agir quotidien.

3.2. La formation comme expérience et comme production de soi

La capacité pour la personne de repenser et restituer des événements de sa vie pour s'attacher à leur donner le statut d'expérience n'a rien d'une approche anodine. L'expérience formatrice, c'est, en résumé, "l'objet, le sujet ou la situation qui soudainement s'impose, surgit comme événement. Événement qui peut durer, user, tarauder justement par sa proximité..." écrit Pineau (1989, p. 25). Cette expérience s'organise et prend sens pour la personne, pour le groupe en formation, dans la mesure où elle est travaillée, analysée, voire socialisée dans un contexte aidant et conçu à cet effet.

Une des originalités de l'approche biographique pour appréhender la formation se situe dans la capacité qu'elle donne aux personnes de travailler à un projet de production de soi, "un projet de connaissance qui les institue comme sujet" dit Josso (1991, p. 37). Ainsi, le récit facilite l'avènement du sujet dans un processus tout aussi long que fondamental.

3.3. Une posture épistémologique génératrice de défis

Associer la recherche à la formation dans la perspective d'une valorisation de l'expérience de vie, c'est entrer dans un processus de partage et d'explicitation entre sujets sociaux, avec des points de vue différents, des vécus expérientiels singuliers et avec une volonté de prendre de la distance. La question épistémologique se situe dans la relation entre objet et sujet et de l'impossible dissociation de ce qu'on est de ce que l'on fait.

Une telle posture génère plusieurs défis épistémologiques. Le premier est de partir de la narration pour entrer dans le réflexif. Le deuxième est de refuser le pré-requis d'une séparation rigide entre théorie et pratique. Et finalement, la remise en cause d'une distribution hiérarchisée des places de chercheur, de praticien, et/ou de sujet narrateur. La posture qui se dégage permet ainsi d'instituer un véritable rapport dialectique dans lequel la recherche nourrit l'agir quotidien, et vice-versa.

4. LES EFFETS TRANSFORMATEURS DE LA RECHERCHE-FORMATION

La recherche entreprise a permis de démontrer que les formateurs étaient des professionnels confirmés grâce, notamment, à:

- une identité composite (métier premier, parcours diversifié, expériences institutionnelles multiples, etc.);
- une aptitude acquise à la mobilité personnelle, sociale et institutionnelle;
- une multiréférentialité agissante;
- un vécu itinérant, à la manière des nomades;
- un engagement concerté et responsable.

Notre propos ici est plus spécifiquement de déterminer si l'on est "autrement" après avoir vécu l'expérience d'une telle démarche de recherche-formation. Certainement. Reste à définir les caractéristiques de cet "autrement". La démarche choisie a permis d'identifier différentes attitudes adoptées par les participants durant le processus de recherche et l'appropriation de celui-ci:

- - Une attitude "bienveillante", curieuse et participative face à la recherche.
- - Une prise de conscience de la dimension formatrice du travail entrepris, au fur et à mesure de son déroulement.
- - Un fort potentiel d'écoute. Cette attitude a représenté un plus indéniable pour progresser dans la compréhension du processus narratif.
- - Une implication dans le rôle de chercheur. En s'appropriant l'objet de la recherche, les participants sont entrés petit à petit dans les habitus du chercheur. Parallèlement s'est développée chez certains une attitude craintive face au droit de s'octroyer à soi-même un statut de chercheur.
- - Un bousculement de représentations initiales parfois figées et schématiques, telle celle d'un "formateur-praticien" qui serait en opposition avec celle d'un "chercheur-théoricien".
- - Un transfert dans l'agir quotidien singulier. Etre ou devenir véritablement acteur de sa vie dans son contexte professionnel et institutionnel. Le travail effectué a eu un effet sur la pratique de chacun.

Ce long processus de décantation des expériences singulières accumulées dans la vie de chacun a porté ses fruits dans les différents effets qu'il a eus et qu'il continue à avoir tant sur la pratique professionnelle que sur les choix existentiels. Par la dynamique instaurée, l'expérience de vie qui, au départ, était brute et qui a été travaillée, a favorisé de nombreuses prises de conscience, dans ce que Ricoeur (2000) nomme "la conscience historique de soi" (p. 407). Les participants à la recherche les ont exprimés lors des moments de bilans instaurés pendant, à l'issue et un an après la démarche. Ils touchent notamment à :

- - La prise de conscience du sens de certains événements.
- - La découverte des "vertus" de la mise en mots, orale ou écrite, dans un espace donné et circonscrit.
- - Une habileté nouvelle à construire un projet personnel, familial, professionnel.
- - Le ravivage pour d'aucuns - et l'émergence pour d'autres - d'un goût pour la réalisation de projets collectifs.
- - L'affirmation d'une posture personnelle qui permet de mieux se situer dans son travail et dans tout espace social.
- - Le développement d'une capacité à prendre position dans le but d'être avant tout en accord avec soi.

Ces changements d'attitude se sont présentés avec une intensité différente chez chacun, dans une temporalité très individuelle et souvent longue. Un des participants l'exprime ainsi : "Plus le temps passe, plus je mesure pourtant ce que je dois, aujourd'hui, à un tel parcours, à la fois si gratuit et si riche, si peu rentable et si essentiel. Avoir dégagé du temps régulièrement sur une période de près de trois ans ne pouvait relever, pour moi, avec du recul, que du miracle". Ces changements relèvent de trois axes. Le premier touche au privé et à l'intime: décision d'un changement de mode de vie, d'un tri dans ses activités. Le deuxième concerne le mode de relation à l'institution, au sens plus large. Le troisième vise de manière plus générale le rapport au monde, à l'environnement proche et lointain.

5. L'AVÈNEMENT DE SOI PAR LA COMPÉTENCE BIOGRAPHIQUE

"En permettant aux sujets de ramasser et de mettre en formes leurs différents morceaux de vie, semés et dispersés au fil des ans, des temps et contretemps, l'histoire de vie leur fait construire un temps propre qui leur donne une consistance temporelle spécifique, une durée, une histoire", écrit Pineau (2000, p. 165). Le récit prend ainsi à juste titre sa place dans ce long processus du "devenir sujet", à travers le dire, l'écrire, et cette fondamentale socialisation du dire et de l'écrire.

Le processus de recherche-formation entrepris et le travail d'appropriation qu'il a stimulé ont ainsi amené les personnes qui s'y sont impliquées à développer une "compétence biographique", définie par Delory-Momberger (2003). Celle-ci passe par l'explicitation puis l'interprétation de son itinéraire, avec la présence des autres, dans une démarche herméneutique dans laquelle "le sens est une interprétation" (Mezirow, 2001, p. 30). Raconter différents épisodes de sa vie, porter un regard réflexif sur eux donne accès à un savoir spécifique, un "savoir biographique". Un savoir riche d'une "identité narrative" explicitée par Ricoeur (1985), par le fait que la personne se présente à elle-même sous la forme d'une histoire personnelle racontée. Ainsi, cette compétence naît de la construction et la production d'un savoir propre, dans une démarche interactive transformatrice de soi.

Dans le travail entrepris, l'interdépendance des champs professionnel et personnel de chacun a été expérimentée. Ainsi, leur dissociation s'est parfois avérée inadéquate, voire impossible. Les récits ont montré l'importance de ce qui se passe dans le non professionnel pour expliquer le professionnel. La compétence qui en découle est large, comme l'écrit une participante à la recherche : "... Le résultat est surprenant, dans la mesure où il me permet de consolider une certaine image que je me suis construite de moi et en même temps d'en découvrir des couleurs et facettes nouvelles". De tels propos montrent bien l'importance du travail effectué dans cette longue reconnaissance de soi par soi. La consolidation d'un véritable sentiment identitaire à travers la construction des identités personnelle, professionnelle, sociale et collective.

5.1. Vivre le quotidien en conjuguant les temporalités

La démarche longitudinale menée a facilité une mise en forme temporelle. "L'approche des histoires de vie fait entrer en formation des vies courantes aux prises - pour survivre - avec l'apprentissage de conjuguer au singulier des temps et contretemps multiples" écrit Pineau (1999, p. 307). Regarder le passé est ainsi une manière d'entrer dans le présent et dans le futur de sa vie. C'est le constat qui peut être établi, en regard du travail effectué. Partir du récit a, chez certaines personnes, grandement contribué à faire émerger un nouveau projet individuel, comme le précise un participant en écrivant que la démarche vécue n'avait "... pas été étrangère au choix effectué, et qu'elle avait grandement contribué à clarifier les idées et à la prise de décision". Ce regard en arrière peut ainsi être considéré comme une étape "intermédiaire" indispensable à une reconquête du présent, qui aide à entrer dans une logique de projet dans laquelle travail d'élucidation et travail de prise de sens sont mis à profit.

Les participants à la recherche ont eux-mêmes été surpris de constater, en prenant la mesure du chemin parcouru, que le regard porté sur leur itinéraire pouvait susciter une réelle projection vers l'avenir. Le travail de groupe sur les expériences du passé permet ainsi de mélanger les temps, de mieux prendre conscience des temporalités longues, et de rebondir avec des outils pour penser et concrétiser l'avenir, dans un projet cohérent et réaliste.

5.2. Vivre avec le changement

Repenser les changements personnels et institutionnels vécus, c'est d'une part comme nous l'avons vu, se donner les moyens de concrétiser ses projets d'avenir et, d'autre part, envisager plus sereinement les changements futurs. D'importantes décisions "existentielles" ont été prises par certains membres du groupe de recherche à l'issue du processus et dans une temporalité personnelle. Ainsi, les situations des uns et des autres se sont souvent modifiées, et continuent à se modifier par, notamment:

- - le choix de changer de travail et par conséquent de déménager;
- - une nette clarification du statut personnel au sein de l'institution;
- - une prise de responsabilités au sein de l'entreprise, amenant à une nouvelle position hiérarchique;
- - la recherche à moyen terme d'un travail qui soit en meilleure cohérence avec ses options personnelles;
- - une projection dans l'avenir, qui amène à envisager la retraite;
- - la réalisation de nouveaux projets d'action collective en adéquation avec ses propres valeurs.

Le nouvel éclairage des situations existentielles personnelles a amorcé, pour certains, un profond changement de perspective. Les récits entrepris et la recherche de compréhension en groupe a, dans certains cas, favorisé l'émergence d'un nouveau projet personnel. Comme l'écrit un des formateurs participant à la recherche, en réponse à une interrogation sur son avenir professionnel : "Ma démarche s'inscrit dans mon parcours récent plus large, parcours orienté vers, et imbibé par mon questionnement autour du changement. D'abord celui de la paysannerie, ensuite celui de mon employeur et finalement, le plus important, celui qui m'appartient".

Un projet collectif est également né après la démarche. Deux participants ont pris la décision d'aller ensemble au Forum social de Porto Alegre, en 2001. En 2002, ils étaient trois, non en tant que simples participants, mais en tant qu'initiateurs et organisateurs du voyage d'un groupement d'acteurs politiques suisses. Ainsi sont-ils devenus formateurs des personnalités politiques qu'ils emmenaient sur le terrain, avec pour objectif de les sensibiliser à une réalité sociale inconnue ou méconnue.

6. CONCLUSION

La compétence biographique, c'est cette prise de conscience de soi comme point fixe dans un monde mouvant. Une aide à baliser sa vie et un pas vers un art de vivre.

Nous formulons l'hypothèse que les formateurs d'adultes, en tant que "professionnels composites", préfigurent du "sujet post-moderne". "Ces gens en porte-à-faux, déclassés par le bas ou par le haut, sont des gens à histoires qui, souvent, font l'histoire" (Bourdieu, 1984, p. 76). Peut-on à ce titre les considérer comme une préfiguration du sujet "citoyen de demain" ? Ils montrent dans tous les cas qu'il est possible de trouver une légitimation autrement que par un "métier carcan". Les formateurs d'adultes, avec leurs déterminants identitaires, nous paraissent particulièrement représentatifs d'une société dite post-moderne.

Les formateurs de cette recherche ont montré qu'ils étaient des adultes de "transition". Un statut privilégié pour former ou accompagner d'autres adultes "en transition", dont une des hantises reste la précarisation. Ces adultes sont souvent représentatifs de nouvelles formes de nomadisme, qui semblent devenir monnaie courante. Il n'est cependant pas à la portée de chacun d'acquérir facilement ce que Kristeva (1988) identifie comme une capacité propre à l'étranger en cours d'insertion dans un nouveau milieu, "celle d'acquérir de nouveaux modes d'altérité" (p. 10).

Le travail biographique amène le sujet à s'engager dans un processus qui n'est jamais terminé. C'est ce qui en fait sa richesse, dans une gestion d'un avenir incertain dans laquelle la routinisation n'est plus de mise.

Bibliographie

-
- Barbier, R. (1997). L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines. Paris: Anthropos.
- Bourdieu, P. (1984). Questions de sociologie. Paris: Les éditions de minuit.
- Boutinet, J.P. (1998). L'immaturation de la vie adulte. Paris: PUF.
- Canter Kohn, R. (2000). Résonance et raisonnement: travail de chercheur en sciences humaines. In J. Feldman et R. Canter Kohn (dir.). L'éthique dans la pratique des sciences humaines: dilemmes. Paris: L'Harmattan, pp. 249-263.
- Delory-Momberger, C. (2003). Biographie et éducation: figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos.
- Dominicé, P. (1990). Une profession dont il faut sauver le métier. In C. Josso, H. Bausch, P. Dominicé & M. Finger, M. Les formateurs d'adultes et leur formation. Genève: Université. Cahiers de la section des Sciences de l'éducation, no 58, pp.7-26.
- Dominicé, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. In P. Dominicé (Ed.), Regards pluriels sur l'approche biographique: entre discipline et indiscipline. Genève: Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, pp. 51-72.
- Hugon, M.-A. & Adamczewski, G. (1988). Introduction. In M.-A. Hugon & C. Seibel (Eds). Recherches impliquées. Recherches Action : Le cas de l'éducation. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 9-12.
- Josso, C. (1991). Cheminer vers soi. Lausanne: L'âge d'homme.
- Kristeva, J. (1988). Etrangers à nous-mêmes. Paris: Fayard.
- Mezirow, J. (1976/2001). Penser son expérience: développer l'autoformation. (D. et G. Bonvalot, trad.) Lyon: Chronique sociale. Ouvrage original paru en 1976.
- Monbaron, J. (1998). Le formateur-chercheur, sa double fonction en formation. Entre méfiance et confiance. In G. Pineau (Ed.) Accompagnements et histoire de vie. Paris: L'Harmattan. pp. 99-109.
- Monbaron, J. (2004). Les formateurs d'adultes: une identité composite. Contribution à la compréhension du processus de construction de leurs identités professionnelles. Genève: Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat no 324.
- Monbaron, J. (2005) A propos de la lucidité des acteurs en recherche-formation. Revue des sciences de l'éducation no 31/2. Montréal, pp. 355-376.
- Pineau, G. & Marie-Michèle (1983). Produire sa vie: autoformation et autobiographie. Montréal: Ed. Saint Martin.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. Education permanente, no 100/101, pp 23-30.
- Pineau, G. (1999). Expériences d'apprentissage et histoires de vie. In P. Carré & P. Caspar. Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris: Dunod. pp.307-327.
- Pineau, G. (2000). Temporalités en formation. Paris: Anthropos.
- Ricoeur, P. (1985). Temps et récit. t. III. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). La mémoire, l'histoire et l'oubli. Paris: Seuil.