

La démarche autobiographique et son objet : enjeux de production de connaissance et de formation

Danielle Desmarais, Professeur

Université du Québec à Montréal

Louise Simon, Ph. D.

Université de Sherbrooke

Résumé

La présente recherche-formation porte sur les pratiques collaboratives dans le milieu de l'éducation, à partir d'une démarche autobiographique en petit groupe (DAPG). Les fondements théoriques et épistémologiques de la recherche renvoient à une vision globale de l'adulte dans laquelle les savoirs visés sont inscrits dans l'intentionnalité et l'action de l'adulte qui se forme, entre autres, par sa réflexivité. Du récit oral au récit écrit, du moment de production individuelle à la collectivisation et vice versa, chacun des cinq modules du dispositif permet au sujet-acteur de développer un niveau plus satisfaisant de précision dans la narration de ses expériences de collaboration. La construction progressive de l'objet s'approfondit d'une première à une deuxième boucle de DAPG et d'un module à l'autre. Le texte présente enfin les acquis de la démarche et les questions en suspens, en les regroupant selon les intentions collectives exprimées par les protagonistes au départ de la démarche.

Mots-clés

RECHERCHE-FORMATION, DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE EN PETIT GROUPE, FORMATION DES ADULTES, CONNAISSANCE SENSIBLE, TRAVAIL EN ÉQUIPE, COLLABORATION, APPROCHE CLINIQUE.

Introduction

En ce début de XXI^e siècle, les espaces sociaux se redéfinissent, qu'il s'agisse de la famille, du milieu de travail ou de l'école. Le système scolaire québécois n'a pas échappé à ces remises en question. Il a entrepris une réforme majeure qui modifie de manière importante les rôles et les responsabilités de tous les intervenants. Cette réforme prescrit indirectement dans ses grandes lignes une gestion participative et incite fortement enseignant-e-s et professionnel-le-s à collaborer davantage dans le cadre de leurs fonctions, ce qui contraste avec le modèle de gestion bureaucratique qui a marqué le système scolaire (Lessard & Tardif, 1996) et la culture individualiste qui a souvent caractérisé le travail des

enseignant-e-s (Corriveau, Deblois & Castonguay 1999; Dupriez 2003). Nonobstant les enjeux fondamentaux liés dès maintenant à la formation de base de l'ensemble de ces sujets-acteurs, la mise en œuvre de cette réforme pose aussi de manière cruciale la question de la formation continue de tous ceux et celles qui sont actuellement sur le terrain. Pris dans ce maëlstrom, les sujets-acteurs sont forcés de redéfinir leurs repères identitaires (professionnels) et leurs logiques d'action, et de repenser leur parcours professionnel.

La recherche-formation dont il sera question s'adresse aux acteurs du milieu de l'éducation. Elle leur permettra de développer une connaissance sensible du rapport au travail en équipe et à la collaboration, à partir d'une démarche autobiographique en petit groupe (DAPG). S'inscrivant dans une perspective ethnographique, heuristique et formative, la présente recherche contribuera notamment au développement d'une culture de collaboration dans les établissements scolaires et offrira à ses participant-e-s des outils personnels et collectifs d'action collaborative construits à partir de leurs acquis.

Le texte qui suit comprend trois parties. La première partie présente les fondements théoriques et épistémologiques de la recherche. Il s'agit d'entrée de jeu d'une vision globale de la formation de l'adulte dans laquelle les savoirs visés par la recherche sont inscrits dans l'intentionnalité et l'action dudit adulte qui se forme, entre autres, par sa réflexivité. La réflexivité du sujet-acteur s'avère en effet un élément de toute première importance dans la production de connaissances. Au niveau plus proprement épistémologique, nous nous sommes engagés dans une approche clinique de la production de connaissance et de la mise en forme de soi ainsi que dans une approche qui dialectise la théorie et la pratique. Une deuxième partie expose les principaux repères méthodologiques du processus de recherche-formation et présente le dispositif. Enfin, une troisième partie présente quelques acquis de la recherche et les questions laissées en suspens.

Fondements théoriques et épistémologiques de la recherche

Plusieurs chercheurs en formation d'adultes ont montré l'impuissance de la recherche traditionnelle à transformer les conduites ainsi que les institutions éducatives (Pineau 1985 *in* Josso 1991). Ils ont de plus souligné les tensions, observables dans ce domaine et ailleurs en sciences humaines, entre les tenants d'une recherche lourde, selon les canons disciplinaires établis, et ceux d'une recherche légère, intimement liée à l'action (Pineau 1985 *in* Josso 1991). Dans la foulée de ces pionniers, nous pensons important de rester attentifs aux arguments liés à la fois à la scientificité et à l'utilité sociale de la recherche. Divers fondements théoriques et épistémologiques nous ont amenés, pour notre

part, à privilégier un processus de recherche orienté par une double finalité : production de connaissances et formation.

Une approche globale pour la formation de l'adulte

La formation est ici synonyme de mise en forme de soi, *i.e.* de ce qui, dans l'existence de l'adulte, peut être attribué à des apports éducatifs, tant par l'autoformation que par l'hétéroformation. Cette perspective s'étale sur toute la vie de l'adulte et inclut notamment son parcours professionnel. Elle valorise un certain type de formation professionnelle *in situ*, dans le lieu de travail, combinée à l'intérêt d'une valorisation et d'une reconnaissance de ses acquis, de ses ressources personnelles et aussi collectives, le cas échéant.

La formation est une thématique qui nécessite, pour sa construction en objet, une approche globale de l'humain. Mezirow, représentant *princeps* du courant critique de la pratique éducative, refuse les distinctions habituelles entre développement intellectuel, personnel et social, puisque, pour cet auteur, la réflexion va de pair avec la sensibilité. « L'éducation aux adultes peut entraîner la transformation d'options de vie incluant l'ensemble des références, des valeurs, des connaissances et des expériences qui donnent sens à l'existence des adultes. Nous apprenons de manière à saisir la signification de nos expériences (Mezirow, 1978, *in* Dominicé, 2002 : 50) ». La perspective adoptée ici attribue une valeur théorique à la notion d'expérience chez les adultes « qui prennent forme dans la singularité de leur parcours de vie » (Dominicé, 2002 : 35). Pour Dominicé, la formation chez l'adulte s'appuie sur ses expériences qui sont mises en réflexion et en discussion dans le cadre d'interactions sociales entre apprenants et avec l'aide d'un formateur. Le processus formatif inclut aussi l'intégration de savoirs (théoriques) transformés en connaissances par le sujet apprenant.

Des savoirs inscrits dans l'intentionnalité et l'action quotidienne du sujet-acteur

La recherche en formation des adultes permet de camper le sujet-acteur au cœur même du processus de production de connaissances. « La connaissance implique la présence d'un sujet individuel qui expérimente un savoir déjà constitué ou qui extrait des réflexions d'un vécu ou encore qui alimente une réflexion systématique par une expérience » (Josso, 1991, 286). Pour reprendre le propos de Christine Josso, « le point de vue qui est adopté ici, ce n'est pas seulement celui de la singularité au sein du collectif, c'est celui du sujet qui connaît, qui se forme, qui apprend, qui se transforme en tant que sujet » par des connaissances qu'il a intégrées à partir de savoirs visés ou constitués. C'est la notion même de subjectivation « qui est effectivement postul[e] derrière cette compréhension du sujet de la formation à travers sa formation en tant que

sujet» (Josso, 1991, 279). Le sujet se construit par la production de connaissance, non seulement sur sa vie propre et ses expériences, mais aussi sur celle(s) des autres.

Dans toute recherche empirique, on postule que les savoirs existants sont insuffisants pour éclairer notre rapport au monde, voire le transformer. Ainsi, il convient de mettre en place un processus et une méthodologie pour recueillir des données issues des acteurs sociaux eux-mêmes. Dans le processus de recherche privilégié ici, nous avons de plus adopté le point de vue selon lequel les savoirs visés par le processus de recherche s'inscrivent dans l'intentionnalité et l'action des sujets-acteurs. Ainsi, la collaboration est appréhendée comme une pratique délibérée, inscrite dans l'environnement immédiat du sujet-acteur (niveau méso-social). Ces conduites concrètes, dans la foulée de la définition que Lucien Sève (1981) propose du concept d'acte, relèvent d'un ensemble de conditions préalables; elles sont guidées par une finalité et visent des effets qui peuvent être individuels ou collectifs.

Le moteur de la recherche provient des intentions des sujets-acteurs et ultimement, la valeur de la recherche sera établie à l'aune des changements opérés dans la vie et l'action des sujets-acteurs. Les savoirs visés sont des savoirs du quotidien, thèmes par excellence des méthodes qualitatives : « Le quotidien de la salle de classe, celui de la culture organisationnelle d'une entreprise, celui du travail des femmes ou des hommes, par exemple, sont les objets privilégiés d'une approche qualitative. [...] Grâce à ses instruments comme l'histoire de vie, l'observation participante ou l'analyse de contenu, la recherche qualitative permet tout particulièrement d'étudier ces moments privilégiés desquels émerge le sens d'un phénomène social » (Deslauriers et Kérisit, 1999, 89).

Ce n'est pas un hasard si les méthodes qualitatives gagnent en popularité depuis quelques décennies. Ses objets de recherche s'inscrivent de plus en plus dans le quotidien des sujets-acteurs. Telle est la formation des adultes qui inclut des attitudes, des savoir-être, des langages ancrés dans l'expérience de vie et le respect de règles sociales intériorisées, selon Dominicé (2002). « Le savoir du quotidien [...] est profondément ancré dans le système de référence construit au cours de l'existence » (Dominicé, 2002, 46). De plus, la transformation des représentations sociales, la modification de l'image de soi, la prise de conscience de nouvelles dimensions intellectuelles, autant de composantes liées à la formation de l'adulte, se réalisent dans des processus complexes ayant leur dynamique propre. Comment rendre compte de la complexité d'un apport éducatif sans embrasser toutes ces facettes?

Nonobstant ce qui précède, notre expérience, appuyée par les initiatives des pionniers des histoires de vie en formation des adultes, indique que la contribution propre des sujets apprenants produit une connaissance plus sensible de la vie quotidienne, plus fine, plus juste, quoique partielle, étant donné la complexité et les contraintes inhérentes aux dispositifs mis en place. D'autre part, cette connaissance émerge de situations elles-mêmes précaires, fragmentées, passagères, de la part de sujets-acteurs occupés à se construire des identités plurielles (Dubar 2000, Kaufmann 2004). Toutefois, une entrée dans le processus de production de connaissance par la pratique des sujets-acteurs alimente une position critique face aux savoirs existants. Le savoir constitué peut être questionné, voire contesté par la connaissance empirique. Bref, les apprenant-e-s, de concert avec le chercheur, contribuent à nommer les enjeux du savoir visé par la recherche. De ces enjeux émergeront des connaissances, inscrites au cœur de la vie des sujets-acteurs, susceptibles de les transformer eux-mêmes ainsi que leurs actions, à travers les interactions sociales (Josso, 1991).

L'importance de la réflexivité comme médiation dans la production de connaissance et la mise en forme de soi

Nous nous préoccupons d'articuler directement la visée de connaissance et celle du changement lié à la formation dans une même séquence temporelle, celle de la vie des sujets-acteurs. La réflexivité caractérise le sujet. La recherche-formation s'inscrit comme pratique de la conscience de la conscience, d'après Josso (1991). Le sujet apprenant prend conscience que ses repères mentaux –concernant la collaboration notamment– résultent d'apprentissages antérieurs et qu'à partir de la recherche-formation, il se donne les moyens, en reconstituant sa genèse et ses transformations, de prendre conscience des adhésions et attachements à certaines idées et à certaines valorisations, ainsi que des limites que celles-ci imposent à son regard et à son analyse (Josso, 1991). « La recherche-formation est une transformation du sujet apprenant par la prise de conscience qu'il est et a été sujet de ses transformations » (Josso, 1991).

Bref, la recherche-formation possède une consistance épistémologique propre, puisqu'elle permet au sujet-acteur apprenant de problématiser ce qu'il fait de lui-même et en interaction avec autrui dans le processus de recherche. Elle s'appuie sur un mouvement dialectique entre l'élaboration conceptuelle intérieure des prises de conscience, tant du chercheur que de l'apprenant-e, et la confrontation de celles-ci à une extériorité par le biais d'interactions réfléchies (Josso, 1991).

Une approche clinique de la production de connaissance et de la mise en forme de soi

Enfin, par la méthodologie privilégiée, celle de la démarche autobiographique en petit groupe (DAPG), cette recherche s'inscrit d'emblée dans ce qu'il est convenu d'appeler l'approche clinique en sciences humaines, dont participe l'anthropologie d'ailleurs (Céfaï, 2003). Cette approche comprend une exigence de formation du chercheur (formateur) à la DAPG, exigence d'une « méthode clinique spécifique en tant que les énoncés qui s'échangent ne prennent leur véritable valeur qu'eu égard au sujet de l'énonciation qui soutient ces propos » (de Villers, 1996, 130). Le chercheur doit avoir expérimenté pour lui-même et sur lui-même les effets de l'autobiographie (de Villers, 1996).

De plus, il doit avoir mesuré les ressources et les difficultés de la mise en forme du récit de l'histoire de sa vie [...] C'est cette expérience de narrateur qui constituera pour le chercheur en formation le matériau vivant d'une formalisation susceptible de conduire une démarche de recherche par la méthode du récit de vie. Cette démarche, intégrant les leçons de l'expérience de formation, tiendra compte des paramètres propres au chercheur, ce qui est une manière de réduire les biais d'un subjectivisme aveugle à lui-même (de Villers, 1996, 130).

La recherche-formation implique deux types de sujets-acteurs : les chercheurs-formateurs et les sujets-apprenants. La division sociale du travail entre les chercheurs –en tant qu'experts en production de savoirs- et les acteurs sociaux –en tant qu'objets ou supports de cette production- se trouve modifiée. Pour nombre de chercheurs en formation des adultes, le critère de pertinence le plus important réside dans l'implication directe des acteurs. Allons plus loin : l'engagement de tous les acteurs nous apparaît indispensable à toutes les étapes de la recherche. Ainsi, la recherche-formation partage cette caractéristique de transformation du rapport traditionnel sujet/objet avec d'autres méthodes ou approches : la recherche-action, la recherche féministe, l'approche clinique, etc.

Le processus de recherche-formation

Cette recherche se situe dans le courant interprétatif des recherches empiriques qui, en anthropologie, a été développé par Clifford Geertz. Pour ce dernier, le chercheur en sciences humaines doit s'efforcer de dégager les logiques implicites des acteurs sociaux, ces dernières émergeant globalement de la culture qu'ils partagent. Les acteurs produisent un foisonnement de significations qui se renvoient les unes aux autres. Le chercheur doit en faire ce que Geertz appelle une description dense, tout en sachant que décrire, c'est

déjà interpréter, comme l'ont montré d'autres adeptes de cette anthropologie interprétative. Cette description dense nous amène à un approfondissement de l'analyse de la situation, ce que nous retrouvons illustré de manière convaincante dans notre propre recherche, par le passage de la 1^{re} à la 2^e boucle de la DAPG (voir plus loin).

La DAPG : une approche qui dialectise la théorie et la pratique

Les choix épistémologiques opérés par l'équipe privilégient notamment une entrée par l'empirie dans le processus de recherche et une rétroaction vers l'empirie à la fin du cycle de recherche (Desmarais & Jouthe 1996). Plus concrètement, ce choix reflète un intérêt de l'équipe de recherche d'explorer la thématique de la collaboration à partir de l'expérience qu'en ont les sujets-acteurs eux-mêmes et plus précisément, à partir des récits autobiographiques des membres de l'équipe et de leur collectivisation à plusieurs étapes. Ces derniers anticipent que cette expérience leur fournira d'une part des *insight* ou découvertes originales et aura des retombées lorsque, dans un 2^e temps, ils solliciteront des informateurs en leur proposant une connaissance sensible de l'objet « collaboration ».

La démarche autobiographique en petit groupe (DAPG) désigne ici une approche qui rencontre les visées de production de connaissance et de formation liées à la recherche-formation. En concordance avec cette dernière, la démarche autobiographique valorise épistémologiquement la notion d'expérience. Elle met en évidence la façon dont le savoir se construit et s'enrichit dans l'action à travers des situations concrètes, des événements existentiels. L'expérience prend ici une portée théorique à travers le langage, le travail d'analyse et d'interprétation (Dominicé, 2002).

Comme nous l'avons écrit ailleurs, qu'elle soit individuelle, collective ou caractérisée par une combinaison de ces dernières, toute démarche autobiographique comporte trois caractéristiques : il s'agit d'abord d'une narration, faite par un sujet-acteur, à l'oral et à l'écrit. Le récit porte sur sa vie ou sur un volet de celle-ci et il se situe dans la temporalité biographique du sujet-acteur, articulée avec celle d'autrui et avec des repères historiques collectifs. Enfin, cette narration donne lieu à une recherche de mise en sens par le sujet narrateur (Desmarais *et al.* 2006). L'autobiographie est un art, une science et une éthique du singulier, en tension avec l'universel dans l'humain, mises en œuvre dans et par les interactions avec l'Autre, imaginaire ou réel. Pour Lévy (2000), l'autobiographie, c'est le besoin d'affirmer que notre vie a un sens, et que ce sens recèle une vérité valable pour tous les humains.

Le contexte immédiat de la recherche

En amont de la recherche dont il est question ici, une petite équipe de professeur-e-s d'université ont inscrit dans leur histoire personnelle et collective des pratiques de coopération, voire de collaboration. Soulignons par ailleurs, à propos de la représentativité des informateurs que constituent ainsi les membres de l'équipe de recherche, qu'ils appartiennent tous au milieu de l'éducation et que majoritairement, ils ont occupé des postes d'enseignant-e-s, voire de direction d'établissements scolaires. Les sujets-acteurs qui s'engagent dans une recherche-formation avec la DAPG constituent ainsi ce qu'il est convenu d'appeler un échantillon théoriquement représentatif des sujets-acteurs à qui l'on proposera une collaboration en acte dans une étape ultérieure de cette recherche.

Certaines questions, implicites à la recherche, ont guidé la rédaction du présent texte. Elles sont délibérément provocatrices : *En choisissant de vivre une démarche autobiographique de recherche-formation collective, une équipe de recherche emprunte-t-elle une voie heuristique face à son objet ou pratique-t-elle une mise de l'avant narcissique et stérile de la subjectivité du chercheur ? En quoi cette posture, diamétralement opposée à la rupture épistémologique pratiquée de manière largement dominante en sciences sociales, produit-elle un nouveau regard sur la réalité, une compréhension renouvelée de phénomènes socioculturels de plus en plus complexes, comme le suggère la thématique du premier colloque international francophone sur les méthodes qualitatives ?*

Des éléments du devis de recherche (un dispositif en boucles successives)

Nous distinguons quatre étapes méthodologiques pour l'ensemble de la recherche : une première étape qui couvre l'année 2003 durant laquelle s'est déroulée la première expérimentation de la DAPG d'un collectif de 5 chercheurs accompagnés par une formatrice, sur le thème du travail en équipe. La deuxième étape, qui a pris fin à l'été 2006, comprend une autre expérience de DAPG sur le thème de la collaboration; cette fois, un collectif de six personnes –dont quatre ont déjà vécu l'étape antérieure– sont à la fois chercheurs, formateurs et apprenants. Il s'agit de Michel Boyer, Lise Corriveau, Danielle Desmarais, Louise L. Lafontaine, Louise Simon et Serge Striganuk. La troisième étape comprendra une démarche comparable sur ce même thème, proposée cette fois à des intervenants volontaires d'une école secondaire du Québec, et enfin, la quatrième et dernière étape méthodologique verra la réalisation d'un projet pilote de collaboration dans l'école. Pour les besoins du présent propos, nous nous attarderons maintenant aux deux premières étapes méthodologiques que nous tenterons de présenter dans une

perspective comparative. Nous présentons ici une recherche en cours. Nos bilans ne sont pas terminés et, par conséquent, nous n'avons que peu de perspective.

Le dispositif

Le dispositif adopté dans cette recherche s'appuie sur une méthodologie développée par les pionniers des histoires de vie en formation des adultes (Pineau 1983; Dominicé 1990, 2002; de Villers 1996; Josso 1991) et expérimentée par l'accompagnatrice dans divers contextes et avec divers publics. Ce dispositif comprend cinq modules distincts et en moyenne, six rencontres d'une journée complète auxquelles il faut ajouter, pour chaque participant-e, un certain nombre d'heures dédiées à l'écriture d'un récit autobiographique sur une thématique donnée, à la lecture des récits des participant-e-s ainsi qu'à l'analyse de certains. Chacun des modules représente une étape essentielle du processus de recherche-formation, mais le dispositif peut être adapté selon les situations et le contexte. Le tableau 1 présente schématiquement les deux boucles successives de DAPG vécues par l'équipe de recherche ainsi que les éléments du processus de production de connaissance et de formation concernés.

L'articulation dialectique des finalités de production de connaissance et de formation dans le déroulement des étapes

Le premier module constitue une introduction générale au contenu de la démarche (étapes, exigences, règles éthiques, initiation théorique et méthodologique, contrat collectif, intentionnalité de chaque participant-e) et aussi à la dynamique du groupe : (développement progressif d'un climat de confiance, présentation des participant-e-s, partage de bribes de son histoire, initiation à la posture réflexive que cette démarche encourage chez chaque participant-e, échanges).

D'entrée de jeu, au regard de l'intentionnalité des acteurs, les cinq chercheurs ont manifesté des intérêts professionnels eu égard à leur engagement dans cette DA. Nous pourrions regrouper les intentions manifestes en deux grandes catégories : une première catégorie comprend des intentions de connaissance de sa propre équipe de recherche. Ce premier groupe d'intentions semble avoir été plus prégnant au départ de la première boucle de DAPG. La deuxième catégorie inclut des intentions autour de l'appropriation et du transfert et comprend plus spécifiquement des intentions liées à l'objet et à la méthodologie. Cette seconde catégorie d'intentions s'est révélée plus importante dans la deuxième boucle de DAPG.

Dans ce dernier groupe d'intentions liées d'abord à l'objet, les chercheurs souhaitaient développer une connaissance sensible du travail en

équipe, et plus spécifiquement, explorer divers champs conceptuels du travail d'équipe, approfondir les repères théoriques, faire des liens avec des repères culturels plus larges de la société québécoise et circonscrire la singularité du travail d'équipe dans le milieu éducatif. Bref, les membres de cette équipe ont développé une approche engagée et pragmatique de l'objet de recherche (le travail en équipe). Cet objet est sous-tendu par des valeurs auxquelles les membres de l'équipe adhèrent (re : l'apport reconnu de chaque membre dans une équipe, l'interdépendance, la complémentarité, etc.).

De plus, l'équipe souhaitait apprendre une nouvelle méthodologie lors de la première boucle (explorer cette nouvelle avenue de production de connaissance dans la pratique afin de l'adapter à la recherche en cours et pour ce faire, l'équipe acceptait de plonger dans l'inconnu) et se l'approprier véritablement lors de la seconde boucle. Enfin, de manière globale, les chercheurs souhaitaient transférer les acquis de l'expérimentation auprès des partenaires sur le terrain (dans les écoles, auprès des directions d'établissements, des enseignants et professionnels). Les programmes d'études supérieures qu'ils desservent portent d'ailleurs des objectifs comparables, notamment la formation des personnels de direction d'établissements et le soutien au développement de la collaboration dans les écoles.

Dans le premier groupe d'intentions explicitement formatives, les chercheurs souhaitaient développer une intelligibilité des objets de recherche privilégiés par leur propre équipe et, au niveau de sa dynamique, une conscience de ses contradictions spécifiques dans le but d'augmenter la connivence et la cohérence dans l'équipe en émergence, bref, développer une conscience critique de ses caractéristiques afin de maximiser son potentiel. Quelques intentions personnelles ont aussi été exprimées, tels le désir d'apprendre et de développer de nouveaux horizons.

Le deuxième module permet de mettre en place les repères théoriques et méthodologiques sur lesquels s'appuie la construction collective de l'objet. Cette entrée dans la thématique qui fait l'objet de la recherche-formation et dans sa méthodologie se fait simultanément par la théorie et par la pratique. D'une part, les acquis de la documentation scientifique sur la thématique et sur la démarche autobiographique sont mis de l'avant. D'autre part, l'accompagnatrice invite les participant-e-s à esquisser un portrait des expériences liées à la thématique dans leur histoire.

Le troisième module permet de présenter oralement son récit autobiographique au groupe et de poursuivre sa construction dans le passage à l'écriture, suite aux échanges dans le groupe, chacun-e occupant alternativement et à plusieurs reprises la position de locuteur-trice et d'interlocuteur-trice.

Dans le dispositif mis en place, le partage d'un récit oral, en équipe, est suivi d'un moment de collectivisation. Cette écoute du récit des autres enrichit, approfondit la précompréhension du chercheur. S'ajoute à cette voie de construction de l'objet un cheminement formatif de chaque membre de l'équipe, car la collectivisation produit un effet de rétroaction sur chaque sujet-acteur (informateur). Cet effet élargit les champs d'exploration de son propre vécu et la diversité des formes langagières d'expression de ces possibles eu égard au travail d'équipe, tant dans le moment du récit oral que dans le récit écrit subséquent.

La spécificité du récit autobiographique en tant qu'outil de cueillette de données qualitatives appelle un travail d'analyse sur la globalité de chaque récit individuel et fera ainsi émerger toute la singularité du rapport que chaque sujet-acteur entretient avec l'objet. C'est donc au premier chef le point de vue de chaque auteur-e sur son récit qui prévaut dans l'analyse.

Chaque récit développe de nombreuses pistes thématiques du travail en équipe. En se racontant à l'oral, le sujet-acteur déploie un horizon de possibles. De plus, une analyse sommaire collective des récits révèle à ce moment que chaque récit s'organise autour d'une thématique principale eu égard à l'objet. Le narrateur en est à notre avis plus ou moins conscient. L'expression de cette thématique – par les membres de l'équipe – permettra ultérieurement au narrateur de réfléchir au sens – à sa pertinence, à son importance dans ce qu'il tente de cerner de ses expériences. Le récit écrit lui permettra de poursuivre une exploration sémantique plus large ou d'approfondir cette « découverte » de sens.

Il s'agit d'emblée d'une dialectique individuel/collectif. Des bribes de récit de chaque locuteur font écho, résonance pour les interlocuteurs et opèrent un effet de rétroaction chez le locuteur par l'espace d'interlocution créé. La collectivisation agit comme catalyseur, à chaque étape, dans chacun des modules du dispositif. Elle permet d'approfondir l'expression, à cette étape-ci, et également plus tard, dans l'analyse, des expériences individuelles en les reflétant, en les précisant, en les complétant, etc. Émergent déjà des éléments transversaux qui nourrissent la visée de production de connaissance, à titre d'hypothèses de travail. Dans l'esprit de la visée formative des récits de vie, il demeure toutefois capital que les échanges qui ont lieu à ce moment nourrissent la réflexion de chaque sujet-acteur informateur et lui permettent de

se recentrer sur sa propre histoire dans le passage névralgique qu'il s'apprête à faire de l'oral à l'écrit dans la production de son récit du travail en équipe. Le travail d'analyse transversale permettra dans un second temps d'amorcer un mouvement de la singularité portée par chaque sujet-acteur vers la part d'universalité de l'objet (cf : Desmarais & Jouthe 1996).

Le quatrième module est consacré essentiellement à l'analyse du corpus de récits écrits du groupe. La visée première de ce module est de nourrir la réflexivité des participante-e-s et de les amener ainsi vers des prises de conscience à propos de l'objet de la démarche, dans le but ultime de transformer ou de (re)dynamiser cette thématique dans leur vie. Les composantes de l'objet en construction servent de balises à l'analyse, mais rappelons que les participant-e-s ont à plusieurs reprises contribué eux-mêmes à l'élaboration de ces composantes à travers le partage de leurs expériences et de leurs réflexions.

Comme ce fut le cas pour les récits oraux, chaque récit écrit fait d'abord l'objet d'une analyse globale par le groupe, pour en faire ressortir les principales caractéristiques et lignes de force, à la lumière de la subjectivité de chaque lecteur-trice. D'une part, les réflexions qui émanent constituent une étape importante de collectivisation eu égard à la construction de l'objet et d'autre part marquent une distanciation pour chaque auteur face à son propre récit. Un travail systématique d'analyse est ensuite entrepris dont les étapes varient en fonction du temps imparti à l'ensemble de la démarche. Si la production de chaque récit écrit s'étend sur plusieurs semaines, l'étape de l'analyse des récits se révèle tout aussi exigeante, mais ses modalités sont à la charge de l'accompagnatrice qui doit créer les outils permettant à chaque auteur –et aussi au groupe- de faire émerger des significations nouvelles. Les outils et techniques habituelles d'analyse de contenu fournis par les acquis de la recherche sociale se révèlent ici trop lourds et dépourvus d'effets formatifs *per se*.

Les différentes étapes d'analyse comprennent des tâches individuelles et collectives et soutiennent la poursuite de la réflexion sur l'objet. Ce double volet facilite la distanciation avec sa propre histoire et permet de faire ressortir les éléments communs au groupe et les différences entre les personnes. Cette dynamique crée un portrait collectif de l'objet qui fournit à chaque auteur-e l'occasion de relire son histoire personnelle en lui attribuant des significations nouvelles et qui entraîne un processus d'intersubjectivité permettant de la relier à celles des autres.

Du récit oral au récit écrit, du moment de production individuelle à la collectivisation et vice versa, chaque étape du dispositif permet ainsi au sujet-

acteur de développer un niveau plus satisfaisant de précision en ce qui concerne ses expériences de travail en équipe. La précision, en ce qui concerne l'objet, constitue ainsi une forme de mesure en recherche qualitative; elle représente une valeur en ce qu'elle facilite l'atteinte d'une créativité à la fois pour le chercheur qui « découvre » l'objet –comme le rappelle Pirès (1997) et pour le sujet informateur et apprenant, créativité à laquelle s'ajoute l'atteinte d'une vérité, indispensable à la visée de production de connaissance ainsi qu'à la mise en forme de soi.

Le cinquième et dernier module constitue un moment de synthèse des acquis, de retour évaluatif sur l'ensemble de la démarche et d'ouverture sur l'avenir. Voilà l'occasion de nommer ses prises de conscience, de reconnaître ses acquis et de formuler les questions en suspens ou celles qui ont émergé en cours de route. Ce dernier moment permet d'opérer une boucle formative et de formaliser les découvertes sur le plan de la connaissance.

L'investissement dans deux boucles successives de DAPG

La première boucle s'est déployée sur 7 rencontres, totalisant environ 35 heures en présence. Le temps consacré à la seconde boucle de DAPG a été plus important, totalisant 9 rencontres, c'est-à-dire environ 45 heures à l'étude des dimensions théoriques reliées à la collaboration et à l'expérimentation de la méthodologie de la DA.

À chaque boucle, le calendrier des activités a été établi à partir de la disponibilité convergente des membres de l'équipe. Il est certain que la charge de travail colossale des membres de l'équipe a limité l'investissement de chacun dans la démarche. Précisons par ailleurs que l'engagement dans cette DA constitue généralement une contrainte forte pour un grand nombre d'apprenant-e-s. La durée de l'engagement des chercheurs dans l'entreprise de recherche déborde toutefois la démarche autobiographique en petit groupe et constitue un enjeu non négligeable tant du point de vue théorique que méthodologique pour la recherche qualitative. D'une part, toute théorisation sur l'objet que constitue plus largement la formation de l'adulte ne peut faire l'économie d'une prise en compte des caractéristiques contextuelles dans lesquelles se développe la dite formation (Dominicé, 2002) et d'autre part, du point de vue méthodologique, le dispositif, ses caractéristiques, ses exigences et les choix opérés par les chercheurs, notamment en termes d'investissement et de temps requis, éléments dont on ne parle pas suffisamment dans nos interventions en méthodologie qualitative, ont une influence déterminante sur l'issue de la recherche.

Au moment d'entreprendre la première boucle de DAPG, l'exploration théorique de l'objet est déjà amorcée, bien que minimalement. L'équipe choisit

d'élargir la thématique de recherche de la collaboration au travail en équipe dans la vie professionnelle. La consigne en ce sens est par ailleurs comprise différemment par chaque membre de l'équipe lors de l'étape de construction du récit oral. Cette situation ne diffère pas de toute autre recherche empirique, car chaque informateur s'approprie à sa façon la consigne émise par le chercheur, le récit oral constituant ici l'équivalent d'un entretien non directif balisé par la consigne du chercheur. Mais la suite du processus montrera combien la construction progressive de l'objet et son corollaire, sa compréhension par l'équipe, s'enrichit, s'approfondit de la 1^{re} à la 2^e boucle et d'un module à l'autre à l'intérieur d'une même boucle. Ceci va dans le sens du cercle herméneutique de Dilthey pour qui la recherche progresse dans un mouvement de spirale entre les trois temps forts que sont l'expérience du monde que vit le sujet-acteur, son expression et la compréhension qu'en développe le chercheur, cette dernière étape constituant à son tour une pré-compréhension dans un nouveau cycle de compréhension du monde vécu.

Après l'échange des récits écrits et leur lecture par tous, une première analyse sommaire de chacun livre des thématiques multiples. L'équipe en retient un certain nombre - faute de temps et d'énergie pour les traiter tous- qui trouvent un écho dans tous les récits ou dans une majorité d'entre eux, et les confie à une assistante de recherche, (dans la première boucle) ou répartit le travail entre les membres de l'équipe (dans la seconde boucle) pour en faire une analyse fine dans chaque récit. Ce travail d'analyse sera discuté collectivement et validé par chaque auteur. Au niveau du potentiel heuristique de la démarche, il faut noter que dans la première boucle, deux des trois thèmes transversaux, ayant constitué des éléments majeurs de construction de l'objet, sont abordés dans la documentation scientifique consultée, plus en tant que concepts-clés que déployés en tant que composantes d'un objet qui se construit progressivement. Par ailleurs, le troisième thème (la question de l'identité – personnelle et professionnelle –) ouvrait une piste théorique nouvelle.

Les acquis de la démarche et les questions en suspens

L'issue d'une recherche, c'est-à-dire ses produits ou ses retombées, en termes qualitatifs, constituent l'étape de formalisation pour laquelle une distance s'avère cruciale. Nous ne pouvons donc, au moment d'écrire ce texte, que les formuler schématiquement. Nous présentons les acquis de la démarche, tels que formulés explicitement par les membres de l'équipe de recherche à la fin de la première, puis de la seconde boucle du processus de DAPG, en les regroupant selon les intentions collectives exprimées par les protagonistes au départ de la démarche.

Sur l'intention de développer une connaissance sensible de la collaboration

Les récits dévoilent des nuances subtiles quant à l'expression de la collaboration. Cette diversité des formes expressives de la collaboration pointe vers une multiplicité équivalente des facettes de la collaboration; telles sont, à titre d'exemple, la coopération, la connivence, la complicité, la complémentarité, la solidarité, l'entraide. Ces nuances traduisent la couleur des relations qui s'installent et évoluent entre les personnes d'un groupe ou d'une équipe.

Quelques invariants émergent de la deuxième ronde d'analyse approfondie du petit corpus de récits.

Les invariants constituent un code commun, des règles ou des fondamentaux du métier reconnus comme pouvant être partagés. Ce sont les règles de l'art progressivement acquises par une communauté professionnelle. [...] Cette recherche d'invariants [...] consiste à extraire des propositions générales à partir de constatations issues de contextes particuliers. [...] L'ensemble structuré des invariants constitue un cadre de référence commun mais pouvant et devant évoluer en fonction de sa confrontation avec les nouvelles situations qui se présenteront (Le Boterf, 2004, 110).

En premier lieu, ressort l'importance de *prendre sa place* dans un groupe ou dans une équipe. Comment prendre ou ne pas prendre sa place? Quelle est cette place? Au centre, à égalité, en bordure, ou en périphérie? Les différents *rôles* joués par les sujets-acteurs tels leader, animateur, coordonnateur, participant actif, neutre ou passif, observateur ou accompagnateur, représentent des indicateurs-clés de l'espace qu'ils peuvent occuper dans le groupe. Il convient de noter que la place et le rôle diffèrent d'un groupe à l'autre, mais qu'ils sont toujours présents et qu'ils exercent une influence directe sur la dynamique de collaboration.

En lien avec ce premier invariant, les récits ont mis en évidence les nombreux *changements* qu'ont vécus tous les participants à savoir, changement de milieu, de travail, de fonctions, de responsabilités, etc. La moyenne d'âge des participant(e)s étant de 52 ans, le récit autobiographique permet de repérer les expériences marquantes sur une assez longue période. Plusieurs des changements indiqués dans les récits deviennent autant d'occasions d'intégrer de nouvelles équipes de travail et, par conséquent, d'y faire sa place. Ces périodes de transition (Simon 2000) où se côtoient le lâcher-prise et la prise en charge contribuent de façon majeure à la construction du sens de la nouvelle

réalité ainsi qu'à la construction toujours en évolution de l'identité personnelle et professionnelle, sans oublier le développement incontournable des capacités d'adaptation et d'intégration. La démarche autobiographique sur la collaboration met en perspective l'état actuel de ses ressources personnelles au regard des engagements réitérés dans plusieurs projets de collaboration.

Conséquemment, nous devenons plus conscients de l'importance de l'histoire antérieure de l'individu et de l'organisation. Nous abordons les occasions de collaboration avec les représentations générées à partir des expériences précédentes. Par ailleurs, surgissent des questions autour de ce thème, telle : « Y a-t-il une corrélation entre les expériences positives et la facilité à travailler en équipe et inversement, entre les expériences négatives et la difficulté de collaborer? » Un nombre additionnel de récits nous permettra d'explorer plus à fond ces interrogations.

De plus, les récits nous indiquent que les *projets* constituent des opportunités de mobilisation et de collaboration. D'une part, c'est souvent autour de ces projets que se développe une volonté de faire ensemble et de choisir les stratégies d'actions qui vont conduire à une réalisation commune. D'autre part, le projet assure la structure, l'organisation du travail et des énergies qui seront consacrées à la mise en œuvre. Le projet rassemble les éléments du modèle triptyque - production, relations, structure – que nous avons élaboré au moment de la première boucle. Par ailleurs, certains exemples tirés des récits démontrent que des événements déclencheurs peuvent devenir source d'une organisation plus rapide et plus spontanée de collaboration.

Enfin, cette analyse sommaire nous a permis d'esquisser un cadre de référence pour la recherche que nous effectuerons sur le terrain.

Sur l'intention de s'approprier la méthode

Dans les récits, le plaisir ou les relations conviviales ressortent davantage que les tensions ou les conflits. Trois des six récits traitent presque exclusivement de collaborations harmonieuses alors que les trois autres relatent des expériences plus ou moins difficiles. Dans une première boucle de DAPG, le dévoilement s'avère plus limité face aux collègues de travail que dans un petit groupe d'inconnus. Or une expérience antérieure d'un dispositif semblable, vécu lui aussi à deux reprises successivement (Desmarais, Boyer et Dupont 2005), montre que la seconde boucle est caractérisée par un dévoilement plus grand, comme nous le constatons plus loin en ce qui concerne la présente démarche.

À cet égard, le récit demeure un outil précieux pour se distancer de son propre cheminement et en évaluer l'impact sur soi et sur les autres, mais aussi

pour mieux comprendre le parcours de chacun et l'influence qu'il exerce sur les comportements et les investissements dans l'acte de collaboration.

La première boucle nous a paru moins exigeante que la seconde en raison de l'analyse qui a été réalisée par une assistante de recherche. La collectivisation a permis une validation en groupe des résultats de l'analyste externe. Nous en avons retiré une meilleure connaissance de soi et des autres et une plus grande tolérance à la différence s'est installée parmi nous. Le fait d'analyser soi-même les récits, conduit à un plus grand approfondissement des données. Les acquis de la première boucle ont été approfondis. Nous constatons avec plaisir que la confiance a grandi en soi, dans les autres et dans la méthodologie.

Dans la seconde boucle, l'accent est mis sur l'appropriation de la DA. Notre volonté d'utiliser cette démarche avec pertinence et efficacité dans une prochaine recherche a soutenu notre motivation à en comprendre les différentes dimensions.

L'équipe constate avec satisfaction une avancée dans la construction de l'objet de recherche. Toutefois, la démarche les laisse perplexes. En effet, les récits ont permis de mieux cerner et comprendre l'individu, le groupe, la tâche et le contexte ... mais il y reste beaucoup de questions importantes autour de la dynamique collective. Bien que nous ayons relevé certains éléments concernant la dynamique de pouvoir et d'influence, nous demeurons préoccupés devant le fait que nous avons très peu écrit et, par conséquent décrit ou mis en évidence les processus de régulation ou de prise de décisions dans la dynamique de collaboration. Étrangement, nous retrouvons cette même situation dans la littérature consultée qui traite plus abondamment des intrants que de la dynamique collective. Ceci renforce la pertinence de poursuivre la construction de l'objet de recherche au regard du phénomène de collaboration.

Sur l'intention d'approfondir la connaissance de son équipe de travail

Dans la première boucle, nous avons mis l'accent sur l'enjeu de la construction identitaire (individuelle et collective) en regard de la reconnaissance accordée par les autres, tant au plan des relations qu'au plan de la contribution à la production commune. Nous voulions alors comprendre le parcours de chacun(e) et sa dynamique de travail en équipe. Notre curiosité était animée par la découverte des histoires de vie de chacun(e). Dans la seconde boucle, nous constatons avec étonnement que le point de mire s'est déplacé de l'identité (ou d'une préoccupation pour les sujets-acteurs pris individuellement) vers l'une de ses composantes additionnelles, le sentiment d'appartenance (ou de l'individuel vers le collectif).

La valeur ajoutée de la seconde boucle se situe dans l'approfondissement de la connaissance de chacun(e) et, par conséquent, de la complémentarité des membres de notre équipe. La confiance établie lors de la première boucle au moment du partage des récits a permis de dépasser la crainte du jugement dans la seconde boucle et de nous livrer plus aisément tant à l'oral qu'à l'écrit. Les intrants (individu, groupe, tâche et contexte) qui s'introduisent dans le processus en 2005 ne sont plus les mêmes qu'en 2002 parce que notre connaissance de l'objet a évolué, mais aussi parce que la première expérience a laissé des traces positives dans notre dynamique d'équipe. Ce constat, qui se situe au niveau d'un regard *méta*-processuel, illustre un aspect du rapport –non neutre- du chercheur à son objet. Ainsi, les questions de recherche sur la collaboration n'évoluent-elles pas en fonction même de l'évolution de l'équipe, de sa dynamique, de son histoire?

Plus globalement, sur l'ensemble des intentions

De la première boucle à la seconde, les récits étaient semblables. Ceci a eu un impact important. L'attrait du récit ne provenait plus de la nouveauté qu'il véhiculait mais de la profondeur qu'il recelait. L'analyse individuelle, quoique longue et exigeante, a engendré un nouveau regard sur soi, sur les autres et sur l'équipe. Nous sommes passés d'une meilleure connaissance à une meilleure compréhension du vécu de chacun. Ainsi, il est possible, à travers l'histoire personnelle, de remonter aux sources de la construction de l'identité individuelle et collective. Les étapes de la vie, les générations, le contexte, le regard des autres posent leurs marques sur le vécu et la représentation de soi. À son tour, la représentation de soi influe sur les comportements et les attitudes que nous adoptons dans un processus de collaboration. Cette compréhension nous rend plus sensibles et plus respectueux des différences.

Dans la seconde boucle, nous nous sommes davantage attardés au choix des expériences racontées. Comme nous l'avons souligné précédemment, trois participants ont choisi des expériences généralement positives tandis que trois autres ont explicitement fait part de difficultés rencontrées dans la collaboration. Pourtant, au moment des échanges, tous reconnaissent que la collaboration n'est pas toujours facile ou harmonieuse. De notre point de vue, cette situation confronte plus globalement le choix qu'opère tout informateur de ses propos dans le cadre d'une sollicitation qui lui est faite par un chercheur de prendre la parole à propos de son expérience. Les choix opérés comportent inévitablement nombre d'enjeux implicites. La troisième étape de recherche nous permettra de pousser plus loin l'investigation sur ces enjeux.

En guise de conclusion

Un nombre significatif d'anthropologues et, avec eux, un grand nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales, pratiquent une approche interprétative qui tend à atténuer la distance entre le chercheur et l'informateur. Ici, les chercheurs ont expérimenté pour eux-mêmes une DAPG qu'ils vont dans une prochaine étape proposer à des sujets-acteurs (enseignants-professionnels-direction) d'une école. Cette deuxième étape de la recherche servira à son tour de tremplin à l'accompagnement dans l'école de projet(s) pilote de collaboration. À l'aube de cette deuxième étape, l'équipe de recherche a transformé son rapport à l'objet; elle en a développé une connaissance sensible, de l'intérieur. Cela va, à maints égards, faciliter l'entrée sur le terrain ainsi que l'accompagnement qui sera proposé aux sujets-acteurs qui accepteront à leur tour de s'engager dans une telle démarche.

Notre expérience démontre clairement que la voie heuristique empruntée peut conduire à la fois vers une production de connaissances de même qu'à des prises de conscience importantes pouvant transformer les sujets-acteurs tant dans leurs représentations que dans leurs comportements individuels et collectifs. Nous sommes loin d'une pratique narcissique stérile ou d'un subjectivisme lui aussi stérile. Par ailleurs, il convient de souligner la rigueur méthodologique qui a soutenu et guidé cette démarche lui permettant d'éviter ces écueils et d'atteindre un résultat satisfaisant pour les participant-e-s et pour l'équipe.

Ultimement, cette recherche-formation vise le renouvellement des pratiques éducatives, incluant des initiatives au niveau de la collaboration entre les différents acteurs dans l'institution scolaire. De cette façon, une telle démarche rencontre les exigences de la scientificité propres aux sciences humaines et celles d'une utilité sociale de la recherche.

Références

- Céfaï, Daniel. 2003. *L'enquête de terrain*. Paris, Éditions La découverte/M.A.U.S.S., 615 p.
- Corriveau, Lise, Deblois, C. et C. Castonguay. 1999. « La transformation de la culture des établissements scolaires québécois dans un contexte d'accélération du changement ». In Toussaint, P. et P. Laurin. *L'accélération du changement en éducation*. Montréal, Éditions , pp. : 115-134. Logiques
- Deslauriers, Jean-Pierre et Michèle Kérisit. 1999. « Le devis de recherche qualitative ». In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. *La*

- recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Montréal, Gaétan Morin Éditeur.
- Desmarais, Danielle, Fortier, Isabelle, Bourdages, Louise et Céline Yelle. (à paraître en 2006). « La démarche autobiographique, un projet clinique au cœur d'enjeux sociaux ». In Mercier, L. et J. Rhéaume (dir.). *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, PUL/IQRC.
- Desmarais, Danielle, Boyer, Michel et Martine Dupont. 2005. « À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des acteurs ». *Revue des sciences de l'éducation*. Numéro spécial sur « Médiation entre recherche et pratique en éducation ». vol. XXXI, no 2.
- Desmarais, Danielle. et Ernst Jouthe. 1996. « La dialectique du renouvellement des pratiques sociales à partir d'une approche biographique ». Les Filiations théoriques des histoires de vie en formation. *Pratiques de Formation/Analyses*. Formation permanente, Université de Paris VIII, No31, janvier.
- Dominicé, Pierre. (1990). 2002 (2^e édition). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- Dupriez, V. 2003. « De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements ». *Cahiers de recherche du GIRSEF*, mars, no 23.
- Josso, Christine. 1991. *Cheminer vers soi*, Lausanne, Editions L'Age d'Homme.
- Le Boterf, Guy. 2004. *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lessard, C. et M. Tardif. 1996. *La profession enseignante au Québec*. Québec, Presses de l'université Laval.
- Lévy, André. 2000. « Les récits de vie : entre histoire et mémoire ». in Gaulejac, Vincent de et André Lévy (dir.). *Récits de vie et histoire sociale*. Paris, éditions ESKA.
- Pineau, Gaston et Marie-Michèle. 1983. *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Montréal, Éditions Saint-Martin.
- Pirès, Alvaro. 1997. « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales ». in Poupart, Jean, Deslauriers, Jean-Pierre, Groulx, Lionel-H., Laperrière, Anne, Mayer, Robert et Alvaro Pires. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaétan Morin éditeur.
- Sève, Lucien. 1981. (1^{re} éd. 1968). *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris, Éditions sociales.

Simon, Louise. 2000. « La transition, ce mouvement intérieur et invisible du changement ». Revue *Le point en administration scolaire*. Vol. 2 no 4, p. 23-27.

Villers, Guy de. 1996. « L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation ». In *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon, p. 43-7107-136. Paris : L'Harmattan.

Danielle Desmarais est anthropologue et professeure à l'École de travail social de l'UQAM. Elle est chercheur associé à l'équipe de recherche du département de gestion de l'éducation et de la formation de l'université de Sherbrooke. Elle travaille avec la démarche autobiographique depuis plus de deux décennies en recherche, en formation et en intervention.

Louise Simon est docteur en sciences de l'éducation. Elle est professeure au département de gestion de l'éducation et de la formation à l'université de Sherbrooke et membre de l'équipe de recherche du même département.