

L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles

Pascal GALVANI, Ph.D.

Résumé

Les transformations profondes du monde du travail remettent en cause la manière dont chacun peut construire du sens personnel dans sa vie professionnelle. L'objectif général de cet article est de présenter une démarche de recherche-formation existentielle basée sur l'étude des pratiques. Dans ce programme de formation universitaire par la recherche, des praticiens développent des projets de recherche portant sur des questions issues de leur expérience. Dans cette perspective, cet article présente trois ateliers basés sur l'exploration de moments intenses qui ont marqué l'expérience des praticiens. L'exploration phénoménologique et herméneutique de ces moments intenses ou opportuns (kairos) permet de prendre conscience des gestes emblématiques d'un savoir d'action personnel (mètis). Dès lors, les gestes et les moments opportuns d'une pratique se révèlent porteurs d'une intelligence personnelle des situations psychosociales. Cette intelligence pratique oriente autant le sens vocationnel du métier que les questions de recherche des praticiens-chercheurs.

Les réflexions proposées ici sont issues de mon expérience d'accompagnement en *étude des pratiques*. Cette démarche peut être qualifiée de recherche-formation existentielle car elle consiste fondamentalement à élaborer une réflexion à partir de l'expérience vécue. Depuis 1995, cette démarche est au cœur de ma pratique d'accompagnement d'intervenants sociaux au sens large (formateurs, psychosociologues, consultants, militants, etc.), que ce soit dans des formations universitaires⁸ (Galvani, 2003), des consultations d'équipes sous la forme d'ateliers de praticiens (Galvani, 2000), ou encore dans des programmes de recherche-action en association avec des mouvements d'éducation populaire (Galvani, 1999; Galvani et Hazard, 2000). Dans cet article, je voudrais souligner un élément particulier de cette démarche qui consiste à accompagner les praticiens-chercheurs dans l'exploration des moments intenses de leur pratique.

⁸ *Maîtrise en Étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski, Diplôme d'étude de la Pratique Sociale, Université François Rabelais de Tours (France).*

L'hypothèse que je veux défendre est que ces moments intenses sont des condensés d'intelligence pratique d'où émerge le sens personnel de l'expérience professionnelle.

La dimension personnelle en formation professionnelle : enjeux et contradictions

La question de la dimension personnelle dans la formation professionnelle se pose aujourd'hui de manière contradictoire. Alors que la vie professionnelle est encore le lieu central (et souvent unique) de construction et de reconnaissance personnelle, la mondialisation et la technicisation tendent à faire perdre au travail ses valeurs d'intégration personnelle et sociale au profit de la seule rentabilité technique. Chacun se trouve pris dans le dilemme suivant : la profession est considérée comme un moyen central de construction psychosociale alors que les conditions de travail elles-mêmes deviennent plus précaires. Dans les sociétés pré-modernes et modernes, le métier était une garantie d'autonomie personnelle. Aujourd'hui, à l'heure de la mondialisation et des nouvelles technologies, avoir un travail n'est plus une garantie à long terme.

La dimension personnelle est un lieu de contradiction intense au sein du monde du travail. D'un côté, la logique libérale de rentabilité maximale où le logiciel remplace le personnel semble entraîner la fin du travail (Rifkin, 2000). D'un autre côté, comme le soulignent les coordonnateurs de ce numéro, la performance professionnelle, exigée par la même logique libérale de compétitivité, *ne peut plus reposer seulement sur l'acquisition de connaissances techniques mais doit tenir compte de facteurs personnels* qui reposent sur *le développement de la personne* (extraits de l'appel de communications).

Il n'est pas étonnant que des formateurs, consultants, conseillers et autres praticiens de la formation et de l'orientation se posent la question de l'articulation entre la dimension personnelle et professionnelle. Comme praticiens de la formation et de l'orientation, nous sommes en effet interpellés par des personnes qui doivent élaborer, au quotidien, un sens personnel au milieu de ces contradictions. De ce point de vue, il est certain que la demande de formation ne se limite plus à l'acquisition de connaissances théoriques ou même au développement de compétence, elle est aussi une quête de sens (Galvani, 1997).

Avant de présenter trois ateliers pratiques permettant de faire une place à la dimension personnelle en formation professionnelle, il est salutaire d'interroger le sens des mots relatifs à l'activité professionnelle pour situer comment ils intègrent la dimension personnelle.

Il faut tout d'abord rappeler que le travail a été le *Grand Intégrateur* des sociétés modernes tant sur le plan de l'identité personnelle que sur le plan de la reconnaissance sociale.

Je fais ici la conjecture que notre « Grand intégrateur », depuis quatre siècles environ, est le travail. Bien entendu, il y a longtemps que les hommes travaillent. Mais il y a moins longtemps que s'est créée et développée une civilisation du travail, c'est-à-dire un ordre humain où toute la société et tous ses composants commencent à s'articuler ou se ré-articuler autour du travail (...) L'industrie moderne et le capitalisme pour la première fois dans l'histoire humaine, fondent le pouvoir et la richesse sur la maîtrise directe du travail, des travailleurs, de la production. A partir de ce moment et pour un temps qui est encore un peu le nôtre, le travail est bien le « Grand intégrateur » de nos petites pensées et actions personnelles et de nos grandes pensées et actions « sociétales ». (Barel, 1990).

Mais ce rôle central du travail s'est construit en réduisant progressivement sa valeur à l'économie marchande et sa pratique à la technologie. L'analyse critique montre que le développement techno-économique qui se présente comme le moyen du progrès entraîne en fait l'instrumentalisation des personnes. Sur le plan anthropologique, Annah Arendt (1988) rappelle que l'activité humaine, avant de se réduire au travail salarié, se déploie selon trois dimensions :

- La dimension *travail* comme production de subsistance. Au sens du labeur (*se donner du mal*, qui donnera *labourer*), le travail est nécessaire au maintien de la vie biologique du corps humain. C'est le sens étymologique du mot travailler *tourmenter*, *torturer*, qui est appliqué aux douleurs de l'enfantement et qui vient du latin *tripalium* (trois pieux) *machine où l'on assujettit les bœufs, les chevaux difficiles, pour les ferrer*. Le travail renvoie aux nécessités vitales à la satisfaction des besoins physiques.
- La dimension de *l'action* comme interaction humaine collective. Toute activité humaine s'inscrit dans un échange social. L'action met les êtres humains en rapport dans une négociation perpétuelle des buts et des moyens, c'est le lieu du politique.
- La dimension de *l'œuvre* comme production et créativité dans l'activité, c'est le lieu de la *poesis*. Issu du latin *Opera* qui donnera *ouvrier*, l'œuvre

désigne le produit de l'activité. La tradition ouvrière du chef-d'œuvre des compagnons ainsi que les réflexions d'un créateur comme Paul Valéry (Gingras, 2000) nous rappellent que l'œuvre est toujours double car la production de quelque chose est toujours aussi une production de soi.

Pour Annah Arendt (1988) comme pour l'ensemble de la tradition critique, l'aliénation du travail tient en grande partie à l'idéologie techno-économique moderne qui veut réduire l'activité humaine à la seule dimension du travail-labeur en occultant ses dimensions d'interaction sociale et d'œuvre créatrice. De ce point de vue, les différents mots qui désignent le travail, l'emploi, la profession et le métier ne sont pas d'égale valeur :

- *Emploi* vient du mot employer : *faire usage de, le fait d'user de quelqu'un*, le mot désigne *ce à quoi une personne est employée* et a pris au XX^{ème} siècle le sens de fonction et de valeur économique. L'emploi réfère à la dimension du travail-labeur.
- Le mot *profession* vient du latin *professio* : *déclaration publique*, il renvoie à l'idée de se déclarer ouvertement, *de se donner comme*, d'où l'idée d'état de condition de métier. La profession se situe d'avantage sur la dimension d'interaction sociale de l'activité humaine.
- L'origine du mot *métier* est double. Le *mestier* tient du *mystère* et du *ministère*⁹. Le métier, c'est à la fois le mystère de la personne et son ministère, son service aux autres. Les traditions ouvrières du compagnonnage ont largement développé ce double sens où le métier devient une voie de réalisation personnelle par la mise en service aux autres de son mystère personnel. L'étymologie du mot métier renvoie davantage aux dimensions de l'interaction sociale et de l'œuvre qu'à celle du travail labeur.

Le mot formation désigne un processus existentiel de mise en forme de l'être. Il est issu du grec *morphée*, dieux des songes, qui donnait inspirations et révélation aux mortels pendant leur sommeil dans les temples du rêve. La formation renvoie à l'idée d'un temps libre. L'école, du grec *skholé*, exprime l'idée d'activité intellectuelle libre, faite à loisir (du latin *otium repos loin des affaires*) auquel s'oppose le négociant (*negotium*) qui par son intérêt même pour le profit ne peut vivre la liberté du loisir nécessaire à l'apprentissage.

⁹ Toutes les références étymologiques sont extraites du Dictionnaire historique de la langue française Le Robert sous la direction d'Alain Rey.

Cette méditation sur les mots n'est pas une simple curiosité d'érudition. En revenant aux significations originelles des mots qui structurent la culture occidentale, nous pouvons ouvrir l'horizon de réflexion sur la dimension personnelle en formation professionnelle. Nous comprenons mieux ainsi que la dimension personnelle ne peut prendre sa place lorsque le travail est réduit à sa dimension économique de labeur. Pour faire place à la dimension personnelle, la formation professionnelle doit aussi intégrer les dimensions d'interaction sociale et d'œuvre comme production de soi.

Lorsque la sphère du travail domine la formation en imposant une logique d'adaptation, il faut rééquilibrer les pratiques de formation par une logique psychosociologique à visée émancipatrice et par une logique épistémologique d'accès aux savoirs (Fabre, 2000). En tant que formateur, il nous faut instaurer des démarches d'accompagnement de l'autoformation permettant aux personnes de réfléchir sur le sens de leur pratique, de prendre conscience des trois dimensions de l'activité humaine pour les équilibrer dans leur formation professionnelle. Alors seulement la formation peut devenir un lieu qui permet de découvrir son *métier intime* comme *mystère personnel à traduire en service à autrui* (Hazard, 2003); un lieu pour œuvrer, c'est-à-dire produire un savoir en se produisant soi-même.

Réfléchir sur son expérience personnelle : de l'étude des pratiques à la recherche-formation existentielle

Le principe de la recherche-formation par *étude des pratiques* consiste à accompagner méthodologiquement des professionnels dans la réflexion sur leur expérience (Desroche, 1990; Galvani, 2003; Pilon 2004¹⁰). La recherche-formation est fondée sur le questionnement personnel et se construit à l'occasion d'échanges collectifs tout au long du parcours.

Une autoformation par la recherche

Dans cette démarche de formation par la recherche, l'autoformation est une construction permanente de liens entre des savoirs formels, des savoirs d'action et des connaissances existentielles qui permettent de produire des savoirs à partir de la réflexivité sur l'expérience (Chartier et Lerbet, 1993 ; Pineau, 1999). Le retour réflexif sur l'expérience peut prendre différentes formes : histoires de vie, récits de pratiques, journal de bord, analyses d'expériences, etc. Il peut s'agir d'une expérience personnelle, professionnelle ou sociale. Quelle que

¹⁰ Voir son article dans ce volume.

soit la méthode utilisée, le retour réflexif vise à transformer l'expérience par la prise de conscience et la problématisation. C'est à partir de cette réflexion sur l'expérience que chacun construit sa propre problématique de recherche-formation en passant par les étapes suivantes :

- un retour réflexif de prise de conscience de l'expérience personnelle (récits de vie et de pratiques, journal, observation participante...);
- une mise en commun, dans un groupe d'exploration, des différentes dimensions de l'expérience;
- une analyse de contenu des expériences recueillies;
- une production formalisée autour d'une question choisie individuellement ou collectivement.

L'échange collectif sur chacune des problématiques individuelles favorise la prise de conscience que tout problème est une construction. Chacun est amené à décrire, formuler son expérience, la réfléchir, puis à échanger en groupe sur les différentes manières de développer sa problématique de recherche. La variété des points de vue et des savoirs échangés développe l'autoformation par la co-formation réciproque (Héber-Suffrin, 1998).

En explorant collectivement leurs expériences, les participants pratiquent une véritable herméneutique collective de la praxis. Le terme herméneutique signifie ici l'art de comprendre et d'interpréter le sens de l'expérience. La formation devient alors un lieu d'articulation de l'expérience personnelle (comme épreuve du monde vécu), de la pratique (comme agir en vue d'une fin), et de la théorisation (comme pratique compréhensive du sujet).

Tout au long de ce processus, les participants sont amenés à faire de multiples prises de conscience émancipatrices sur leurs a priori, leurs conditionnements et leurs habitudes pratiques. Ces prises de conscience peuvent être déclenchées par la confrontation avec la pensée des autres membres du groupe ou avec celle des auteurs consultés. Elles sont aussi déclenchées par la confrontation à la logique interne du thème et du questionnement que chacun construit. Le processus de recherche amène le praticien-chercheur à reconnaître ses propres résistances. La compréhension et l'explicitation de la pratique en recherche-formation produit une maïeutique du *sujet* chercheur (accouchement de soi) par le *sujet* de la recherche (production du mémoire).

Le croisement des savoirs

Ce type de formation suppose un croisement dialectique entre les savoirs théoriques, les savoirs pratiques et les savoirs existentiels (Barbier, 1996, 1997; Galvani, 1997). Cela suppose une mise en dialogue entre différents champs : le champ théorique des savoirs formels, le champ socioprofessionnel des savoirs d'action, et le champ personnel des savoirs de vie (Pineau, 1999).

L'expérience la plus signifiante à ce point de vue fut sans doute le programme Quart-Monde Université (Quart-Monde Université, 1999). Il s'agissait d'une recherche-formation sur la grande pauvreté, rassemblant des personnes ayant une connaissance issue de l'expérience vécue et des universitaires, pour un croisement à égalité de leurs différents types de savoirs. Mon rôle, au sein d'une équipe pédagogique formée de cinq personnes, consistait à concevoir et à animer les séminaires afin que les trente acteurs-auteurs du programme puissent mettre en dialogue leurs savoirs d'expérience, leurs savoirs d'action et leurs savoirs théoriques sur la grande pauvreté (Quart-Monde Université, 1999).

Le croisement des différents types de savoirs implique une reconnaissance de leur originalité et de leur pertinence réciproque. Il s'agit d'accompagner un croisement fertile des savoirs d'expérience, d'action et de réflexion théorique, sans les opposer ni les confondre. Pour que s'instaure un croisement des savoirs, il faut d'abord que chaque acteur les reconnaisse en lui-même et chez les autres. Le dialogue et le croisement des différents savoirs supposent donc que ces savoirs puissent être reconnus, identifiés et formulés. Les savoirs d'action et les savoirs d'expérience ont comme caractéristique d'être incorporés à la vie des personnes qui les portent. Ils relèvent de la *connaissance*, c'est-à-dire d'un savoir existentiel si intime à la personne qu'il est ineffable (Legroux, 1981). Les savoirs existentiels sont constitués par la dimension symbolique de l'expérience vécue (Galvani, 1997). Ils sont tissés par les interactions du milieu social. Ils doivent être *réfléchis* pour être formulés explicitement et constituer une formation expérientielle (Courtois et Pineau, 1991). L'expérience et l'action doivent donc être réfléchies individuellement et collectivement, selon des modalités qui leur conviennent, pour que puissent se construire et s'exprimer les savoirs dont elles sont porteuses. Sans ce travail, l'expérience et l'action ne sont pas reconnues comme d'authentiques sources de connaissances (Quart-Monde Université, 1999). Au départ, il y a un déséquilibre entre les savoirs d'expérience qui sont encore implicites et les savoirs théoriques qui sont déjà explicités. Il faut donc que ladémarche d'accompagnement corrige ce déséquilibre en aidant les acteurs dans l'explicitation de leurs savoirs d'expérience et d'action. Accompagner la réflexion des acteurs sur leur expérience, c'est favoriser l'explicitation de leurs théories implicites.

L'accompagnement méthodologique en recherche-formation

L'accompagnement de la démarche de recherche se traduit concrètement par des ateliers méthodologiques collectifs où chacun est invité à :

- Formuler diverses questions à partir de l'observation de l'expérience vécue : personnelle, professionnelle, sociale, etc.;
- identifier une question-problème et la préciser en déglobalisant les éléments de l'expérience vécue;
- rechercher, analyser, critiquer et synthétiser les informations pertinentes pour passer de la question initiale à la définition d'un problème de recherche;
- faire l'état de la question : appel à des experts, recherche documentaire, etc.;
- construire la question en problème : se situer dans les différentes approches du problème;
- élaborer une démarche d'enquête ou d'exploration des faits;
- observer et analyser la pratique, expliciter les théories implicites;
- présenter ses productions personnelles aux autres membres du groupe de co-formation;
- confronter les approches et les analyses avec d'autres savoirs;
- produire un nouveau savoir, une synthèse des connaissances acquises au cours de ce processus.

C'est par la production personnelle du savoir que la personne élabore des liens entre son expérience vécue et les savoirs théoriques. C'est enfin par cette production que se transforme le rapport normatif aux savoirs théoriques. Produire son savoir en l'articulant aux savoirs déjà produits, c'est se situer comme auteur dans un rapport critique à ce qui a déjà été écrit. Des productions écrites sont donc régulièrement demandées aux participants (au milieu de la première année une ébauche de la problématique, un mémoire de trente pages en fin de première année, un document de cinquante pages en fin de

deuxième année). Ces jalons d'écriture sont essentiels pour développer les capacités nécessaires à la rédaction du mémoire final. L'accompagnement propose donc une alternance de réflexivité sur l'expérience, de formalisation théorique et de confrontation dans le groupe de co-formation. Le groupe de co-formation constitue une *coopérative de production de savoirs*, réplique miniature de la communauté scientifique, avec ses critères de débats et son éthique. On peut résumer les grands principes de la recherche-formation par l'étude des pratiques par les quatre points suivants :

- une production personnelle de sens et de connaissances;
- organisée par la réflexivité de la personne sur sa propre expérience;
- pilotée par et pour la personne;
- en dialogue avec d'autres personnes (groupe de formation) et d'autres connaissances (pratiques et théoriques pluridisciplinaires).

Trois ateliers pour explorer le sens des moments intenses de la pratique

Au fil de l'expérience, trois ateliers se sont avérés particulièrement pertinents pour l'accompagnement des personnes en recherche-formation. Les participants et les animateurs soulignent souvent dans les évaluations combien ces activités ont été heuristiques, c'est-à-dire qu'elles sont souvent l'occasion de prises de conscience sur le sens de leur expérience et d'intuitions pour leur projet de recherche. Sous des formes différentes, ces ateliers sollicitent la description phénoménologique de certains moments intenses de la pratique et permettent l'exploration de leurs sens symboliques.

L'atelier de blasons

Pour explorer le sens des expériences d'autoformation, j'ai développé un mode de recherche-formation utilisant la symbolisation des expériences que j'ai nommé *l'atelier de blasons* (Galvani, 1991). Inspiré de la démarche des histoires de vie, l'atelier de blasons se centre davantage sur l'exploration des résonances symboliques de quelques expériences importantes pour le sujet que sur le récit de longues périodes de sa vie (Galvani, 1997). L'atelier de blasons est un support d'autoformation et de co-formation. Chaque participant est invité à partager ses prises de conscience en communiquant ce qu'il découvre

dans les blasons des autres comme significations nouvelles sur le thème de la rencontre.

La symbolisation et la narration sont probablement les processus de formation humaine les plus anciens et les plus universels. Gilbert Durand (1969) définit le *trajet anthropologique* comme : « l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social » (p.38). Autrement dit, nous nous formons à travers un incessant échange symbolique où nous adoptons certaines formes vestimentaires, langagières, gestuelles, professionnelles, etc. « Nous « sommes » ou nous devenons aussi nos images, nous prenons leur forme, nous nous créons nous-mêmes à travers elles. » (Wunenburger, 1991, p.88). La formation humaine est animée par un processus de résonance symbolique dans l'expérience (Galvani, 1997).

C'est en m'appuyant sur ce processus anthropologique vécu au quotidien que j'ai développé une démarche d'accompagnement en formation appelée *l'atelier de blasons*. Il s'agit de proposer à des personnes ou à des groupes un support de réflexion personnelle et de dialogue collectif à propos d'un thème qui fait l'objet de leur intérêt en formation.

Les points clés de l'animation d'un atelier de blasons sont les suivants :

- Choisir avec le groupe l'intitulé du blason en fonction du thème que l'on souhaite explorer : le métier, l'identité de membre d'une communauté, les rôles parentaux, la quête de sens ou de sagesse, la formation, l'enfance, l'immigration, l'amour, etc.;
- Commencer par un temps d'immersion personnelle et solitaire où chacun peut laisser émerger le souvenir de moments et d'expériences intenses associés à sa recherche;
- Explorer la mémoire sensorielle de ces moments pour conscientiser les éléments les plus signifiants de ces expériences : mots, gestes, impressions, sensations, intuitions, etc. qui seront ensuite symbolisés dans le blason;
- Proposer des éléments de composition du blason : une devise, une image, des enjeux, des questions à traiter, des souvenirs, des espoirs, des peurs, des expériences fondatrices, etc.;

- Préparer des matériaux variés (papiers, couleurs, etc.) pour la réalisation des blasons;
- Assurer à chaque participant un temps de parole et animer les échanges dans un esprit de dialogue ouvert sur l'exploration de la variété des sens possibles (Bohm D., 1996).

Le blason est particulièrement indiqué lorsqu'on souhaite explorer les dimensions existentielles où se jouent le sens et les valeurs que les personnes donnent à leurs pratiques et à leurs expériences. La démarche est simple : on propose d'abord à chaque participant de composer son blason avec un symbole et une devise inspirés d'éléments vécus lors d'expériences fondatrices. Dans un second temps, on ouvre un temps d'échange et de partage des significations révélées par les blasons des uns et des autres en se posant des questions du type : Qu'est-ce que ces symboles me disent ? Quelles intuitions font-ils émerger en moi ?

L'anthropologie des systèmes d'emblèmes de totems et de blasons montre que les images symboliques qui composent les blasons sont généralement composées à partir d'éléments concrets issus d'expériences intenses vécues par la personne (Galvani, 1997). L'intérêt de la symbolisation est de maintenir une ouverture du sens : l'image symbolique du blason évoque une pluralité de sens. Le symbole ne réduit pas le sens de ce qui est vécu, il ouvre une possibilité de compréhension créative lorsqu'on se rend réceptif aux significations qu'il fait émerger en nous. Cette contemplation méditative est une forme de rêverie éveillée (Bachelard, 1994), une attention/présence (Varela, Thompson, et Rosch, 1993) à ce que l'expérience et sa symbolisation nous racontent. C'est-à-dire une attitude qui suspend la réflexion du sujet sur les causes pour favoriser une contemplation réceptive. Il s'agit d'une attention ouverte aux associations, aux résonances, aux prises de conscience qui émergent dans la contemplation de l'expérience ou de sa symbolisation. En anthropologie symbolique, ce mode d'interprétation/compréhension est appelé « herméneutique instaurative » (Durand, 1964, ch.3). L'herméneutique désigne l'art de l'interprétation et de la compréhension. L'herméneutique instaurative ne cherche pas à expliquer le symbole en le réduisant à une cause, elle cherche au contraire à le comprendre en explorant les significations que le symbole fait jaillir (instaurer) dans la conscience de l'interprète (Galvani, 1997, ch.2). L'herméneutique instaurative est une attention aux résonances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. Alors ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui.

L'atelier d'écriture « Je me souviens... »

L'atelier d'écriture « *Je me souviens* » consiste à solliciter une série de petits récits décrivant, au plus près de leur vécu, des souvenirs d'expérience intenses. Cette démarche est née au départ d'une intuition pédagogique de Pierre Nègre¹¹ avec qui j'animais un groupe de recherche-formation. Pierre avait été frappé par la qualité sociologique d'un roman entièrement composé de souvenirs racontés par de courts textes commençant tous par « *Je me souviens...* » (Perec, 1998). Dès le premier jour de formation, nous demandions aux participants de rédiger brièvement deux ou trois souvenirs à propos de leur pratique puis de les lire en petit groupe. Nous étions alors émerveillés par la puissance heuristique de cette démarche car les échanges qui suivaient la lecture des récits étaient très féconds. La simple lecture à haute voix ou les échanges révèlent souvent aux participants des thèmes transversaux aux différents souvenirs, ce qui permet fréquemment de prendre conscience du « fil rouge » de leur trajet et, dans certains cas, de formuler la question de départ de leur projet de recherche.

J'ai souvent repris cette démarche en complétant progressivement les consignes pour favoriser une meilleure posture d'exploration et de description phénoménologique. Avec l'expérience, je m'étais en effet aperçu que les prises de conscience les plus fécondes intervenaient après coup et à propos des récits qui permettaient vraiment de revivre ou de re-visualiser l'expérience vécue. C'est en découvrant plus tard les travaux de Vermersch sur l'explicitation de la pratique (Vermersch, 1996) et ceux de Schön sur le praticien réflexif (Schön, 1994), que j'ai compris que l'intelligence pratique est une forme d'habitude incorporée. La compétence est une compréhension en acte qui est semi-automatique et semi-consciente. La conscience réflexive n'intervient en cours d'action que lorsque le geste intuitif ne produit pas l'effet escompté (Schön, 1994, p.81-84). Plus largement, la phénoménologie nous montre que l'expérience est généralement vécue dans un état d'inattention plus ou moins important (Varela, Thompson, et Rosch, 1993). La conscience réflexive étant le plus souvent mobilisée dans des jugements, des comparaisons et une multitude de pensées qui s'enchaînent en un flot continu, une grande part de l'expérience reste semi-consciente.

La démarche d'explicitation de la pratique s'appuie sur la mémoire concrète pour ramener à la conscience les éléments semi-conscients et pré-réfléchis de l'action (Vermersch, 1996, p.71). La fécondité des souvenirs dépend grandement

¹¹ Pierre Nègre, formateur, était responsable de la formation supérieure à l'Institut du Travail Social de Tours.

de cette qualité phénoménologique du récit. Dans son mémoire de Maîtrise en Étude des Pratiques Psychosociales, Danielle Nolin (2003) montre comment la pratique théâtrale permet de transformer (catharsis) le sens symbolique d'expériences traumatiques en s'appuyant aussi sur cette mémoire sensori-motrice (Nolin, 2003). Rejoindre cette mémoire sensorielle concrète de l'expérience vécue est le plus sûr moyen de dépasser les représentations mentales qui recouvrent toujours l'expérience.

C'est en m'inspirant des techniques d'entretien d'explicitation de Vermersch que j'ai élaboré les consignes de l'atelier d'écriture « *Je me souviens* ». Il s'agit essentiellement de demander aux participants de rédiger des récits brefs à propos de moments singuliers. Ces instants peuvent être des expériences particulièrement intenses ou des souvenirs en apparence banals, mais ils doivent être librement associés par la personne à son thème de recherche.

Pour centrer l'écriture sur l'exploration phénoménologique de leur expérience plutôt que sur leurs représentations mentales, il est suggéré aux participants :

- de laisser remonter à leur mémoire les souvenirs de quelques moments intenses;
- de s'immerger dans la mémoire concrète d'un souvenir signifiant;
- de revoir, de ressentir et de revivre l'événement dans sa dimension sensorielle;
- de rédiger au fil de la plume la description de ce moment revécu de l'intérieur en commençant par la phrase : « Je me souviens... »;
- de laisser remonter d'autres moments et expériences associés à ce premier souvenir.

J'accompagne les personnes par des consignes verbales pendant les différentes phases du travail. Le plus souvent, les membres du groupe restent dans la même salle mais je suggère à chacun de s'installer confortablement et de s'isoler dans sa bulle. Très souvent je rédige moi-même des récits de souvenirs en même temps que les participants. Les récits sont ensuite lus en petit groupe et suivis d'échanges où chacun est invité à partager ses réflexions et prises de conscience. Par la suite, je suggère aux participants de continuer cette exploration au fil de leur recherche en collectant des souvenirs ou des récits d'événements quotidiens, dans un journal de bord ou sur des fiches. Comme le souligne Nadine Faingold (2001) à partir d'une pratique similaire, il y a « *entre ces*

moments des liens rendus visibles par la récurrence des mêmes mots, des mêmes expressions et/ou des mêmes gestes (...) mon hypothèse étant que les gestes sont indicateurs d'éléments préréfléchis importants pour la personne »(p.44). Cette approche phénoménologique, qui a inspiré une bonne part de l'anthropologie et de la sociologie compréhensive (Schutz, 1987; Mills, 1971), n'apporte pas seulement des intuitions heuristiques à propos des questions de recherche qui nous habitent (Holton, 1981); elle nous donne aussi la possibilité de retrouver, en deçà des mots, un contact avec la source vive du sens des expériences. L'écriture d'événements signifiants est si déterminante que ces récits sont souvent intégrés et analysés dans le mémoire de recherche rédigé en fin de programme (Cazenabe, 2003; Van de Wiele, 2002).

L'atelier du métier intime : de quel métier suis-je porteur ?

En s'appuyant sur la double étymologie du mot métier (mystère et ministère), Daniel Hazard¹² forge cette définition du mot métier : « *exercer un métier, c'est tenter de révéler son mystère en service à autrui* » (Hazard, 2003, p.92). La démarche de l'atelier du métier intime vise à explorer et conscientiser les gestes qui composent notre métier intime (mystère personnel) et leur socialisation dans notre métier social (service à autrui et profession). L'intuition de cette démarche vint d'une réflexion faite par sa femme en jardinant qui remarquait que ce qu'elle *aimait faire* dans le jardinage – *préparer le terrain et guetter les signes d'éclosion* – était la même chose qu'elle aimait faire dans son métier d'institutrice : *créer un environnement favorable et guetter chez l'enfant l'éclosion de l'envie d'apprendre* (Hazard, 2003, p.88). Le parallèle était frappant; aussi Daniel Hazard s'est appliqué la démarche à lui-même pour voir s'il y avait des liens entre son loisir de menuisier-bricoleur-amateur et sa profession de formateur des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs. Dans son activité intime comme dans sa pratique professionnelle, il réalisait que ce qu'il aimait et réussissait surtout c'était :

- de partir des ressources existantes : chutes de bois dans son atelier ou réseaux de personnes ressources...
- d'inventer et de réaliser des assemblages, mettre en contact, sans rien perdre des potentiels existants...

À partir de cette première intuition et d'un important travail de recherche, Daniel Hazard a développé l'atelier du métier intime autour de la question : *De quel métier suis-je porteur ?*

¹² Daniel Hazard, formateur du Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs

Cette formation s'inscrit dans une quête identitaire du sujet par lui-même. Elle vise à une explicitation d'une des composantes essentielles à nos yeux de l'identité : le geste propre. (Hazard, 2003, p.186)

Le *geste propre* est une sorte de schème d'interaction privilégié qui se retrouve de manière transversale dans les activités intimes et les activités professionnelles les plus significatives pour la personne. En reprenant la double signification médiévale du mot *geste*, on peut dire que les gestes majeurs d'une personne compose sa *Geste*, c'est-à-dire son trajet le plus personnel.

Daniel Hazard introduit son atelier en racontant comment lui est venue l'intuition du métier intime dans l'anecdote du jardin. Cette introduction donne déjà à voir le *geste* auquel chacun est invité. Les participants sont ensuite invités à travailler en petit groupe de trois à cinq personnes en suivant les étapes suivantes. Chacun réfléchit d'abord à la question : *Qu'est-ce que j'aime faire, dans l'exercice de quelle activité je me sens bien, je me reconnais et j'aime être reconnu ?* (Hazard, 2003, p.188). Chacun présente ensuite son activité en privilégiant une description phénoménologique minutieuse de sa pratique :

- où ? : lieux espaces privilégiés et favorables;
- comment ? : avec quelle préparation, improvisation, outils artifices, rituels;
- quand ? : période, durée, fréquence;
- avec qui ? : seul ou avec d'autres.

Idéalement les autres participants doivent pouvoir visualiser l'activité décrite. Cette démarche partage avec l'entretien d'explicitation le même souci de solliciter une description ancrée dans la mémoire concrète (Vermersch, 1996).

Les autres membres du groupe proposent ensuite des noms pour symboliser le geste essentiel de l'activité présentée (exemples : *transformeuse d'ambiance*, *photographe de la pensée*). Enfin, les participants sont invités à réfléchir aux liens qu'ils perçoivent entre leur métier intime et leur métier public. Ces liens caractérisent une façon de faire ou le geste propre privilégié par chacun tant dans ses activités intimes que sociales. Le tableau suivant présente quelques exemples extraits d'ateliers du métier intime (Hazard, 2003, p.190).

La démarche est complétée par une approche trans-générationnelle du métier intime. Les participants sont alors invités à noter sur un arbre généalogique classique les métiers exercés par les ascendants, mais aussi à ajouter des personnes signifiantes : amis ou mentors. Il s'agit ensuite de nommer les métiers intimes et les actes importants de ces personnes. Les participants peuvent imaginer ces métiers intimes lorsqu'ils les ignorent. Un échange sur les réflexions suscitées par l'exercice clôture l'atelier.

Tableau 1 : Exemples extraits d'ateliers du métier intime (Hasard, 2003, p.190)

Métier Intime	Métier public	Façon de faire/Geste propre
Couseuse d'ailes	Accompagnatrice de demandeur d'emploi	Le souci de favoriser l'autonomie rapidement
Menuisier sociétal	Formateur manager	L'assemblage des idées et des personnes
Médi-calmant	Infirmier psy	La parole médiatrice

Les moments intenses révélateurs d'un sens personnel et d'un geste propre

Malgré leurs différences apparentes, ces trois ateliers utilisés en recherche-formation ont plusieurs points en commun :

- un travail réflexif sur les moments intenses de l'expérience vécue considérés porteurs de sens et de connaissances propres au sujet;
- une démarche phénoménologique visant à prendre conscience des éléments pré-réfléchis et semi-conscients de l'expérience;
- une centration sur les actes, les gestes et la mémoire sensorielle;
- une attention aux résonances symboliques produites par, et dans l'expérience;
- une dimension autobiographique reliant des moments intenses séparés dans le temps.

Ces ateliers tentent de dépasser la représentation spontanée que nous avons de notre pratique en explorant des moments intenses dans une perspective de conscientisation des faits et de leurs résonances symboliques pré-réfléchies qui restent habituellement semi-conscientes. Pour ce faire, les trois ateliers articulent la description phénoménologique et l'exploration herméneutique du sens symbolique des expériences vécues.

Explorer les moments intenses (*kairos*) pour découvrir le geste propre (*mêtis*)

Il est intéressant de voir que les trois ateliers s'appuient sur des moments intenses que le praticien-chercheur associe spontanément à son questionnement. « *Le choix du moment par le sujet lui-même est un élément décisif : ce choix est porteur d'un sens dont le sujet détient seul la clé* » (Faingold, 2001). C'est souvent en analysant les homologues de gestes, d'images ou de concepts qui traversent les différents moments que celui-ci prend conscience des questions centrales qui le motivent dans la recherche, ainsi que de ses valeurs essentielles comme praticien. Ces moments intenses ressemblent ainsi fortement à l'idée grecque de *kairos* « moment opportun » où la *mêtis*, cette *intelligence de l'action*, peut se manifester (Certeau, 1990; Denoyel, 1999; Detienne et Vernant, 1978).

D'une part la mêtis compte et joue sur le « moment opportun » (le kairos) : c'est une pratique du temps. D'autre part, elle multiplie les masques et les métaphores. Enfin, elle disparaît dans son acte même, comme perdue dans ce qu'elle fait, sans miroir qui la re-présente : elle n'a pas d'image de soi. (Certeau, 1990, p.124)

De moment en moment émerge un sens qui n'est pas une déduction mais plutôt une transduction c'est-à-dire une signification qui passe d'une situation singulière à une autre sans passer par une formulation générale (Denoyel, 1999 ; Faingold, 2001). Dans son ouvrage *Le praticien réflexif*, Donald Schön (1994) parle de *métaphore génératrice* pour désigner la capacité des gestes efficaces de transférer une signification dans les situations inédites rencontrées par le praticien.

Lorsqu'il rencontre tel phénomène singulier, le chercheur va quand même extraire de son répertoire familier l'un ou l'autre élément qu'il considère comme un exemple type ou une métaphore génératrice qui l'aidera à traiter le nouveau phénomène. (p.321)

Pour cet auteur, le praticien expérimenté dispose d'un répertoire de situations vécues qui défilent en permanence en arrière-plan de sa conscience jusqu'à ce qu'elles entrent en résonance avec la situation présente en projetant métaphoriquement dans celle-ci une signification et un geste efficace.

Quand de bons musiciens de jazz se mettent à improviser en groupe (...) chaque joueur possède en propre tout un répertoire de figures mélodiques qu'il se tient prêt à introduire au bon moment. (p.83)

Des réflexions de philosophes grecs sur la praxis aux recherches praxéologiques contemporaines, plusieurs points semblent être reliés de manière étonnamment constante :

- le savoir d'action est *semi-conscient* tout comme la *mètis* qui n'a pas d'image d'elle-même;
- le *geste propre* se loge dans les *moments intenses* comme la *mètis* émerge au moment opportun (*kairos*);
- le *geste propre* est porteur d'un sens vocationnel¹³ comme la *mètis* est associée au génie personnel (*daïmon*).

Porter attention aux moments intenses, aux *kairos*, de notre pratique, c'est se donner une chance d'apercevoir sa *mètis*, cette intelligence rusée et cachée, ce génie de l'action qui ne se révèle que dans la transparence symbolique du geste propre. Il ne s'agit évidemment pas de prendre les perceptions et leurs résonances symboliques subjectives pour une description de la réalité mais bien de prendre en compte le fait qu'elles sont constitutives de notre rapport à la réalité. Il y a donc une dimension émancipatrice dans la prise de conscience de ses propres perceptions et résonances symboliques. Cette prise de conscience est souvent corrélée à une ouverture compréhensive à d'autres perceptions et constellations symboliques favorisées par le travail de dialogue en groupe.

Un exemple d'exploration d'un moment intense

Pour illustrer ce type de travail, je voudrais prendre un exemple tiré d'un atelier d'écriture « *je me souviens* » mené dans le programme Quart-Monde Univer-

¹³ Rappelons que le mot « vocation » vient du latin *vocare* qui signifie appeler. La question de la vocation professionnelle revient à découvrir quels sont les matières, les gestes, les problématiques, les publics, etc. qui m'appellent et m'interpellent.

sité pour explorer le savoir d'action dans la lutte contre la pauvreté. Suite à ma suggestion de se plonger dans un moment de pratique où l'on s'est senti particulièrement cohérent, une participante raconte l'action suivante qu'elle présente tout d'abord comme relativement banale.

Un soir, dans le couloir extérieur du métro d'une station très fréquentée, je vois une femme d'une trentaine d'années assise par terre sur un vieux sac à dos beige bourré à bloc. Elle baissait la tête. (...) J'ai du mal à voir les personnes assises ainsi par terre à mes pieds; je me suis accroupie près d'elle, accroupie et non assise. Ce détail a de l'importance pour moi. J'avais besoin de rejoindre physiquement Annick là où elle était, être avec elle, lui parler par ce geste. Mais en même temps, je ne suis pas Annick, je n'ai pas à la singer : être à ses côtés, proche et différente; assise, pour moi, aurait été ne pas la respecter, vouloir faire croire que nous étions identiques. (...) Cette première rencontre fut brève: je ne voulais pas la questionner, l'obliger à me raconter sa vie ou à me mentir. Je ne voulais pas non plus lui prendre un temps précieux: pendant que je lui parlais, personne ne lui donnait d'argent. (...) (Quart-Monde Université, 1999, p.312)

Cette première formulation montre comment le geste réussi au moment opportun est une compréhension en acte. Après avoir souligné que cet exemple, loin d'être banal, exprimait finement un savoir d'action très subtil, j'encourageai la personne à relier ce moment à d'autres souvenirs auxquels serait associé ce savoir si spécifique. Elle évoque deux souvenirs assez éloignés (le second remonte à son premier stage où elle accompagnait une intervenante expérimentée).

Pourquoi, dès la première fois, je me suis arrêtée près d'elle? Son visage, tout son être me parlaient des mères de familles que j'avais connues dans deux cités de promotion familiale, chez qui j'avais fait du travail familial et qui m'avaient introduite dans leur quotidien. Je voyais dans cette femme l'une des leurs.

Qu'est-ce qui m'a donné envie de la rejoindre là où elle était, sans savoir ce qui allait se passer et de cette manière-là? Une volontaire, Marie-France, m'a beaucoup marquée par cette compréhension intérieure qu'elle avait de celui

qui était enfermé dans une grande détresse; sa manière d'aller le rejoindre, de se laisser guider, sans comprendre, d'entrer dans l'inacceptable pour en sortir avec lui, grâce à lui. C'est le passage obligé d'une véritable libération. (Quart-Monde Université, 1999, p.312)

Les commentaires des participants permettent tout d'abord d'identifier un lien entre les deux souvenirs par l'homologie du geste personnel de *s'accroupir* et le geste du souvenir *aller rejoindre... pour en sortir*. Ce geste du parcours personnel est très signifiant pour la personne. Mais il s'avère une profonde source de réflexion pour les autres participants qui y voient aussi un exemple symbolique de toute la démarche du mouvement ATD Quart-Monde. Finalement, l'intervenante synthétisera ainsi ses prises de conscience et ses réflexions sur son geste en les reliant à une citation du père Wresinski, fondateur de ce mouvement : « *Par rapport à la misère, il faut à la fois la proximité et la distance* ».

Donc, s'accroupir près d'Annick, et le faire jusqu'à ce qu'elle se lève pour me parler (au bout de quatre ou cinq fois), c'est du même ordre, accepter d'être impuissante, de ne pas savoir, accepter l'attente, ne pas précéder le moment qui va mettre Annick debout au sens propre mais avec tout le symbole que cela représente pour moi, lui laisser l'initiative; mais être là pour que cette initiative soit possible, entrer dans ce que je ne comprends pas, dans ce qui me heurte, dans cet écrasement, pour nous mettre debout ensemble. (...) (Quart-Monde Université, 1999, p.312)

Au-delà même de la démarche spécifique d'ATD Quart-Monde, on notera aussi que le geste vécu (*s'accroupir* et *se relever ensemble*) exprime un archétype symbolique fondamental de l'humain. Les actions de *se dresser*, de *se tenir debout*, *droit*, de *s'élever*, sont liées à la posture verticale caractéristique de l'humain. Ces gestes sont donc dans toutes les cultures des symboles positifs exprimant un plus d'humanité (Durand, 1969).

Du geste propre à la geste de formation

Les gestes et leurs résonances symboliques sont au cœur de la formation existentielle. Pour la psychologie génétique et l'anthropologie cognitive, les gestes d'interaction entre la personne et l'environnement s'intériorisent sous forme de schèmes. Les schèmes se manifestent en images, en langage ou en

pensées rationnelles (Durand, 1969; Jousse, 1974). Le schème se fonde donc sur un mouvement concret dont il est en quelque sorte la forme dynamique.

« Le schème (...) fait la jonction, (...) entre les gestes inconscients de la sensorimotricité, entre les dominantes réflexes et les représentations. Ce sont ces schèmes qui forment le squelette dynamique, le canevas fonctionnel de l'imagination. » (Durand, 1969, p.61)

Dans son ouvrage, « L'anthropologie du geste », Marcel Jousse (1974) montre que la formation de l'homme est basée sur le « geste laryngo-buccal » de la parole qui imite en les re-jouant les « gestes » de l'environnement selon la séquence : agent@agissant@agi (p.46). L'articulation du sujet et de l'environnement se réalise dans le temps du récit par la parole. Cette articulation génère un milieu d'où émergent la personne et le monde.

« Qui dit Anthropologie du Geste dit ANTHROPOLOGIE DU MIMISME. (...) Nous ne pourrions jamais sortir de nous, mais grâce au Mimisme, tout est en nous qui se rejoue par nous. Toute science est prise de conscience. » (Jousse, 1974, p.35)

L'anthropologie de la formation nous apprend que c'est le schème gestuel qui donne sens aux symboles comme au langage. Jousse dira que dans toute langue le mot oiseau signifie le « volant » comme le mot poisson signifie le « nageant » parce que ces êtres sont identifiés par leur geste propre. Dans les sociétés traditionnelles amérindiennes ou grecques, le nom propre qui symbolise l'identité personnelle est souvent la traduction du geste propre.

« le soi-disant « nom propre » n'est qu'un attribut substantivé par ignorance ou usure de son étymologie : Héraklès signifie « gloire d'Héra »; Aphrodite, « née de l'écume » (...) l'attribut est presque toujours sous-tendu par un verbe : éloigner, avertir, attirer, oindre, etc. Le niveau verbal dessine la véritable matrice archétypique. » (Durand, 1994, p.58)

On se souviendra ainsi qu'au Moyen-Âge on appelait *Geste* l'histoire des actes importants d'une personne : la *geste* est constituée de l'ensemble des « gestes » les plus pertinents. L'exploration phénoménologique et herméneutique par la personne des moments et des gestes les plus importants de son expérience semble bien le fondement de la dimension anthropologique de la formation.

Conclusion : la formation comme herméneutique du sujet

La recherche-formation explore les expériences intenses qui nous ont formées. Pour Henri Desroche qui initia cette démarche, elle émerge toujours du croisement de la mémoire (autobiographie raisonnée) et de la créativité (herméneutique symbolique de l'expérience). Dans ce processus, l'exploration des expériences intenses révèle la pertinence de la compréhension en acte inscrite au cœur de tout geste efficace. Il s'agit d'une maïeutique personnelle permettant de passer de l'autobiographie raisonnée à l'accouchement d'un projet de recherche (Desroche, 1990).

Socrate (...) définit la maïeutique comme art et métier d'un accouchement mental, (...) l'accouchement des âmes, ou plus précisément ce qui, dans l'être humain, corps et âme, s'avère présence d'un « daïmon » : le démon intérieur; esprit et génie, ange qui vous hante, ou petit dieu qui vous habite, soit, selon le poète : « quelqu'un qui soit en toi plus toi-même que toi ». (...) Disons : tu portes une apparition dans ton apparence, une inspiration dans ta respiration, un génie dans la banalité, (...) et en tout cas, un transpersonnage dans l'immanence de ta personnalité. (Desroche, 1993, p.56-57)

Nous nous formons dans et par le symbolisme qui émerge de nos expériences. Prendre conscience de ce symbolisme existentiel devient alors un mode essentiel de travail sur soi. La pratique de l'attention sans jugement (*prosochè*), l'exploration des moments intenses (*kaïros*) sont des éléments communs à la phénoménologie (Varela, Thompson, et Rosch, 1993) et aux exercices spirituels de la philosophie antique (Hadot, 2002). Cette attention/présence à l'émergence des significations dans la conscience constitue une conscientisation émancipatrice des identifications de l'ego (Varela, Thompson, et Rosch, 1993).

Le paradigme expérientiel de la recherche-formation est une herméneutique (compréhension) du sujet dans l'exploration de sa praxis. Ce travail de prise de conscience de nos perceptions et de leurs résonances symboliques dans l'étude de la pratique constitue la source même de la formation, car il permet une émancipation des attentes et présupposés égocentriques (Gadamer, 1996, p.25sq.). Ce travail permanent de conscientisation est pour Gadamer (1990) l'essence de la philosophie pratique.

Nous devons reconnaître ce qui est et ainsi ne pouvons pas changer que dans notre compréhension il y ait toujours à l'œuvre des présupposés non identifiés. (..) Comprendre est justement plus que l'application experte d'un savoir faire. Il est toujours aussi acquisition d'une compréhension de soi élargie et approfondie. Mais cela veut dire : l'herméneutique est philosophie et, comme philosophie, philosophie pratique. (p.77).

Dans son livre *L'herméneutique du sujet*, Michel Foucault (2001) nous rappelle que le précepte socratique *Connais-toi toi-même* présuppose un travail sur soi qui est le propre de la spiritualité.

Je crois qu'on pourrait appeler « spiritualité » la recherche, la pratique, l'expérience par laquelle le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité. (p.16)

Dans l'étude des pratiques, l'exploration des gestes propres permet la prise de conscience de la connaissance expérientielle (*métis*) autant dans les moments intenses de la vie personnelle (métier intime) que professionnelle (métier social). Ce travail de prise de conscience offre une voie pertinente pour l'intégration du sens personnel dans la vie professionnelle. Il est devenu nécessaire pour répondre aux défis d'éclatement du monde du travail contemporain.

Références

- Arendt, A. (1988). *La condition de l'homme moderne*, Paris : Agora.
- Bachelard, G. (1994). *Dormeurs éveillés*, conférences de 1954 à la Sorbonne, archives sonores de l'Institut National de l'Audiovisuel. Paris : INA Radio France disque compact.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Barel, Y. (1990). « Le Grand intégrateur », *Connexions*, n°56, 34-47.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*, London New York : Routledge, 144p.

- Carsten, D. (1998). *Herméneutique esthétique et philosophie pratique: dialogue avec Gadamer*, Québec : Fides.
- Cazenabe C. (2003). *La formation interculturelle, un projet existentiel de réciprocité*. Paris : L'Harmattan.
- Certeau M. de, (1990). *L'invention du quotidien, T.1 Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Chartier, D. et Lerbet, G. (dir) (1993). *La formation par production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Courtois, B., et Pineau G. (dir) (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- Dejours, C. (1993). « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel ». *Éducation Permanente : comprendre le travail*, n°116, 47-70.
- Denoyel N., (1999). « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce ». *Revue Française de Pédagogie*, n°128, 35-42.
- Desroche, H., (1971). *Apprentissage 1, Sciences sociales et éducation permanente*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Desroche, H., (1978). *Apprentissage 2, Éducation permanente et créativités solidaires. Lettres ouvertes sur une utopie hors les murs*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Desroche, H., (1990). *Apprentissage 3, Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Durand, G. (1964). *L'imagination symbolique*. Paris : PUF, Quadrige.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Dunod.
- Durand, G. (1994). *L'imaginaire : essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris : Hatier.

- Faingold, N. (2001). « De moment en moment le décryptage du sens ». *Expliciter*, 42, 40-48 Paris : CNRS Journal du Groupe de Recherche sur l'explicitation, www.grex-fr.net.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard Seuil, Hautes Études.
- Gadamer, H.G. (1990). « L'herméneutique comme philosophie pratique », dans *Herméneutique : traduire interpréter agir*, Québec : Fides.
- Gadamer, H.G. (1996). *Vérité et Méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon : Chronique Sociale.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. (1999). « Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative : le programme de recherche-formation-action Quart Monde / Université » dans *Revue Française de Pédagogie*, n°128, juillet-août-septembre, Paris : Institut Nationale de Recherche Pédagogique, p.25-34.
- Galvani, P. (2000), « Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes didactiques, pratiques et symboliques », dans *Nouvelle Revue de l'AIS*, éd. Centre National de Suresnes.
- Galvani, P. (2002). « Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation ». Dans A. Moisan et P.Carré (dir). *L'autoformation un fait social ?* (p.319-342). Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2003). « L'autoformation par la recherche dans la maîtrise en étude des pratiques psychosociales », communication à l'ACFAS dans le colloque « *La formation et l'accompagnement des adultes aux études supérieures: quête de savoir(s), de compétences ou de sens?* ». À paraître.
- Galvani, P., Hazard, D. (2000). « Réciprocité, autoformation et lien social : une recherche-action européenne ». *Éducation Permanente*, 144, 119-131.

- Gingras, J.M. (2000). « Un cas méconnu d'autoformation : Paul Valéry dans ses cahiers ». Dans R. Foucher et M. Hrimech : *L'autoformation dans l'enseignement supérieur* (p.145-160). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris : Albin Michel.
- Hazard, D. (2003). *L'intimité du métier en quête de socialisation*. Mémoire de DESS Fonction d'Accompagnement en Formation, Université François Rabelais de Tours, France, 285p,
- Héber-Suffrin, C. (1998). *Les savoirs la réciprocité et le citoyen*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Holton, G. (1981). *L'imagination scientifique*. Paris : Gallimard.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Jousse M. (1974). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Paris : Mésonance diffusion L'Harmattan.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*. Paris : La Découverte.
- Mills, C.W. (1967). *L'imagination sociologique*. Paris : Maspero.
- Nolin, D. (2003). *Rejouer ses drames pour déjouer la tragédie : une pratique théâtrale de la catharsis en santé mentale*. Mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Perrec G. (1988). *Je me souviens*. Paris : Hachette.
- Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Pineau G. (1999). « Expérience d'apprentissage et histoire de vie ». Dans P.Carré et P.Caspar (dir.) : *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p.307-327). Paris : Dunod.

- Quart-Monde Université (1999). *Le Croisement des Savoirs : quand le quart Monde et l'université pensent ensemble*. Paris : Éditions de l'Atelier et Éd. Quart-Monde.
- Rifkin, J. (2000). *La fin du travail*. Paris : La Découverte.
- Schön D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éd Logiques.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van de Wiele D. (2002). *Bâtir sa vie surtout vers la fin, l'aventure culturelle d'une sénior*. Paris : L'Harmattan.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wunenburger, J.J. (1991). *L'imagination*, Paris : P.U.F, Que sais-je ?.

