

Approches non francophones des histoires de vie en Europe : Note de synthèse

José Gonzalez Monteagudo
Université de Séville

Résumé

Cette *Note de synthèse*, appuyée sur une bibliographie d'environ 450 titres, présente les histoires de vie dans un contexte international et européen non francophone (mais en lien avec les apports francophones), particulièrement dans le domaine de l'éducation des adultes et tout au long de la vie. La recension porte sur les domaines de recherche, de formation et d'intervention faisant appel aux histoires de vie. L'auteur commente les changements des dernières décennies liés à la globalisation économique et à l'épistémologie qualitative. Il porte une attention particulière aux contributions récentes, développées en Italie, en Grande-Bretagne, en Allemagne, au Danemark et en Espagne. Il met en relation les approches des histoires de vie et différents paradigmes et théories (tels que le néoréalisme, la théorie critique, le néomarxisme, la psychologie narrative, l'herméneutique, la phénoménologie et le poststructuralisme).

Abstract

This *Note de synthèse*, based on a bibliography of around 450 texts, presents an overview on Life histories approaches within a non Francophone European context (but in relation to the Francophone contributions), specially on adult education and lifelong learning. Research education and intervention are three key areas reviewed. The author comments important changes in the last few decades regarding economic globalisation and qualitative epistemology. Contributions from Italy, United Kingdom, Germany, Denmark and Spain are presented and discussed. An aim of this *Note* is to relate Life histories approaches to theories and paradigms such as Neorealism, Neomarxism,

Critical Theory, Narrative Psychology, Hermeneutics, Phenomenology and Poststructuralism.

1. Le contexte économique, politique et culturel.

Nous abordons deux points distincts dans cette première partie. Premièrement, nous discutons les effets de l'avancée de la globalisation économique, de la crise du politique et du développement des technologies de l'information et de la communication sur la culture et l'éducation. Dans un second temps, nous discuterons, avec une perspective plus spécifique et dans le contexte européen, le problème des langues en lien avec la connaissance, la science et l'éducation.

Globalisation, culture et éducation

Nous vivons ces dernières vingt-cinq années des transformations décisives qui modifient radicalement les différents domaines de la vie humaine. Dans l'économie existent de nouvelles formes de production, de distribution et de consommation caractérisées par la globalisation à l'échelle planétaire. Les nouvelles formes d'organisation de tout le cycle économique, soutenues par les technologies de l'information et un management impitoyable et agressif, ont révolutionné les conceptions traditionnelles relatives aux relations de travail.

Au-dessus de l'autel terrestre des nouveaux mandarins de l'économie, apparaissent en grands caractères des mots comme marché, compétitivité, flexibilité, dérégulation et individualisme. La difficulté d'accès des jeunes au marché du travail augmente, touchant les plus fragiles mais aussi les jeunes titulaires de formation. Le chômage, l'emploi précaire, l'insécurité du travail, les bas salaires et la délocalisation d'entreprises bénéficiaires, s'étendent partout¹. Dans la sphère politique, nous avons assisté ces vingt dernières années à

¹ Ces dernières années particulièrement, un climat d'incertitude croissante, de défiance, de pessimisme et de tension règne au niveau mondial. Les attentats des Tours Jumelles (11 septembre 2001), Madrid et Londres, la dernière guerre d'Irak, la montée du prix du pétrole, la crise immobilière et économique aux États-Unis et en Europe, la conscience accrue de la menace d'une catastrophe écologique, les implications sociales des avancées technoscientifiques (en particulier en biogénétique), l'incapacité des pays et des organismes internationaux de résoudre les grands conflits, l'essor de l'immigration au sein des États (en particulier le déplacement de millions de personnes des zones rurales vers les villes dans les grands pays émergents comme la Chine et l'Inde) et entre les États (dans le cas de l'Espagne, 5 millions d'immigrants sont arrivés durant ces douze dernières années), tous ces éléments sont les signes évidents du désordre qui nous environne. Depuis quelques mois nous devons aussi ajouter l'augmentation du prix des aliments de base, qui crée une situation désespérée pour des dizaines de millions de familles pauvres du monde entier ainsi que les effets dévastateurs d'une crise financière planétaire.

l'effondrement de l'Union Soviétique et des pays communistes, à la perte de légitimité de la démocratie représentative, à la crise de l'Etat-Nation, à l'apparition de nouveaux foyers de conflits et de violence, au développement des guerres dites *préventives* et à la politique fondamentaliste de la *War on terror*, à la reconfiguration des blocs politiques et militaires supranationaux, à l'aggravation de la pauvreté et à la récupération politique et guerrière accrue de l'Islam à partir d'une interprétation extrémiste et violente. L'accroissement des migrations, et surtout des migrations irrégulières, est un autre phénomène important, aux dimensions à la fois économiques, politiques et culturelles, favorisé tant par la pauvreté des pays d'origine que par la globalisation économique et culturelle. Enfin, s'il nous manquait encore quelque chose pour réaliser pleinement que nous sommes dans un monde de relations mutuelles et interdépendantes, le constat scientifique unanime de ces dernières années sur le changement climatique et le réchauffement de la planète, crée une conscience encore plus aigüe des difficultés qui caractérisent notre moment historique. Pour la première fois, les changements qu'a provoqué l'espèce humaine sur la planète comportent le risque de détruire irréversiblement l'habitat naturel dans lequel l'espèce *homo* a vécu tout au long de son existence (cf. Castells, 1997 et 2003; Beck, 1998; Boff, 2001; Gimeno, 2001; González Monteagudo, 2003).

Les avancées dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, la révolution des transports, le progrès irrépessible de la recherche biotechnologique et biomédicale nous placent dans une société complètement différente de celle d'il y a un demi-siècle. La globalisation culturelle et idéologique produit une homogénéisation des consciences. L'identité, la consommation culturelle et les loisirs sont conditionnés par des structures économiques et médiatiques puissantes et influentes. *L'industrie de la conscience* œuvre aujourd'hui de manière raffinée, subtile et masquée. La conséquence de tout cela est que la socialisation, l'apprentissage, les relations interpersonnelles et l'identité vivent un processus de forte reconfiguration, dans un contexte caractérisé par la réflexivité, l'incertitude et le relativisme. Dans ce cadre socioculturel changeant, les personnes sont appelées à développer un intense travail de biographisation, pour donner sens à un environnement moins traditionnel (Alheit, 1994b, 1995a, 2001, 2005; Alheit et Dausien, 2007a; Delory-Momberger, 2003; Gergen, 1991; West, Alheit, Andersen et Merrill, 2007).

L'éducation en général et l'éducation tout au long de la vie en particulier, ont fortement subi les coups de la globalisation. La prédominance néolibérale fait reculer l'Etat-providence. Le privé est assimilé à ce qui est bon alors que le

public est diabolisé. L'économie, la technologie et la science conforment chaque fois plus le système éducatif. L'obsession du contrôle, de *l'accountability* et la privatisation dominent le langage des experts et les projets des techniciens. Les inégalités éducatives augmentent (Laval, 2003; Gimeno, 2001). Les diagnostics pessimistes quant aux conséquences perverses de la globalisation néolibérale sur les systèmes et les agents éducatifs abondent (cf. González Monteagudo, 2003). Ici aussi cependant, nous trouvons les *altermondialistes* et les différents groupes qui résistent au néolibéralisme. Tel est le fond de scène sur lequel je me propose de commenter le développement et le moment présent des histoires de vie en Europe, avec une référence particulière au contexte non francophone et en mettant l'accent sur l'éducation permanente et tout au long de la vie.

Le problème des langues en Europe. Débats sur le rôle de l'anglais comme langue hypercentrale²

Actuellement, la communication scientifique et académique dans le contexte européen implique généralement l'anglais comme langue d'échange. C'est évident dans les projets de recherche financés par l'Union Européenne. Il y a un fort débat politique et idéologique sur les langues comme instruments de domination culturelle. L'expansion mondiale progressive de l'anglais comme langue de travail et de communication provoque une critique intense, liée à la position dominante qu'elle occupe dans les relations économiques, culturelles et scientifiques dans le contexte international. Un numéro récent du *Monde Diplomatique* (*Manières de voir* n° 97, Février-Mars 2008) a été entièrement consacré à « La bataille des langues » (les données des paragraphes suivants proviennent des auteurs de cette publication). Comme le dit Abdou Diouf, ex-président du Sénégal, le meilleur antidote au « choc des civilisations » réside dans l'acceptation et la promotion du pluralisme culturel, dans lequel les différents contextes linguistiques – arabophonie, francophonie, hispanophonie, lusophonie- sont appelés à occuper une fonction importante. La convention signée à l'Unesco en 2005 est un premier pas dans cette direction. Il faut promouvoir, sur les scènes internationales, l'usage pluriel des langues favorisant le riche patrimoine historique et culturel qu'elles recèlent. Il faut aussi favoriser l'apprentissage de deux langues étrangères. Dans l'immense majorité des cas, la

² Cette question nous semble incontournable dans le cadre d'un tel numéro. Auteurs des articles qui le composent, nous utilisons tous l'anglais comme langue de travail et de communication. Que nous soyons ou non de langue maternelle anglaise, nous sommes confrontés aux débats et aux questions idéologiques, culturelles et politiques qui cernent l'anglais comme langue hypercentrale.

première langue étrangère choisie (par les non anglophones, il va de soi) c'est l'anglais. La seconde langue, dans le cas européen, est généralement le français, l'allemand, l'espagnol ou l'italien.

En France, on vit ces dernières années un fort débat sur le rôle de l'anglais sur la scène changeante de la mondialisation néolibérale. Des politiques et des intellectuels comme Claude Allègre (*«Les français doivent cesser de considérer l'anglais comme une langue étrangère»*, La Rochelle, 30 août 1997), Bernard Kouchner et Pascal Lamy ont radicalement défendu l'utilisation de l'anglais et l'ont, y compris, utilisé d'une manière polémique. Quelques écrivains et journalistes ont adopté une posture plus critique, soulignant le rôle de l'anglais dans les progrès de la mondialisation néolibérale conduite par les États-unis. Dans cette perspective, Bernard Cassen a parlé de la *langue-dollar*. Dans les domaines de la recherche et de la communication des résultats de la recherche, la position de l'anglais est aujourd'hui, à l'évidence, dominante. À plus grande échelle chaque fois, il est demandé aux chercheurs de publier dans les revues à fort indice d'impact, ce qui implique de publier dans des revues éditées en anglais (*Publish or perish*)³. Dans le contexte actuel, les personnes qui parlent les langues supercentrales recourent à l'anglais, si elles le connaissent, comme langue d'échange. Il est évident que le poids des langues dépend de plus en plus de leur valeur économique, dans le contexte d'une mondialisation qui voit s'étendre l'uniformisation.

Connaître l'anglais, pouvoir le lire et le parler ouvre l'accès à une mine d'information immense, disponible dans la forme éditoriale conventionnelle et en format digital. Cette connaissance de l'anglais est aujourd'hui une garantie

³ D'autre part l'anglais est la langue utilisée pour la rédaction de sites Internet dans 72% des cas, contre 7% qui sont en allemand, 6% en japonais et 3% en espagnol ainsi qu'en français et en italien. Curieusement, la somme de l'usage de l'anglais, de l'allemand, de l'espagnol, du français et de l'italien – c'est-à-dire les principales langues européennes- atteint 88% (les données sont de 2004). En tenant en compte le fait que le japonais représente 6% des sites web, nous obtenons le chiffre de 94% qui se réfère aux 6 langues principales d'Internet. Ces données montrent : a) la position dominante de l'anglais, qui met en péril la possibilité réelle de transmettre et de diffuser dans des langues différentes de l'anglaise, compte tenu de sa position comme langue hypercentrale ; b) la position dominante des grandes langues européennes et du japonais, qui pour des raisons économiques et géopolitiques dominant et contrôlent la diffusion de l'information et de la recherche, en laissant un espace très restreint au chinois mandarin, à l'hindi, l'arabe, le russe, le bengali, le portugais et l'indonésien, pour ne mentionner ici que les langues parlées par plus de 100 millions de personnes (données de 2005). Toutes ces langues sont considérées comme supercentrales, en référence à la dénomination du linguiste néerlandais Abram de Swaan.

d'actualisation permanente et de possibilité de travail et de communication dans le contexte international. En admettant ce qui précède, il s'avère aussi nécessaire de protéger les langues minoritaires et de favoriser leur développement. Dans le contexte de l'Union Européenne, il est important d'éviter que l'usage exclusif de l'anglais (et de quelques autres langues majoritaires comme l'allemand et le français) conduise à la marginalisation de toutes les autres. Pour favoriser le pluralisme linguistique il faut poursuivre la promotion des programmes culturels et éducatifs dans le cadre européen. Au regard du grand nombre d'étudiants universitaires qui y participent, le cas du programme *Erasmus* est très illustratif des effets positifs de ces initiatives communautaires. En France, il faut souligner les activités de l'*Office Franco-Allemande de la Jeunesse* (OFAJ) qui se caractérisent par une tradition de plusieurs décennies de travail dans le contexte interculturel.

2. Les histoires de vie jusqu'en 1980

L'emploi des histoires de vie et des documents personnels en sciences sociales commence aux États-Unis au cours du premier tiers du XX^{ème} siècle, en anthropologie et en sociologie⁴. Conçues dans une perspective ample et holistique, les histoires de vie – c'est-à-dire les récits que font les êtres humains de l'expérience vécue dans ses diverses formes, procédures, fins et contextes – sont consubstantiels aux êtres humains. En ce sens, elles constituent un fait anthropologique universel, présent dans toutes les cultures et à toutes les étapes du devenir historique. Comme l'indiquent Pineau et Le Grand (1996, pp. 5-13), les histoires de vie font partie des pratiques de la vie courante et de la culture quotidienne. Comme définition initiale, nous proposons de considérer les histoires de vie comme « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (Pineau et Le Grand, 1996, 5). L'approche biographique fut très utilisée en anthropologie pendant des décennies pour étudier la culture des autochtones et des tribus indiennes d'Amérique du Nord. Langness souligne l'importance des travaux de P. Radin, un anthropologue qui étudia la culture

⁴ Langness (1965, pp. 4-5) définit l'histoire de vie comme « l'enregistrement long de la vie d'une personne, informé par elle-même, par d'autres personnes ou avec les deux procédés, qu'il se fasse sous forme écrite ou qu'il soit le fruit d'entretiens avec le sujet » Pujadas (1992, pp. 47-48) entend par histoire de vie « le récit autobiographique, obtenu par l'intervieweur par le biais d'entretiens successifs, dont l'objectif est de montrer le témoignage subjectif d'une personne auprès de laquelle on recueille tant les événements que les jugements ». Denzin (1989, p. 7) affirme que la méthode biographique est « l'usage et la collection, dûment étudiés, de documents personnels, qui décrivent des moments décisifs dans la vie des individus ». Sur la problématique des définitions, voir Le Grand, 2000.

indienne à travers les récits biographiques de membres de cette culture et auteur en 1926 de *Crashing Thunder* (cf. Langness, 1965, pp. 3-18 ; Pujadas, 1992, pp. 15-26). Radin réalisa un travail anthropologique très rigoureux du point de vue méthodologique. Ses travaux sont considérés comme le point d'ancrage scientifique de l'approche biographique en anthropologie. À côté de Radin il faut souligner le travail de Sapir, autre chercheur convaincu de l'utilité de cette méthode. Les usages les plus fréquents des histoires de vie en anthropologie concernent la description culturelle, les processus de déviance et de marginalisation sociale, le changement culturel, l'analyse de rôles, les valeurs et la socialisation (Langness, pp. 1965-1967). En sociologie, les histoires de vie naissent en lien avec la sociologie de l'École de Chicago et, plus concrètement, le travail de Thomas et Znaniecki sur le paysan polonais en Europe et en Amérique. La sociologie de l'École de Chicago, surtout dans la période comprise entre 1920 et 1935, utilisa de manière préférentielle les autobiographies de différents sujets, réalisées à partir du récit fait par ces derniers au chercheur (cf. Chapoulie, 1992; Coulon, 1992; Delory-Momberger, 2000, 170-192; Peneff, 1990, 35-68; Plummer, 2001, pp. 103-116). Thomas et Znaniecki utiliseront beaucoup les autobiographies et les lettres comme documents personnels. Selon Szczepanski (1967, 593), Thomas et Znaniecki prétendirent faire la synthèse entre les explications purement objectives de Durkheim et les explications purement subjectives de Tarde.

La justification de la méthode des documents personnels part des positions théoriques de Thomas et Znaniecki (cf. Szczepanski, 1967). Ces auteurs s'opposent à la posture de Durkheim sur la considération exclusivement objective des faits sociaux. Pour Thomas et Znaniecki, les phénomènes naturels qui se déroulent au cours du développement de l'individu ne deviennent des éléments de la culture que si la personnalité particulière leur transmet, avec ses actes objectifs, un sens déterminé. Les facteurs subjectifs jouent un rôle important dans la vie sociale. « La cause d'un phénomène social ou individuel n'est jamais un autre phénomène social ou individuel à lui seul, sinon toujours l'union d'une certaine extériorité sociale avec une individuelle » (Thomas et Znaniecki, cits. en Szczepanski, 1967, 603). Pour Znaniecki, les objets du monde de la culture sont tels que les expérimentent les gens et ils n'existent que dans l'expérience des personnes. De sorte que chaque réalité sociale (par exemple les groupes sociaux), est, en dernière instance, une combinaison complexe de facteurs, d'attitudes, d'exigences, d'expériences et d'évaluations subjectives des sujets qui participent de cette réalité.

Les documents autobiographiques et biographiques constituent un matériau indispensable pour les sciences sociales puisque nous y trouvons les informations les plus remarquables sur l'évolution des personnes dans un milieu social donné, sur l'évaluation subjective qu'elles font de ce milieu social et sur l'ensemble des interactions qu'elles vivent quotidiennement⁵. Entre 1945 et 1960, l'approche biographique disparut (sauf en Pologne) de la scène académique. À partir des années soixante et dans le contexte général de la critique naissante du positivisme et de l'essor des courants méthodologiques qualitatifs, les histoires de vie reprirent une nouvelle importance. Deux auteurs importants qui ont favorisé ce regain d'intérêt pour les documents biographiques sont C. Wright Mills et Oscar Lewis. La publication de l'œuvre de Mills à la fin des années cinquante (1959), sur l'imagination sociologique, représente, outre un testament méthodologique vigoureux, un règlement de comptes avec la sociologie universitaire nord-américaine et une dénonciation de son jargon abstrait et de sa fascination pour les chiffres. Mills (1959) revendique la nécessité de situer la recherche sociale au point d'intersection entre l'histoire, les structures sociales et la biographie : « Les sciences sociales traitent de problèmes de biographie, d'histoire et de leurs intersections au sein des structures sociales. La vie d'un individu ne peut se comprendre correctement sans références aux institutions au sein desquelles se déroule sa biographie... Pour comprendre la biographie d'un individu, nous devons comprendre la signification et le sens des rôles qu'il joue et qu'il a joué ; pour comprendre ces rôles, il nous faut comprendre les institutions dont il fait partie » (Mills, 1959, p. 157 et p. 174).

Dans la renaissance de l'approche biographique qui s'opère à partir des années soixante, ressort aussi le travail anthropologique de Lewis (1961) dont un des livres, *Les enfants de Sanchez*, a été considéré, avec l'étude de Thomas et Znaniecki sur le paysan polonais, comme le meilleur du genre. Lewis rejette la méthodologie quantitative et adopte des techniques comme l'observation participante et les entretiens approfondis pour recueillir des récits de vie de familles pauvres urbaines et rurales du Mexique et de Porto Rico. Ce sont des récits de vie croisés avec une structure polyphonique car les différents membres de l'unité familiale racontent leur vie en commun, en replaçant les péripéties de leur existence dans un contexte social et historique (cf. Pujadas, 1992, p. 25).

⁵ Les autobiographies jouèrent aussi un rôle pédagogique puisqu'elles furent utilisées par les enseignants du département de sociologie de Chicago (surtout par Park) afin que les étudiants puissent mieux connaître la réalité sociale. Au début de son cours, Park leur proposait de rédiger une autobiographie ou une histoire de vie sur leur propre famille (Peneff, 1990, 47-49).

Lewis se borne à structurer et réélaborer les récits, en les présentant avec une introduction théorique.

Mais les protagonistes de l'œuvre sont les sujets qui racontent à la première personne les avatars de leur existence. Le ton des ouvrages de Lewis est quasi exclusivement descriptif, et ce trait caractéristique est précisément un de ceux qui lui a valu le plus de critiques (cf. Langness, 1965, pp. 13-14). Dans son ouvrage le plus connu (1961), Lewis dépeint la vie d'un groupe familial patrifocal vivant dans les bas quartiers du centre de la ville de Mexico. Lewis (1961, p. 13) se propose « d'offrir au lecteur une vue de l'intérieur de la vie familiale et de ce que signifie grandir dans un foyer d'une seule pièce... ». Ce qui nous intéresse le plus dans les travaux de Lewis, c'est sa méthodologie. Lewis (1961, pp. 21-22) parle d'une nouvelle technique qui consiste à ce que chacun des membres d'une famille raconte l'histoire de sa vie avec ses propres mots. Cette méthode offre une vue globale, multi-facettes et panoramique, sur chacun des membres, sur la famille comme un tout, et sur beaucoup d'aspects de la vie de la classe populaire mexicaine.

L'autre avantage de la technique est de réduire l'influence des possibles préjugés du chercheur, parce que les exposés apparaissent avec les propres paroles des personnages étudiés. Le récit vécu de ces sujets permet de conserver la satisfaction et la compréhension émotionnelle qu'expérimente l'anthropologue en vivant avec eux. Le magnétophone permet que des personnes analphabètes ou sans préparation puissent parler d'elles-mêmes et raconter leurs observations de manière naturelle.

Un élément décisif pour la récupération de la sensibilité biographique a été la revendication de Sartre (1960) de la raison dialectique et de la praxis dialectique dans ses influents travaux sur les problèmes de la méthode et la critique de la raison dialectique. Sartre (1960) part du questionnement de la raison positiviste et de la critique du marxisme dogmatique. Dans l'analyse des médiations (cf. Ferrarotti, 1983, pp. 50-57), Sartre accorde une grande importance à la praxis humaine en relation avec le passé (incluant ici la famille et ses influences), avec le champ des possibilités instrumentales, et avec le futur (en tant que la praxis n'est pas déterminée et doit se projeter). « Nous affirmons –écrit Sartre- la spécificité de l'acte humain, qui traverse le milieu social en gardant les déterminations, et qui transforme le monde sur la base de conditions données.

Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, parce qu'il parvient à faire avec ce que l'on a fait de lui, même s'il ne se reconnaît jamais dans son objectivation » (Sartre, 1960, p. 989). Sartre (1960, p. 984 et suivantes) établit la *méthode régressive-progressive* pour rendre compte des

relations entre la praxis humaine en tant que processus dynamique de totalisation et l'ensemble des totalités (cf. Sartre, 1960, pp. 911-1065). Il appliqua ces idées dans sa volumineuse étude sur Flaubert, *L'idiote de la famille*.

3 Les histoires de vie à partir de 1980⁶

3.1. Le tournant narratif. Mémoire et témoignage.

Comme introduction à la situation des histoires de vie en Europe à partir de 1980, et en parallèle aux changements générés par la globalisation (commentés en première partie de cette *Note*), situons d'abord les changements épistémologiques et les débats sur la mémoire historique et le témoignage social qui ont été décisifs pour orienter le travail avec les histoires de vie dans le domaine de la recherche et de la formation au cours des trois dernières décennies.

L'exposé est structuré par quelques idées qu'il nous semble opportun d'explicitier dès à présent : a) le lien des histoires de vie avec les grandes traditions de la recherche qualitative ; b) l'importance de la conceptualisation, ce qui suppose de prêter une attention particulière aux paradigmes et théories influentes dans ce contexte ; c) la relation entre recherche et formation, cruciale dans le développement récent des histoires de vie en Europe ; d) la recherche de connexions entre les champs de l'éducation formelle, non formelle et informelle, que l'on se propose de considérer comme des champs connectés et s'influçant mutuellement ; e) le regard interdisciplinaire qui prétend mettre en relation les contributions produites dans les différentes disciplines, comme la sociologie, l'anthropologie, l'histoire orale, la linguistique, les études narratives,

⁶ Le choix de la date de 1980 pour séparer les périodes dans cette recension peut, d'un certain côté, paraître arbitraire, mais d'un autre côté, elle est significative parce qu'autour de cette date se produisent plusieurs événements importants qui contribuent fortement à la récupération de l'approche biographique dans le contexte européen. Chez les sociologues, les congrès d'Uppsala (1978) et de Mexico (1982) marquent le point de départ du groupe sur la recherche biographique promu par D. Bertaux, qui édita en 1981 un texte marquant: *Biography and Society*. En Italie, les travaux de Ferrarotti et d'autres sociologues et historiens sont de la même époque. En Grande Bretagne la publication en 1983 du livre de K. Plummer, *Documents of Life*, représente un moment important des histoires de vie car le texte a eu une influence notable dans le contexte anglo-saxon européen. Le livre de Pineau de 1983, la publication fondatrice du mouvement des *Histoires de vie en formation*, ouvrit un champ nouveau au sein de l'éducation d'adultes francophone. Dans le contexte allemand, les travaux de F. Schütze sur les entretiens narratifs datent aussi de ces années. Enfin, cette date de 1980 fait également sens si on la met en relation avec les changements économiques, culturels et politiques commentés au début de cet article, et que nous reprenons, dans cette section, dans une perspective épistémologique et méthodologique.

la psychanalyse, la psychologie narrative, les études féministes, les études culturelles, la pédagogie, le travail social et d'autres encore ; f) la valorisation du pluralisme paradigmatique et méthodologique, et de l'hybridation des théories, des approches et des modèles.

Mémoire historique et témoignage social

La récupération du passé et le travail autour des expériences vécues, individuelles et collectives, sont des thèmes d'une actualité criante. Les débats sur la mémoire et sa fonction historique, culturelle, politique, symbolique et personnelle sont innombrables (Ricœur, 2000; Todorov, 1995; Roberts, 2002, 134-150; Bárcena, 2004; Bárcena et Mélich, 2000). Les archives et les centres qui récupèrent et organisent tout un patrimoine oral et écrit qui ne préoccupe guère les archives traditionnelles, prolifèrent désormais. Les lieux de mémoire sont un trait important de notre époque. La récupération de la mémoire impulse la création de centres de recherche et de documentation. En Espagne on travaille à récupérer l'histoire des vaincus de la Guerre Civile et des victimes du franquisme, et le gouvernement national a, y compris, élaboré une loi sur la mémoire historique qui déclare le droit à la mémoire familiale et personnelle, dans le contexte du soutien aux victimes de la dictature de Franco⁷. Au Maroc, les victimes et les prisonniers des dites *années de plomb* apparaissent dans la presse et à la télévision, racontant les tortures subies et désignant par leurs noms et prénoms leurs bourreaux qui se promènent librement dans les rues. En Afrique du Sud et dans différents pays d'Amérique Latine, les commissions de la vérité ont publié des rapports bouleversants qui incluent l'énumération minutieuse des crimes, des tortures, des viols et d'autres actes répugnants, commis ou tout au moins inspirés par les gouvernements et, à l'occasion, par des groupes opposants. Ces rapports prétendent à la fois récupérer la vérité sur ce qui s'est passé et poser les bases de la réconciliation, voire, dans certains cas, du difficile pardon et d'un impossible oubli. Ce climat social saturé de mémoire personnelle et collective – si souvent empêchée, manipulée, utilisée de manière abusive – est une des caractéristiques de notre moment historique (Ricœur, 2000, 67-163; sur les abus de la mémoire, voir Todorov, 1995). Dans cette culture de la mémoire et du souvenir – où confluent la psychanalyse, les sciences sociales, la littérature et les médias – les histoires de vie vivent un extraordinaire développement en tant que recours utile pour travailler la mémoire historique et le témoignage (cf. Beverley, 2000 et González Monteagudo, 2006b).

⁷ Il s'agit de la Loi 52/2007, de 26 de décembre 2007, reconnaissant et élargissant certains droits des victimes de la Guerre Civile Espagnole (1936-1939) et de la dictature de Franco (1939-1975).

La récupération de la mémoire historique part normalement d'un tissu associatif inquiet et rebelle qui promeut le travail collectif et la construction du savoir à partir de situations, de problèmes et d'expériences vécues, porteurs d'une forte signification sociale et personnelle. Ces initiatives, liées aux mouvements sociaux et à l'éducation populaire, se structurent habituellement sous la forme d'histoire de vie collective (Coulon et Le Grand, 2000; Brun, 2001; Gaulejac et Legrand, 2008). Parmi les différentes productions figurent les livres collectifs, les brochures, les expositions artistiques, les débats, les œuvres théâtrales, les vidéos, les montages audiovisuels et les pages web. Parmi les thèmes travaillés il faut mentionner la récupération du passé, la situation des femmes, les traditions, les fêtes, le monde du travail, les situations traumatiques liées aux guerres, les emprisonnements et les conflits. Je souligne ici, pour leur grande puissance évocatrice, l'importance des histoires de vie de militants politiques, de syndicalistes, d'immigrants, de marginaux, de travailleurs et de femmes. On trouve, dans ce contexte du témoignage social, les meilleurs exemples de collaboration démocratique et horizontale entre universitaires et acteurs sociaux⁸. On trouve aussi les meilleures preuves des capacités démocratisantes du genre biographico-narratif et de son incontournable caractère éthique et politique (cf. Bárcena, 2004).

Essor des approches qualitatives. Le tournant narratif.

À partir des années soixante-dix et quatre-vingt, les histoires de vie réduisirent les approches réalistes et interactionnistes propres à la première moitié du XX^e siècle et connurent un apogée en adoptant cette fois, une grande variété de formes. Dans cette résurrection du biographique, le travail de D. Bertaux (1976, 1981, 1997) fut très important, introduisant la recherche à travers les récits de vie dans la sociologie européenne. À côté des approches réalistes et interactionnistes apparurent des propositions novatrices. La crise du fonctionnalisme, du structuralisme, du behaviorisme et des approches expérimentales et quantitatives en général, favorisa le développement de paradigmes qualitatifs de plusieurs types : recherche-action, ethnographie, analyse de discours, interactionnisme, phénoménologie et histoires de vie. Une nouvelle sensibilité plus subjective, narrative, dialogique et implicatif, commença à pénétrer la recherche sociale. À l'origine de ces paradigmes

⁸ La littérature sur le *testimonio* (témoignage) est un phénomène récent, mais très présent en Amérique Latine et les États-Unis. Le *testimonio* est lié à l'histoire orale, à l'éducation populaire et aux mouvements sociaux, et cela l'assure un fort enracinement social et une importante capacité de transformation sociale. Sur le témoignage, voir: Beverley, 2000, pour le contexte anglophone; Bézille, 2006, dans le domaine francophone.

alternatifs, il faut situer le dénommé tournant interprétatif, linguistique et narratif. Dans le contexte de la psychologie culturelle, Bruner (1991) a montré un vif intérêt pour la construction narrative de la réalité. D'autre part, la forte influence de l'œuvre de Ricœur (1985, 1990, 2000) déboucha sur une profonde réflexion sur la temporalité humaine, la mémoire et l'identité narrative, depuis la perspective de la philosophie herméneutique. Avec les contributions de Geertz l'anthropologie commença à se faire plus postmoderne, en saisissant la culture depuis la perspective du sens, en interprétant les théories anthropologiques en relation avec leurs auteurs. Un de ses travaux, dédié à l'anthropologue comme auteur (Geertz, 1989), a apporté un tournant interprétatif à partir de la problématique liée au fait d'être auteur des textes ethnographiques. Ce courant de l'anthropologie perpétué par un groupe de jeunes anthropologues d'orientation postmoderne a mis au premier plan des analyses, l'intérêt pour les aspects biographiques de la production ethnographique (cf. les essais recueillis in Clifford et Marcus, 1986).

Ces derniers temps, la composante narrative de la théorie éducative a beaucoup progressé, en lien avec la progression du pluralisme épistémologique. Traditionnellement, la théorie éducative s'est constituée et légitimée dans l'opposition aux modes narratifs de savoirs (cf. Bruner, 1991). La théorie ne pouvait surgir des récits. Les experts universitaires en sciences sociales, y compris ceux du monde de l'éducation, ont affiché une grande méfiance à l'égard de tous types de narrations. Ce tabou n'existe plus désormais ou, tout au moins, il a perdu l'influence qu'il avait il y a quelques décennies. Dans ce nouveau climat intellectuel, il sembla opportun de revendiquer l'écriture autographique avec laquelle des pédagogues, traditionnellement considérés comme éloignés de la théorie comme J. H. Pestalozzi, A. S. Makarenko, A. S. Neill et C. Freinet (cf. Puig, 1993)⁹, construisirent une voie propre et authentique.

⁹ Un exemple particulièrement éloquent de cette nouvelle sensibilité narrative dans la théorie éducative est celui de Paulo Freire, avec son livre de 1992 *Pédagogie de l'espoir*. Dans ce texte, Freire dresse un bilan de *Pédagogie des opprimés*, 25 années après sa publication, en narrant son itinéraire personnel et intellectuel, en intégrant au même temps la temporalité et la subjectivité en tant que catégories nucléaires d'une rhétorique textuelle résolument auto/biographique. Au moins dans le cas de Freire, ceci constitua une nouveauté par rapport à ses œuvres antérieures. Dans les années suivantes Freire approfondit dans cette dimension narrative, même dans le domaine des *livres parlés* (Freire, 1993; González Monteagudo, 2002).

Nous présentons maintenant les histoires de vie dans le contexte francophone. Ensuite nous offrirons une vue panoramique des histoires de vie en Italie, au Royaume Uni, en Allemagne, au Danemark et en Espagne¹⁰.

3.2. Les histoires de vie dans le contexte francophone européen¹¹.

Les Histoires de vie en formation

Le principal courant qui a impulsé l'emploi des approches biographiques dans le domaine de la formation est un groupe d'auteurs francophones à la tête desquels il faut citer Gaston Pineau (sans oublier Pierre Dominicé, Guy de Villers et Christine Josso), avec un fort intérêt pour les histoires de vie comme

¹⁰ L'histoire des histoires de vie dans le domaine éducatif européen des dernières 25 années est encore à faire. Cependant il faut reconnaître la contribution de Formenti (1998, chap. 2, pp. 41-87, *Per una geografia dei modelli*), publiée seulement en italien, avec des commentaires sur les travaux de Pineau, Dominicé, Villers (aire francophone), Alheit (aire germanique), Erben, Lea, West (Grande-Bretagne) et Demetrio (Italie). Récemment, Pineau (2006b) a publié au Brésil, en français, un survol historique de la courant *Histoires de Vie en Formation*. Finalement, West et Merrill (2007), avec la collaboration d'Alheit, Bron, Andersen et Ollagnier, ont fait bilan des méthodes auto/biographiques en Grande-Bretagne, Allemagne, Pologne, Suède, Danemark et le domaine francophone.

¹¹ Voici une liste alphabétisée et par décennies des principaux livres publiés depuis 1980 dans le domaine francophone européen (en excluant donc les publications canadiennes), dédiés aux histoires de vie en éducation ou ayant eu une forte influence dans ce domaine:

a) décennie des années 1980: Bertaux, 1981; Finger, 1984; Gaulejac, 1987; Pineau et Jobert, 1983; Pineau et Marie-Michèle, 1983;

b) décennie des années 1990: Bertaux, 1997; Dominicé, 1990; Gaulejac, 1999; Galvani, 1997; Hess (1998); Josso, 1991; Lainé, 1998; Lani-Bayle, 1997; Leclerc-Olive, 1997; Legrand, 1993; Peneff, 1990; Pineau et Le Grand, 1993;

c) décennie actuelle: Brun, 2001; Castaignos-Leblond, 2001; Delory-Momberger, 2000; Dominicé, 2000; Feldhendler, 2004; Gaulejac et Legrand, 2008; Josso, 2000; Lainé, 2006; Lani-Bayle, 2006; Paul, 2002; Pineau, 2000; Ricoeur, 2000; Robin, Maumigni-Garban et Soëtard, 2004. Les revues *Éducation Permanente* (n° 42 et n°172) et *Pratiques de Formation / Analyses* (n° 31) ont traité des histoires de vie dans les approches monographiques.

Dans les dernières années deux revues dédiées aux histoires de vie sont apparues en France:

a) *Histoires de Vie*, publiée à l'Université de Rennes, sous la direction de Christian Leray et Claude Bouchard;

b) *Chemins de Formation au fil du temps*, élaborée à l'Université de Nantes, sous la direction de Martine Lani-Bayle. Il existe aussi à l'Université de Nantes un diplôme universitaire intitulé *Histoires de vie en formation* (les contenus incluent les aspects techniques, historiques, bioéthiques, épistémologiques et linguistico-narratives, à côté de séminaires et modules d'implication appliqués à différents domaines, tels que généalogie, culture et vie collective. Il faut également mettre en relief la recherche internationale et intergénérationnelle dirigée par Lani-Bayle (2006) sur l'étude biographique des événements.

instrument de formation des adultes basée sur l'expérience. Ces auteurs se regroupent autour de *l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), dont le siège est à Paris (France). En 1983, G. Pineau publia, en collaboration avec Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* (Pineau et Marie-Michèle, 1983; en particulier, pp. 179-190 et pp. 383-391), un livre stimulant et innovateur, qui marqua le début des histoires de vie en éducation pour adultes. Dans cet ouvrage, Pineau travaille les concepts d'autoformation et d'histoire de vie, jusqu'ici conçus comme deux domaines sans lien, et il affirme le besoin de développer l'éducation pour adultes à partir de l'utilisation des histoires de vie comme outil de recherche et de formation, ce qui toucherait de la même façon le chercheur, l'éducateur et les adultes en formation. Critiquant le subjectivisme, l'individualisme et le libéralisme, il conçoit l'autoformation comme une appropriation de sa formation par l'adulte lui-même, dans une perspective émancipatrice et critique. Se mit alors en place une proposition de formation expérientielle et existentielle, développée avec persévérance tout au long des 25 dernières années, et dont nous avons fait le bilan devant un groupe de plus de 400 chercheurs et formateurs lors d'un congrès à l'Université de Tours (France), en juin 2007. Dans son livre de 1983, Pineau fait une recension des usages littéraires, sociologiques, psychologiques et anthropologiques des histoires de vie. Pineau considère que l'usage des histoires de vie dans l'éducation pour adultes, fondée sur et par l'expérience, relève d'une conception démocratique qui intègre la recherche et la formation et conçoit le chercheur et l'acteur comme des collaborateurs, dans une relation horizontale non hiérarchique.

La méthode des récits de vie trouve une application importante dans le domaine de l'autoformation. L'autoformation s'entend comme un processus vital de construction de soi et l'histoire de vie comme l'un des moyens possibles de mener à bien ce processus. Pineau et Marie-Michèle (1983, pp. 187-188) affirment que « L'autoformation nécessite la démocratisation et le soutien de l'usage de cet instrument [l'autobiographie] utilisé jusqu'à l'heure actuelle de manière quasi exclusive auprès des élites de la culture savante ». Pour Pineau cette stratégie démocratisante prend place dans le cadre d'une nouvelle société, d'un nouvel homme et d'une nouvelle pensée.

Au début des années quatre-vingt, commence à se créer un réseau informel d'éducateurs et de chercheurs du contexte francophone (France, Belgique, Suisse et Québec). En 1983, le déroulement d'un congrès à Montréal (Canada)

donne lieu à la création du réseau *Histoire de vie et autoformation*¹². En 1991 ce réseau se convertit en une association légale, l'ASIHVIF, pour développer des activités de formation, d'animation et d'édition. L'ASIHVIF conçoit la formation comme une émancipation. « Les histoires de vie – peut-on lire dans un document de l'association- prétendent renforcer le pouvoir d'agir du sujet sur lui-même et sur son environnement, en l'associant à la construction des savoirs produits » (ASIHVIF, 2005, 2). Les modèles de recherche proposés sont qualitatifs, pluridisciplinaires et menés en collaboration. La séparation des disciplines est explicitement rejetée, on plaide pour une collaboration, pour l'ensemble des phases et des contenus du processus, entre formateurs, chercheurs, et adultes en formation¹³. Les apports des membres de l'ASIHVIF constituent aujourd'hui un legs indispensable pour travailler avec les histoires de vie dans les domaines de l'éducation formelle, de l'éducation pour adultes, des processus de Validation des acquis de l'expérience (VAE), de la formation autodidacte, des communautés et de la vie collective, du troisième âge, de la marginalité sociale, du milieu sanitaire, du témoignage historique et autres contextes¹⁴.

¹² Comme je l'ai déjà indiqué, cette *Note de synthèse* porte sur le contexte européen et donc on ne présente pas la contribution développée au Québec. En tout cas, il faut souligner l'importance et le dynamisme du réseau québécois. En fait, l'approche des histoires de vie en formation est née au Québec, sous le leadership de G. Pineau. Dans les années 90 le réseau québécois développe une activité liée surtout à l'université et à l'intervention sociale : « En 1990, avec l'ouverture d'une Maîtrise en intervention sociale à l'université du Québec à Montréal (UQAM), deux professeurs, Danielle Desmarais et Ernst Jouthe, utilisent les récits de pratiques dans la formation d'intervenants sociaux... Pendant ce temps, à Rimouski, Jean-Marc Pilon et ses collègues en psychosociologie, notamment Jeanne-Marie Rugira développent un programme... dont la démarche andragogique repose sur les histoires de vie comme processus de recherche-formation et d'auto développement. Ce programme est offert depuis 1992. Certaines expériences de formation avec les histoires de vie s'offrent dans d'autres milieux universitaires. Mentionnons entre autres Jeanne-Marie Gingras et ses collègues du Département de psychopédagogie de l'Université de Montréal et André Vidricaire dans le cadre du Certificat en andragogie de l'UQAM » (Desmarais et Pilon, 1996, 8). À partir de 1994 il y a eu différents colloques à Québec. Sur les contributions du Québec, voir : Desmarais et Pilon, 1996 ; Houde, 2001 ; Chaput, Giguère et Vidricaire, 1999 ; Bourdages, Lapointe et Rhéaume, 1998 ; ainsi que le travail de J. Rhéaume publié en Gaulejac et Legrand, 2008, 63-88.

¹³ Parmi les membres d'ASIHVIF ayant publié à partir de l'année 2000 des livres avec une approche biographique, nous mentionnons: D. Bachelart, P. Brun, C. Delory-Momberger, P. Dominicé, D. Feldhendler, C. Josso, M. Lani-Bayle, J.-L. Le Grand, C. Niewiadomski, G. Pineau, J. Y. Robin et G. de Villers.

¹⁴ Dans ce contexte, le travail de Gastion Pineau, en tant que directeur de la collection *Histoire de vie et formation* chez L'Harmattan (environ 70 livres publiés jusqu'au présent), est, à ma connaissance, le fait le plus important dans le domaine des publications sur les histoires de vie en Europe.

Pour illustrer comment se travaillent les histoires de vie au sein de ce collectif – et sans oublier la variété des approches théoriques et méthodologiques qui caractérise les membres de l' ASIHVIF-, nous allons nous référer aux travaux de P. Dominicé (2000; 2002; 2007) et à ses collaborateurs (Josso, 1991, 1998, 2000; Finger, 1984; Müller, 2001, 2004), travaux menés à Genève (Suisse) tant à l'université qu'en formation pour adultes. L'activité avec laquelle Pierre Dominicé illustre sa proposition consiste dans le déroulement d'un séminaire de participation volontaire, centré sur la biographie éducative, avec un groupe de 75 étudiants en psychologie et en pédagogie, tout au long de 28 semaines à raison d'une session hebdomadaire de deux heures. Le professeur chargé du séminaire s'appuie sur la collaboration de 10 assistants d'enseignement, animateurs de l'activité des petits groupes issus de la division du grand groupe. L'objectif consiste à travailler sa propre biographie éducative à partir de l'oral et de l'écrit, en combinant le travail individuel du petit groupe et du groupe entier de la classe. Les étudiants préparent un récit oral de leur biographie éducative dans le groupe de travail. Les récits oraux sont présentés dans le groupe de travail en consacrant une heure à la présentation et une heure à la discussion. Ensuite, pendant les vacances entre le premier et le second semestre, les étudiants préparent la rédaction de leur biographie éducative en s'appuyant sur le récit oral, les discussions et les notes prises en classe. Pour favoriser la participation, il est demandé à chaque étudiant qu'il lise, interprète et commente oralement la biographie d'un des compagnons du groupe de travail. La discussion du groupe suit ce commentaire. Enfin, l'évaluation du processus réalisé inclut la rédaction d'un rapport individuel dans lequel doit être explicitée la connaissance produite toute au long du processus, à partir d'une triple centration : sur l'engagement subjectif, sur la posture d'apprentissage et les ressources de tous ordre mobilisées, sur les objets d'apprentissage. Tout au long de la formation, les sujets *narrateurs* ont le contrôle sur le processus et le produit de l'activité.

Prolongeant les analyses de Pineau sur l'appropriation du savoir par les adultes, Pierre Dominicé (2000, p. 80) écrit « Nous ne sommes pas éduqués tant que nous ne donnons pas une signification à notre éducation – d'une certaine manière, nous ne sommes pas éduqués tant que nous ne pouvons pas nous éduquer nous-mêmes ». La théorie et la pratique se nourrissent mutuellement. Les chercheurs, les formateurs et les narrateurs (que se soient

des personnes ou des groupes) entrent en relation dans une dynamique horizontale, démocratique et existentielle, à partir de l'expérience vécue¹⁵.

Roman familial et trajectoire sociale.

V. de Gaulejac (1984) travaille sur le roman familial et la trajectoire sociale et il est le fondateur de l'*Institut International de Sociologie Clinique*. De Gaulejac (1984, pp. 33-45) propose une sociologie clinique qui rend compte simultanément des éléments subjectifs et objectifs et permet de mettre en relation le roman familial et la trajectoire sociale, à travers l'élucidation d'une chaîne de conflits qui remonte des conflits psychiques aux conflits relationnels, des conflits relationnels aux conflits familiaux et des conflits familiaux aux conflits sociaux. Pour ce faire il propose la réalisation d'histoires de vie avec des appuis à l'objectivation de cette histoire tels que les vidéos, les photographies, les lettres, les journaux intimes et les arbres généalogiques. Le travail biographique se complète par des propositions concrètes d'intervention avec les participants aux niveaux projectif et expressif (dessin, théâtralisation, jeu de rôles). Pour De Gaulejac (1984), l'objectif ultime de sa proposition consiste à capter la dialectique existentielle entre l'individu produit de l'histoire et l'individu producteur de l'histoire.

Cette approche biographique trouve son fondement surtout chez Sartre et dans la psychanalyse. Selon De Gaulejac (1984, pp. 33-38), la méthode scientifique biographique a pour objectif de capter l'homme comme totalité, et en ce sens, cette méthode s'inscrit dans un grand courant de pensée qui va de Freud à Mauss et de Reich à Sartre. De Gaulejac (1984) considère que l'approche biographique permet :

- a) d'échapper aux oppositions individu/société, sujet/objet, subjectivité de l'homme/régularités objectives de la vie sociale ;
- b) de capter ce qui échappe à la norme statistique ;
- c) de capter les circularités dialectiques entre l'universel et le singulier, l'objectif et le subjectif, le général et le particulier ;

¹⁵ Il faut souligner que Pierre Dominicé est, jusqu'au présent, le seul membre du courant *Histoires de Vie en Formation* ayant publié en solitaire un livre en anglais (Dominicé, 2000). Cette publication, en plus de la participation de son auteur dans le réseau *Life History and Biographical Research* d'ESREA, a fait que les contributions de Pierre Dominicé sont plus connues et citées de la part des chercheurs et formateurs anglo-saxons.

d) de capter les médiations entre le fonctionnement individuel et le fonctionnement social¹⁶.

Dans les séminaires de formation proposés par De Gaulejac et ses collaborateurs, on explore à partir d'outils verbaux et non verbaux, la trajectoire personnelle et l'histoire familiale des participants, en combinant l'implication personnelle avec l'analyse théorique. Pour cela, quatre techniques sont utilisées : l'arbre généalogique, le dessin sur le projet parental, l'analyse des trajectoires sociales et les représentations dramatiques (Gaulejac, 1987, pp. 266-267 et pp. 277-283 ; Lainé, 1998, pp. 275-276)¹⁷.

3.3. Les histoires de vie en Italie : de l'histoire orale à la formation autobiographique¹⁸

La recherche biographique en Italie a une riche tradition et reste en grande partie méconnue en dehors de l'Italie, bien que quelques travaux importants aient été traduits dans d'autres langues, comme dans le cas de Portelli, Passerini et Ferrarotti (pour une révision dans le domaine de la sociologie, voir Olagnero, 2004)¹⁹. Parmi les initiateurs de la méthode biographique en Italie, tant en

¹⁶ De Gaulejac (1984, 37) pense que nous trouvons des concepts relevant de cette perspective dialectique et holiste chez des auteurs de différentes disciplines: ainsi, les médiations chez Sartre; l'espace transitionnel chez Winnicott; la notion de champ chez Lewin; le système socio-mental chez Pagès; et l'habitus chez Bourdieu.

¹⁷ Récemment, De Gaulejac et Legrand (2008) ont publié un texte réunissant différentes contributions de chercheurs et formateurs familiaux de l'approche *Roman familial et trajectoires sociale*, tels que Lainé, Niewiadowski et autres.

¹⁸ Voici une liste alphabétisée et par décennies des principaux livres publiés depuis 1980 en italien, dédiés aux histoires de vie en éducation ou ayant eu une forte influence dans ce domaine:

a) décennie des années 1980: Ferrarotti, 1981;

b) décennie des années 1990: Demetrio, 1996; Formenti, 1998;

c) décennie actuelle: Demetrio, 2003; Formenti, 2004; Formenti, 2006; Gamelli, 2003; Olagnero, 2004. La revue *Adulità*, éditée par Guerini et dirigée par Duccio Demetrio, a publié différents travaux auto/biographiques, auxquels sont dédiés les numéros 4, 18 et 19 (en 1996, 2003 et 2004).

¹⁹ Dans une récente révision sur la recherche qualitative italienne publiée en anglais, Bruni et Gobo (2005) concluent leur article avec ces mots: "La prochaine étape dans l'émancipation et l'affirmation de la méthodologie qualitative pourrait être son internationalisation ... pour porter l'originalité de la recherche qualitative italienne au-delà des frontières nationales... Le processus pourrait avoir deux bénéfices: il réduirait le complexe d'infériorité des sociologues et méthodologues italiens et il aiderait à émerger d'un provincialisme séculaire".

sociologie qu'en histoire orale, se distingue la contribution de F. Ferrarotti dont le travail a été largement diffusé dans le contexte francophone. Ferrarotti (1983, pp. 49-61) revendique l'utilisation de matériaux primaires, avec leur charge de subjectivité explosive. S'appuyant sur l'idée de Marx selon laquelle l'essence de l'homme est l'ensemble de ses relations sociales et sur les arguments de Sartre sur la praxis humaine dialectique, Ferrarotti affirme qu'une vie est une pratique qui s'approprie les relations sociales (c'est-à-dire, les structures sociales), les intériorise et les transforme en structures psychologiques, par le biais de son activité de déstructuration-restructuration. La praxis humaine totalisante (notion que Ferrarotti emprunte à Sartre), est une vision active et non passive, dialectique et non mécaniste ni déterministe, qui permet de dépasser les vues biaisées du social. Cette notion a des implications épistémologiques importantes. La dialectique entre le sujet et l'objet fait que l'objet du savoir ne soit pas l'autre, sinon l'interaction imprévisible et réciproque entre observateur et observé. Le livre de Ferrarotti *Storia e storie di vita* (1981) a été un outil important pour la récupération des méthodes auto/biographiques, comme l'a reconnu D. Bertaux.

En Italie, outre les importantes contributions sur le terrain de l'histoire orale, une forte attention a été portée ces dernières années à la *formazione autobiografica*, tant dans le domaine de l'éducation des adultes qu'à l'école. Parmi les auteurs les plus remarquables citons Demetrio. Cet intérêt pour la recherche et la formation avec une approche biographique a été impulsé principalement par le groupe de l'Université de Milan *Condizione adulta e processi formativi*, au sein duquel il faut souligner les contributions de Demetrio (1996, 1999, 2002, 2003a, 2003b), Formenti (1996, 1998, 2000, 2002, 2003a, 2004b, 2006, 2007) et Gamelli (2003).

Un fait remarquable dans les histoires de vie en Italie fut la fondation à Anghiari (Toscane) de la *Libera Università dell'Autobiografia*, fondée en 1998 par Saverio Tutino et Duccio Demetrio. Cette initiative privée prétend être une communauté de recherche, de formation et de diffusion de la culture de la mémoire. Des centaines de personnes sont passées par cette école, formées à une pédagogie de la mémoire centrée sur l'écriture biographique entendue comme autoconnaissance et soin de soi²⁰.

²⁰ Le *cursus* de la *Libera Università dell'Autobiografia* comprends trois étapes (propédeutique, avancée et de spécialisation), d'une année chacune. Actuellement la LUA constitue le centre de formation italien le plus important dans le domaine de l'autobiographie et l'histoire de vie.

Le développement et la systématisation des techniques de formation autobiographique ont été un apport important des collègues italiens. Il y a une grande variété de techniques utilisées dans la formation autobiographique (Formenti, 1996, 92 ; 1998, pp. 159-160) : Instruments de travail individuels : journal intime; production d'un texte thématique ou créatif/expressif, recherche de témoignages directs et sous forme de matériaux (photographies de famille, lettres, objet, chansons, poésies), création d'« objets complexes », avec usage simultané de différents langages (« sculptures vivantes », posters sur l'histoire avec images et textes), outils de papiers et crayons (profils chronologiques, questionnaires) ; b) Instruments de travail en face à face : entretien ouvert, non directif ou semi-structurée, questionnaires, méthodes projectives (recours aux images, aux sons, aux symboles, etc.) ; c) Instruments de travail collectif : discussion orale à partir de documents ou de thèmes biographiques, autoprésentation devant le groupe (orale, écrite, présentations croisées), usage collectif de matériaux projectifs et de méthodes évocatrices. Formenti (2004b) a coordonné un intéressant projet européen, *Dianoia*, qui a eu pour objectif principal de produire des matériaux relatifs au curriculum, édités en anglais, orientés vers les éducateurs, les travailleurs sociaux et les animateurs culturels pour travailler en formation et animation avec les méthodes auto/biographiques.

Parallèlement au développement des expériences formatives menées à l'Université de Milan et à la *Libera Università dell' Autobiografia*, le développement progressif de la didactique autobiographique et de la pédagogie de la mémoire a amené Demetrio (2003, 96-98) à une tentative de systématisation des compétences autobiographiques des éducateurs, en commençant par la distinction des différents spécialistes qui opèrent dans ce champ : a) le formateur auto(bio)graphe qui encourage l'écriture de l'histoire de vie avec des intentions introspectives ou créatives, avec des sujets hautement motivés et dotés d'un niveau d'éducation moyen et élevé ; b) le consultant auto(bio)graphe, collaborateur d'un formateur et qui offre un appui tutorial et technique ; c) l'éducateur auto(bio)graphe qui intervient dans des contextes extrascolaires, interculturels et intergénérationnels, en tant qu'animateur d'expériences destinées à un public varié au niveau d'éducation généralement faible ; d) l'enseignant auto(bio)graphe, généralement enseignant d'éducation maternelle ou encore primaire ou secondaire, qui pratique l'autobiographie pour créer des climats narratifs propices dans la classe.

D'autres spécialistes en outre, en orientation ou encore l'expert en validation des compétences, ont l'habitude d'utiliser les méthodes biographiques dans leur

travail éducatif. La professionnalisation progressive du travail autobiographique en Italie est un fait évident apparu au cours des derniers dix ans, promu par le groupe milanais conduit par D. Demetrio et L. Formenti.

3.4. Les histoires de vie au Royaume Uni : contributions dans le champ de l'éducation formelle et informelle²¹

Educateurs et éducation formelle.

Les méthodes biographiques ont pénétré le monde éducatif européen à partir du début des années quatre-vingt par le biais de deux courants principaux : le profil professionnel et formatif des éducateurs et l'éducation des adultes²². Après les travaux des années soixante-dix portant sur l'étude des représentations des enseignants à propos de leurs pratiques éducatives, les recherches des années 80 sur le savoir pratique et les théories implicites des éducateurs constituent le précédent immédiat de l'emploi des récits personnels, en relation avec la

²¹ Voici une liste alphabétique et par décennies des principaux livres publiés depuis 1980 en anglais en Europe, dédiés aux histoires de vie en éducation ou ayant eu une forte influence dans ce domaine:

a) décennie des années 1980: Armstrong, 1987; Goodson et Ball, 1985; Plummer, 1983 (2ème éd. de 2001); Thompson, 1988 (1ère éd. de 1978; 3ème éd. de 2000);

b) décennie des années 1990: Alheit, 1994; Alheit, Bron, Brugger et Dominicé, 1995; Antikainen, Houtsonen, Kauppila et Huotelin, 1996; Erben, 1998; Merrill, 1999; Rosenthal, 1998; Stanley, 1994; West, 1996;

c) décennie actuelle: Chamberlaine, Bornat et Wengraf, 2000; Chamberlaine, Bornat et Apitzsch, 2004; Chamberlaine, Rustin et Wengraf, 2002; Dominicé, 2000; Evans, 2004; Goodley, Lawthorn, Clough et Moore, 2004; Goodson et Numan, 2003; Goodson et Sikes, 2001; Hunt, 2000; Miller, 2000; Roberts, 2002; Wengraf, 2001; West, Alheit, Andersen et Merrill, 2007. La revue *Auto/biography* est un référent important dans les dernières années. Il faut également mettre en relief l'importance des différents pôles universitaires et centres de recherche axés sur les études narratives et auto/biographiques: Université de Sussex (P. Thomson, C. Hunt), Open University (P. Chamberlaine, J. Bornat), Université de l'Est de Londres (N. Miller, M. Tamboukou, C. Squire, M. Andrews), Université de Southampton (M. Erben), Université de Edimbourg (L. Stanley), Université de Huddersfield (B. Roberts, C. Horrocks), Université Christ Church de Canterbury (L. West), Université de Warwick (B. Merrill), Université de Brighton (I. Goodson), Université d'Essex (K. Plummer). Plusieurs des chercheurs mentionnés ont été ou sont des coordinateurs des projets de recherche britanniques et européens.

²² Parmi les sujets travaillés par rapport aux enseignants, nous soulignons les suivants: vie quotidienne, apprentissage de la profession, cycles de la carrière enseignante, pensée des enseignants (*Teacher thinking*), attitudes face aux innovations et changements, développement du curriculum, formation permanente et développement professionnel (cf. Bolívar, Domingo et Fernández, 2001; Clandinin et Connelly, 2000; González Monteagudo, 1996a y 1996c; Goodson, 1992; Goodson et Sikes, 2001; Zabalza, 1988).

formation et le développement professionnel des éducateurs²³. Les études de Goodson (1984; 1991; 1992a; 1992b; 1992c; 1994; Goodson et Walker, 1990) sur la vie et le travail des éducateurs nous situent dans une perspective nettement biographique. Goodson (1991, p. 40) pense que le manque d'attention des chercheurs en éducation sur la vie des enseignants est surprenant. Il contraste avec l'importance que ces derniers accordent à leur évolution vitale, qui se reflète en permanence dans les conversations des enseignants. D'autre part, Goodson critique le contenu d'une bonne partie des études ethnographiques, ancrées dans l'ici et le maintenant des événements de la classe, comme si ceux-ci existaient en dehors du temps et de l'évolution biographique des enseignants et des étudiants (cf. Goodson et Walker, 1990, 120; Goodson, 1984, p. 140).

Goodson (1984, pp. 131-139) pense que les histoires de vie remplissent une fonction indispensable dans la recherche sociale, qu'ils complètent les perspectives interactionnistes et ethnométhodologiques qui se centrent principalement sur l'analyse des situations d'interaction sociale, en négligeant les antécédents historiques et biographiques. Les arguments principaux de Goodson (1984) pour revendiquer l'approche des histoires de vie dans la recherche sur les enseignants sont les suivants : a) L'expérience de vie et la carrière de l'enseignant configurent sa vision de l'enseignement et la manière dont il s'y prend ; b) Le contexte de vie de l'enseignant étranger à l'école et ses identités et cultures latentes peuvent avoir un impact considérable sur son travail d'enseignant ; c) La carrière de l'enseignant est un domaine de recherche important. Le concept de carrière est de grande utilité pour comprendre tant les organisations que le rôle des individus en leur sein ; et d) L'histoire de vie d'un sujet doit être resituée dans l'histoire de son époque.

Education tout au long de la vie

En Grande-Bretagne, les études biographiques se sont développées sous l'influence de l'histoire orale, la phénoménologie, l'Ecole de Chicago, la

²³ Parmi les principales approches biographiques sur les enseignants, employés dans le domaine anglo-saxon pendant la première partie des années 1990, il faut ressortir: les études de M. Huberman et autres, relatifs au cycle vital et aux phases de la carrière enseignante; les études d'Ivor Goodson sur la vie et le travail des enseignants; les travaux de R. Butt et collaborateurs sur l'autobiographie collaborative et le développement professionnel; les recherches de J.G. Knowles autour des influences biographiques sur le rôle enseignant; et les recherches de L.M. Smith sur les carrières et les paradigmes des enseignants en contextes d'innovation (voir une recension chez González Montegudo, 1996c).

perspective de C.W. Mills des relations entre *agency* et structure, le féminisme et la psychanalyse (pour une vue de l'ensemble : Plummer, 2001; Roberts, 2002). Le travail pionnier d'Armstrong (1987) ébaucha une première révision des méthodes auto/biographiques en éducation, incluant une utile bibliographie commentée de 70 pages.

Au cours des années quatre-vingt, l'histoire orale s'était consolidée en tant que courant présent dans le contexte académique et de la recherche (Roberts, 2002; Plummer, 2001). La contribution de Thompson (2000; 1ère ed. de 1978; 2ème ed. de 1988) aida à systématiser et à donner une visibilité à la nouvelle approche de l'histoire orale, qui mettait l'accent sur le progressisme politique socialiste, sur le fait de donner la parole aux groupes marginaux et opprimés, et sur la rénovation de la méthodologie historique à travers les entretiens biographiques. Dans une révision récente sur l'histoire orale, Thomson (2006) identifie quatre transformations paradigmatiques dans ce domaine : 1) la résurrection de la mémoire comme source historique dans la période immédiatement postérieure à la seconde guerre mondiale ; 2) le développement, à partir de la fin des années soixante-dix, d'approches postpositivistes sur la mémoire et la subjectivité ; 3) la transformation des perceptions sur le rôle de l'historien comme intervieweur et analyste à la fin des années quatre-vingt ; et 4) la révolution digitale depuis la fin des années quatre-vingt-dix. Progressivement, l'Histoire orale se fait plus interdisciplinaire, s'internationalise et se lie aux débats politiques et éthiques de la mémoire et du témoignage.

Le féminisme a eu un poids considérable en Grande Bretagne dans le développement d'une sensibilité plus subjective et impliquée. La critique de l'exploitation dans la situation d'entretien, l'intérêt porté aux expériences d'autoapprentissage des chercheurs et l'accent mis sur *l'empowerment* sont des éléments importants de l'approche féministe (Stanley, 1990, 1994; Miller, 2007; Reinharz, 1992). Le féminisme est compris de diverses façons. Le féminisme postmoderne, caractérisé par son jargon conceptuel et son intérêt pour le débat philosophique a été critiqué par le féminisme marxiste et radical, centré sur l'analyse et la critique de l'oppression sociale et culturelle des femmes. Comme l'indique Merrill dans l'article de cette même revue, le féminisme théoriquement sophistiqué n'est pas le meilleur outil pour lutter contre l'inégalité.

Merrill (1999, 2003, 2007) met l'accent sur les convergences des oppressions de genre, de classe sociale et d'origine ethnique. Pour mettre en évidence ces oppressions et pour aider à les réduire elle propose l'usage de méthodes de recherche biographique. Ecouter et documenter les voix des femmes adultes en formation devrait être utile pour les politiques éducatives et l'amélioration de

l'éducation des adultes, dans et au dehors de l'université. Les entretiens biographiques montrent l'interrelation entre vie publique et vie privée, le lien des biographies individuelles avec le collectif et la dialectique entre *agency* et structure. De cette façon, les identités, les itinéraires et les carrières des adultes peuvent être étudiées en profondeur. B. Merrill, attachée à l'Université de Warwick, a coordonné deux projets européens désormais terminés, centrés sur l'éducation des adultes, en utilisant des méthodologies biographiques. Actuellement, elle coordonne le projet (2008 à 2010), *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education*, auquel participent des collègues de six pays européens ²⁴.

La recherche novatrice de West (1996) sur les étudiants universitaires adultes fut basée sur des entretiens biographiques réalisés sur une période de trois ans. L'étude des motivations des adultes pour débiter des études universitaires fut réalisée avec une approche psychologique, tentant de combiner les dimensions culturelles et sociales avec les aspects subjectifs. L'approche du *self*, d'influence postmoderne, est évidente dans ce travail. Le chercheur assume un rôle impliqué, en vertu de quoi une dimension auto/biographique prend tout son sens, qui incorpore les différentes subjectivités qui participent au processus de recherche. Dans un travail postérieur consacré aux médecins généralistes des zones défavorisées de Londres, West (2001) a appliqué un style de recherche similaire, soulignant l'importance de la psychanalyse (en particulier la théorie de M. Klein et de l'école anglaise) pour comprendre l'anxiété comme élément central du *self* et des relations interpersonnelles (voir aussi: West, 2004, 2007; West et Merrill, 2008; West, Alheit, Andersen et Merrill, 2007). Les apports de Merrill et West supposent une nouvelle et rafraîchissante manière d'interpréter et théoriser les itinéraires, les expériences, les motivations et les carrières des adultes en formation, en particulier dans le cadre universitaire.

Les recherches développées par le collectif dirigé par P. Chamberlaine, J. Bornat, T. Wengraf et M. Rustin constituent un apport de première importance au développement de la recherche biographique britannique et européenne des vingt dernières années. L'étude éditée par Chamberlain, Rustin et Wengraf (2002), s'appuie sur 250 entretiens d'histoires de vie conduits dans sept pays européens, avec l'objectif de repenser les difficultés économiques actuelles, en faisant ressortir les conséquences ethniques, de genre et de classe des dérégulations économiques et sociales. Dans d'autres travaux (Chamberlaine,

²⁴ Dans le champ éducatif il faut souligner le projet *Learning Lives. Learning, Identity and Agency in the Life Course*, développé par les universités d' Exeter, Brighton, Leeds et Stirling, avec la participation de, parmi d'autres, I. Goodson, G. Biesta et J. Field.

Bornat et Wengraf, 2000a; Chamberlaine, 2004; Chamberlaine, Bornat et Apitzsch, 2004; Rustin, 2000; Wengraf, 2001), ce groupe a fait des contributions importantes au débat épistémologique, à la théorisation biographique, à la méthodologie basée sur les entretiens narratifs et à la recherche sur des thèmes éducatifs, sociaux et économiques dans une perspective internationale et européenne²⁵.

3.5. Allemagne et Danemark²⁶

La recherche biographique allemande a commencé sa route dans une autre direction que les courants herméneutiques et phénoménologiques de la pensée germanique (pour l'information historique, nous nous basons sur : Apitzsch et Inowlocki, 2000; Bertaux et Kohli, 1984). Un courant important de recherche en sociologie se développa à partir des années soixante-dix, basé sur l'analyse des entretiens biographiques. Dans ces débuts, les contributions de F. Schütze (1992, 1993), G. Riemann et U. Oevermann, le créateur de l'herméneutique objective, furent décisives. En 1979, M. Kohli, K. Eder et L. Rosenmeyer fondèrent un groupe de travail allemand qui fut reconnu comme section de recherche un an plus tard par l'Association Allemande de Sociologie. En Sciences de l'Education, un groupe de travail sur la recherche biographique se constitua en 1994. Et depuis 1988, la revue *Bios* est éditée.

L'apport de F. Schütze a été décisif pour développer une méthodologie rigoureuse, répliquable et scientifique, centrée sur l'analyse des entretiens biographiques. L'effort de théorisation et de généralisation des données, qui a conduit à une théorie sur les trajectoires collectives et individuelles, et conjointement à un effort de raffinement méthodologique. Ces dernières années cependant, un style de recherche plus impliqué et subjectif commence à apparaître (Rosenthal, 1993, 1998, 2003, 2006; Fisher-Rosenthal, 2000).

Dans la recherche biographique allemande sur l'éducation des adultes, on remarquera le travail de P. Alheit (1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 2002, 2004;

²⁵ Le projet *Social Strategies in Risk Society* (SOSTRIS), développé entre 1996 et 1999, inclut des équipes de Grande Bretagne (Londres), France (Paris), Allemagne (Halle), Grèce (Athènes), Italie (Naples), Espagne (Barcelone) et Suède (Göteborg). L'étude porta sur les stratégies sociales, familiales et individuelles développées dans des contextes de précarisation croissante.

²⁶ Étant donné que nous ne connaissons ni l'allemand ni le danois, nous ne pouvons pas offrir une liste des livres publiés en allemand, danois ou d'autres langues scandinaves. Les commentaires qui suivent sont basés sur des travaux publiés en anglais.

Alheit et Dausien, 2002; Alheit, Bron, Brugger et Dominicé, 1995 ; Alheit et Merrill, 2004 et 2006)²⁷, qui commença à travailler avec les méthodes biographiques dans les années quatre-vingt. Ce sociologue analyse la nature changeante du travail, de la connaissance et de la technologie dans les sociétés de la modernité tardive. Face à ces changements, les institutions éducatives dysfonctionnent. En conséquence de quoi les adultes perdent leur motivation et se réfugient dans une vision purement instrumentale de l'apprentissage. La dialectique entre structure et subjectivité, qu'Alheit (1995b) théorise à partir du concept d'*habitus* de Bourdieu, implique d'accepter que notre autonomie d'action et de planification soit subordonnée à des processus structurels. Alheit a souligné l'importance des crises et des transitions biographiques. Actuellement, le savoir a un caractère transitoire et il ne peut être authentique que s'il implique un travail biographique. La *biografizität* (« biographicit   »), c'est-à-dire l'apprentissage et le savoir biographique, signifient que nous pouvons redessiner nos vies dans des contextes spécifiques qui peuvent aussi être dessinés et configurés. Le vrai défi d'une éducation émancipatrice pour adultes est d'apporter la mise en forme biographique, c'est-à-dire de découvrir les opportunités biographiques pour devenir plus autonomes. L'organisation des processus d'apprentissage biographiquement orientés doit être communautaire, centrée sur le monde vital et basée sur des projets et d'authentiques intérêts.

Au Danemark, les histoires de vie ont été utilisées en lien avec *l'empowerment* des groupes réprimés, les projets de développement personnel et existentiel, le travail social, la maladie et la santé, la religion, la sexualité, les études culturelles, le genre et l'éducation des adultes (West et Merrill, 2007, avec la collaboration de Salling Olesen).

Le groupe de recherche en éducation des adultes de l'universit   de Roskilde dirigé par H. Salling Olesen (2000, 2007b), fait de la recherche biographique depuis plus de dix ans et développe différents projets, parmi lesquels le *Life History Project*. Ce groupe défend une approche de l'éducation des adultes basée sur l'expérience, mais en soulignant les aspects sociaux et culturels de la subjectivité au lieu de l'histoire de vie individuelle. Les techniques utilisées sont les entretiens biographiques, des discussions thématiques de groupes et l'observation de terrain. Parmi les sources théoriques on trouve la psychanalyse, le marxisme, l'interprétation herméneutique approfondie

²⁷ En espagnol: Alheit et Dausien, 2007; en français: Alheit, 2001, 2005; en italien: Alheit et Bergamini, 1996; Alheit et Merrill, 2006. Voir aussi la contribution de Mader (1995) sur l'autobiographie guidée, inspirée dans les travaux de Birren.

(théories de la socialisation, de l'identité et de l'apprentissage ; interactionnisme symbolique), la psychologie sociale critique et la théorie critique de l'École de Francfort. L'approche méthodologique de Roskilde doit beaucoup à la tradition allemande et s'appuie sur l'analyse des structures narratives des entretiens biographiques. L'histoire de vie est conçue comme une approche de la subjectivité dans un contexte social. L'étude des individus sert à comprendre les réalités culturelles et sociales communes, en premier lieu l'apprentissage et la participation à l'éducation. D'autre part, P. Alheit, professeur invité un an à Roskilde, a inspiré partiellement le style de travail du groupe danois. En lien avec le genre, il faut signaler les contributions de Weber (1998, 1999, 2007) et de Dybbroe (voir Dybbroe et Ollagnier, 2003). Sur l'histoire de vie et l'identité dans le domaine du travail et des professions, les travaux de Andersen et Trojaborj (2007) et de Salling Olesen (2001a, 2006, 2007a) sont importants. Au Danemark, en dehors de Roskilde, il faut mentionner les travaux de Horsdal (2007) sur l'identité culturelle, l'identité narrative, la cognition et les neurosciences. Parmi les contributions nordiques en histoire de vie, on peut se reporter aux travaux de Huotelin et Kauppila (1995) sur le changement générationnel, de Härnsten (1995) sur les cercles de recherche, et de Bron (1995, 2003, 2007) sur les adultes immigrants et les étudiants de doctorat.

3.6 Espagne²⁸

Le développement des histoires de vie en Espagne est lié à l'évolution des méthodes qualitatives de recherche et d'intervention (cf. Bolívar et Domingo, 2006). Il faut rappeler le contexte historique et politique des dernières décennies. La dictature du général Franco se déroule de 1939 à 1975. Le pouvoir autoritaire du général Franco se caractérisa par un accent patriotique, par la prédominance du national-catholicisme et par le contrôle idéologique de la culture, de l'éducation et de la recherche. Dès les années 70, l'Espagne entreprend un processus de modernisation impressionnant, bien visible dans la politique, l'économie, la culture, la consommation, la formation, les valeurs et les styles de vie.

Les approches positivistes et technologiques entrent en forte crise dans notre pays quelques temps après ce qui se passa dans les aires anglophones et

²⁸ Les principaux livres sur les histoires de vie publiés en Espagne depuis 1980 sont: Bolívar, Domingo et Fernández, 2001 (Education); Marinas et Santamarina, 1993 (Histoire orale); Miguel, 1996 (Sociologie); Pujadas, 1992 (Anthropologie).

francophones. Du coup, l'essor des études qualitatives advient seulement dans les années 90. Dans les sciences de l'éducation commence à se répercuter la nouvelle sensibilité subjective, narrative, dialogique et implicative qui caractérise les approches qualitatives.

L'approche des histoires de vie s'est développée surtout durant les quinze dernières années. En premier lieu, il faut souligner les publications des anthropologues sociaux et des sociologues. La première contribution est celle de Marsal (1972), qui développa la biographie d'un émigrant espagnol en Amérique Latine; cet ouvrage inclut un chapitre méthodologique publié de manière indépendante par Balán (1974). La compilation de Balán (1974), une biographie d'un dissident politique au franquisme (Maestre, 1978) et l'histoire de Domitila, l'épouse d'un mineur bolivien (Viezzer, 1978), sont des ouvrages également publiés dans les années 70. Durant les années 80 et 90, quelques auteurs ont exploré les thèmes de la délinquance, de la marginalité et de la drogue (Negré, 1988 ; Romaní, 1983 ; Gamella, 1990). Botey (1981) travailla en Catalogne avec les immigrés et réunit 54 récits de vie.

En 1986, la *Revista Internacional de Sociología* dédia un numéro monographique aux histoires de vie. Parmi les articles publiés, nous soulignons le travail méthodologique de Mercadé (1986). Ont été publiées deux présentations systématiques des histoires de vie : la première s'inscrit dans une perspective anthropologique (Pujadas, 1992), la seconde dans une perspective sociologique (Miguel, 1996). Les autres travaux et discussions critiques sur les théories et méthodologies des histoires de vie sont les suivants : Lulle, Vargas et Zamudio (1998); Sánchez Valle (1994) ; Sarabia (1985), González Monteagudo (1996b) et Varios (1998). Sur le terrain de l'histoire orale, il faut noter les travaux de Folguera (1993) et de Marinas et Santamarina (1993).

Dans le champ pédagogique, l'intérêt vers les histoires de vie apparaît seulement à la deuxième moitié des années 90. Un important travail collectif sur la narration et l'éducation a été publié par Larrosa et al. (1995). Parmi les thèses de doctorat soutenues dans les dernières années et se réclamant de l'approche biographique, nous mettons en relief celles d'Arnaus (1993), Fernández Cruz (1995b) et González Monteagudo (1996a). Il faut remarquer le travail fait à l'université de Grenade par A. Bolívar, auteur d'un guide bibliographique (Bolívar, 1997), d'un livre sur les cycles de vie professionnelle des enseignants du secondaire (Bolívar, 1999) et d'un ouvrage sur la théorie et la méthodologie de la recherche biographique (Bolívar, Domingo et Fernández, 2001). À l'université de Séville, López Górriz et moi-même, nous avons développé de nombreuses expériences à partir des histoires de vie et des journaux de bord

(López Górriz, 1997, 2007a, 2007c ; González Monteagudo, 2006a, 2006b, 2007d). Récemment nous avons publié une recherche, financée par le Fond Social Européen, axée sur les entretiens biographiques centrés sur les trajectoires migratoires, la formation et l'insertion professionnelle des mineurs et des jeunes immigrants arrivant en Andalousie (De la Portilla, Serra et González Monteagudo, 2007).

3.7 ESREA et ASIHVIF : deux réseaux séparés par la langue

Le réseau *Life History and Biographical Research* de l'ESREA (*European Society for the Research of the Education of Adults*) tint en 1993 à Genève sa première conférence, suivie par celle de Vienne (1994), à nouveau Genève (1995) puis l'Italie (1996)²⁹.

Le livre publié par Alheit, Bron, Brugger et Dominicé (1995) réunit quelques uns des textes présentés dans les deux premières conférences. A ses débuts, le réseau biographique de l'ESREA fut surtout impulsé par P. Alheit et P. Dominicé. Ce réseau, surtout anglophone, rassemble les chercheurs européens de différentes disciplines qui utilisent, à partir de paradigmes et d'approches très diverses, les méthodes biographiques en éducation, particulièrement dans le champ de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente. Parmi les chercheurs de ce groupe, nous avons signalé dans les pages qui précèdent les contributions de L. West (coordinateur du réseau ces dernières années), P. Dominicé, H. Salling Olesen, P. Alheit, B. Merrill, A. Bron, K. Weber et L. Formenti. Même si certains privilégient l'utilisation des histoires comme outil de formation expérientielle (c'est le cas de P. Dominicé et de L. Formenti), la majorité sont centrés sur l'usage de la perspective auto/biographique en tant que méthodologie qualitative pour investiguer l'apprentissage des adultes. A la vue de la révision que nous avons faite, il faut souligner la proximité des approches entre l'ASIHVIF et le groupe italien de Milan. En général, l'intérêt existant dans le contexte francophone pour les histoires de vie comme méthode de formation n'existe pas dans des pays comme la Grande Bretagne, l'Allemagne ou le Danemark. Il faut aussi souligner la distinction entre une recherche plus implicite, subjective et postmoderniste, propre à la Grande Bretagne, et une investigation plus objective et à vocation théorique, propre à l'Allemagne et au Danemark. Cependant, ces distinctions générales tendent à occulter la grande importance des différences de styles de recherche en termes de traditions disciplinaires, de contextes institutionnels et de méthodologies de

²⁹ Le réseau convoque tous les ans un colloque, normalement pendant la première semaine de mars. En mars 2009 le colloque se déroulera à Milano (Italie), sous la coordination de L. West et L. Formenti.

recherche spécifiques. Ceci nous renvoie au pluralisme épistémologique et méthodologique qui nous semble être une caractéristique importante des études biographiques des dernières décennies, caractéristique évidente dans le récent livre des membres de l'ESREA (West, Alheit, Andersen et Merrill, 2007).

En résumant le panorama européen actuel sur les histoires de vie en éducation pour adultes, on peut dire que pendant qu'à l'ESREA il y a un intérêt prépondérant pour l'usage des histoires de vie comme instrument de recherche qualitative, à l'ASIHVIF l'intérêt se concentre sur l'application des histoires de vie à la formation. Ces dernières années on perçoit une confluence relative des deux groupes, avec une nouvelle vision dans laquelle la recherche est fortement imprégnée d'une dimension formative, et la formation se relie à des processus systématiques de réflexion et d'investigation³⁰.

A l'avenir il semble nécessaire de promouvoir de plus grands échanges entre les deux réseaux (ESREA et ASIHVIF) pour que soit possible une authentique internationalisation et européanisation de la recherche dans le contexte des histoires de vie. Ce numéro de *Pratiques de Formation/Analyses* prétend contribuer à avancer en ce sens.

4. Paradigmes, théories et approches influentes en histoires de vie

A titre de tentative exploratoire et provisoire, nous présentons ici quelques perspectives théoriques contemporaines influentes dans le champ de la recherche et de la formation avec les histoires de vie. L'intérêt de relier explicitement les théories sociales et psychologiques avec les histoires de vie est relativement récent et, dans le cas de l'éducation, il émerge tout juste³¹. Parmi les perspectives que nous avons sélectionnées figurent le néoréalisme postpositiviste, la théorie critique néomarxiste, la psychanalyse et la psychologie narrative, l'herméneutique, la phénoménologie, le poststructuralisme et le féminisme.

³⁰ Dans cette relative confluence d'ESREA et d'ASIHVIF il faut souligner les contributions de Dominicé et d'Ollagnier. Dans le colloque de Tours de juin 2007, convoqué par Gaston Pineau, assistèrent avec des travaux en français P. Alheit (Göttingen), L. West (Canterbury) et B. Merrill (Warwick), membres importants du réseau *Life History and Biographical Research* d'ESREA.

³¹ Le n° 31 de *Pratiques de Formation / Analyses*, de 1996, coordonné par J.-L. Le Grand, fût dédié aux filiations théoriques des histoires de vie. Cf. aussi sur cette question: Le Grand (1996a); Pineau, 1996; Villers, 1996; Gallez et Villers, 1996; Olagnero, 2004; Bron et Schemmann, 2002; Bolívar, Domingo et Fernández, 2001; Chamberlaine, Bornat et Wengraf, 2000; Roberts, 2002; Rustin, 2000; Plummer, 2001; West, Alheit, Andersen et Merrill, 2007.

4.1. Néoréalisme et post-positivisme

Nous considérons que le postpositivisme est une version modernisée et atténuée du positivisme qui garde toujours pour objectif la prédiction et le contrôle. Le post-positivisme insiste sur une justification relative, soumise à la critique et à la révision, dans la ligne des postulats poppériens. Dans cette perspective nomothétique, on défend un réalisme critique, une épistémologie objectiviste basée sur la réfutabilité et une méthodologie de manipulation, mais avec des modifications. Cela suppose le recueil d'information sur le point de vue des acteurs sociaux et sur le contexte situationnel (Denzin et Lincoln, 2000; González Monteagudo, 1996a, pp. 20-35)³².

Parmi les différentes approches s'appuyant sur des documents personnels, la perspective nomothétique prétend tirer de l'analyse des documents humains des explications sur les phénomènes étudiés, allant parfois jusqu'à quantifier et mettre en lien certaines variables. Cette première posture est celle qu'adopte Pujadas (1992, pp. 69-78), qui propose la catégorisation et la classification des récits biographiques de façon à pouvoir confronter les phénomènes analysés à l'hypothèse initiale. Pujadas (1992, P. 73 et suivantes) propose la technique de l'analyse de contenu par le biais de la catégorisation et de l'opérationnalisation de toutes les variables.

Cette approche est présente dans la méthodologie des récits de vie divulguée par D. Bertaux (1976, 1981, 1997, 2005; cf. aussi Bertaux et Delcroix, 2000) depuis trente ans et aussi, dans un sens plus général, dans le style de recherche biographique de l'interactionnisme classique. Bertaux utilise l'expression approche biographique et non celle d'histoires de vie parce qu'il pense que la première inclut les traits de l'observation et de la réflexion et ne se réduit pas à un simple recueil de données. Il considère que l'objet de l'approche biographique a à voir avec le récit de la pratique des relations sociales, tant dans le champ socio-structurel que socio-symbolique. Les récits doivent être croisés avec les processus sociaux.

Denzin (1989, pp. 49-68) offre une description de l'approche interprétative classique qu'il dénomme objective ou d'histoire naturelle. Dans cette perspective classique (Denzin comment le fameux livre de Shaw *The Jack Roller*), le processus de recherche commence avec une opérationnalisation initiale des concepts clés et

³² Nous laissons de côté le commentaire sur la *grounded theory*, laquelle, en dépit son approche inductive et la référence aux acteurs sociaux, maintient, finalement, une perspective néoréaliste et postpositiviste de la recherche.

avec le choix du sujet et du contexte de travail. Les enregistrements sur le sujet doivent être contrôlés et confrontés, de façon à obtenir certaines garanties quant à la validité et la fiabilité. Enfin, il s'agit de confirmer les hypothèses élaborées, en rédigeant le rapport et en évaluant les apports de l'étude face à la progression de la théorie. Ces dernières années, quelques sociologues allemands et en particulier Kohli ont actualisé l'approche classique derrière l'étiquette un peu ambiguë d'herméneutique objective. Denzin voit des aspects positifs dans ce courant (par exemple la considération des histoires de vie comme productions contextuelles et interactives) et aussi des points négatifs (par exemple la conception linéaire des biographies et l'engagement vis-à-vis du contrôle des biais qui amène à réduire les expériences humaines à des données).

4.2. Théorie critique et néomarxisme

On a prêté très peu d'attention à la connexion entre histoires de vie et théorie critique, en dépit de l'accent porté par Habermas dans sa *Théorie de l'agir communicationnel* sur les perspectives herméneutiques et interactionnistes. Dans ce paragraphe nous voulons juste pointer quelques idées pour promouvoir un plus grand intérêt pour l'articulation entre histoires de vie et émancipation, question déjà explorée par Le Grand (1996) et surtout par Brun (2001).

Les théories critiques de l'École de Francfort s'appuient sur le legs philosophique allemand de Marx, Kant, Hegel et Weber. Elles entrent spécialement dans la lignée de Marx pour la dénonciation de l'injustice, des inégalités et de la domination présentes dans les sociétés occidentales capitalistes avancées. Cette reconsidération de quelques-uns des thèmes du contexte marxiste a supposé que l'œuvre de Horkheimer, d'Adorno et de Marcuse puisse entrer dans le cadre d'une tradition de pensée sociale de caractère néomarxiste (Kincheloe, 1991; Kincheloe et McLaren, 1994; Carr et Kemmis, 1986). Horkheimer aspire à construire une théorie critique totalisante et dialectique de la société humaine dans son ensemble, et concrètement, de la société industrielle avancée, afin de stimuler une transformation rationnelle qui prenne en compte l'homme, sa liberté, sa créativité et son développement harmonieux, dans une collaboration ouverte avec les autres. Ces idées présupposent l'aspiration à la suppression d'un système social oppresseur et inégalitaire.

Une partie importante de l'approche critique actuelle héritière du legs de la dénommée première génération des philosophes de Francfort, trouve son inspiration chez Habermas (1968), L'analyse proposée par Habermas (1968) nous

renvoie à la considération des différents intérêts présents dans la recherche. D'abord, les sciences empirico-analytiques, tout comme la tradition philosophique, adoptent une attitude coupée des intérêts naturels de la vie et orientée vers la mise en lumière de l'ordre légal de l'univers, tel qu'il est supposé être de fait. Dans ces sciences, la théorie s'articule en ensembles de propositions hypothético-déductives qui permettent la formulation de lois au contenu empirique, destinées à l'élaboration de prédictions qui permettraient l'exploitation technique.

Deuxièmement, l'objectif des sciences historico-herméneutiques réside dans la compréhension des significations, rendue possible par les règles interprétatives de l'herméneutique. L'intérêt présent dans ces sciences est de caractère pratique et orienté vers une recherche de consensus entre les sujets, dans le contexte d'une auto-compréhension dérivée de la tradition. Enfin, les sciences sociales orientées de manière critique, guidées par le concept d'autoréflexion, sont déterminées par un intérêt émancipateur. Il s'agit d'un intérêt humain en relation avec l'autonomie et la responsabilité.

Une illustration authentique et non distordue implique la compréhension des expériences et des jugements de tous les participants, une communication ouverte et libre guidée par la liberté de parole, et le développement d'une orientation commune pour l'action. Kemmis (1993) a proposé le concept de communautés critiques d'éducateurs pour rendre compte des processus de groupe réalisés par les éducateurs pour s'illustrer sa propre pratique. Parmi les auteurs qui ont fourni des apports importants à l'approche critique, soulignons Freire (1985), qui anticipa avec lucidité dans les années soixante beaucoup des thèmes que le discours critique a mis en relief ces dernières années, et Giroux (1988) qui a critiqué les insuffisances des théories de la reproduction et a souligné les possibilités alternatives résidant dans les dénommées théories de la production. Giroux s'est plus spécialement attaché au rôle des enseignants comme intellectuels transformateurs, en s'inspirant d'une grande variété de perspectives théoriques et en combinant les idées néomarxistes (principalement Gramsci) avec les orientations généalogiques et déconstructionnistes (Foucault, Derrida). Avec cet auteur on trouve une nouvelle preuve de l'hybridation théorique et pragmatique caractéristique des dernières décennies.

4.3. Psychanalyse, psychologie narrative et développement personnel

L'approche de l'histoire de cas joua un rôle fondamental dans le développement de la psychanalyse de Freud, qui rendit fameux des cas comme ceux de *Dora* ou de *Juanito*. De manière historiquement parallèle au développement des courants historicistes et phénoménologiques, Freud mit en question les hypothèses gnoséologiques et méthodologiques de la psychologie de son temps. Freud rejeta les approches positivistes de la recherche et élaborâ une méthode interprétative basée sur l'utilisation de l'étude de cas et l'entretien clinique (Rustin, 2000). Sa position épistémologique idéographique (bien qu'orientée vers une explication du comportement humain) a eu une grande influence. À partir surtout des exposés psychanalytiques, apparurent la psychobiographie et la psychohistoire. Cette dernière suppose l'utilisation d'une psychologie systématique dans le cadre de la recherche historique. On étudie dans ce contexte la relation de la personnalité avec l'œuvre d'art, le comportement politique et le changement d'identité collective (c'est-à-dire l'étude de la personnalité dans ses relations avec l'artiste, le politique et le leader charismatique). L'étude classique qui donna le ton initial fut l'écrit de Freud sur un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci. Plus tard, des auteurs comme Erickson et Allport écriront des essais psychobiographiques. Il y a deux tendances principales en psychohistoire. Celle de tendance psychanalytique et existentielle est liée à la figure du psychiatre Binswanger qui développa son œuvre dans les années vingt (voir Villers, 1996). Dans la décennie suivante, C. Bühler influencée par Dilthey, configura la deuxième tendance de la psychohistoire, centrée sur le concept de « cycle vital » (cf. Houde, 2001 ; Pineau et Marie-Michèle, 1983, 127-136). Parmi les psychologues qui ont défendu et utilisé la méthode des histoires de vie, il faut principalement mentionner Allport, auteur, entre autres travaux, de *Letters from Jenny*, ouvrage de 1965, dans lequel il étudie la correspondance adressée par une vieille dame à deux amis de son fils. L'analyse subtile d'Allport montre les avantages que l'on peut tirer de l'approche biographique dans le développement de la connaissance psychologique (cf. Plummer, 2001, pp. 53-53).

Les psychologues dynamiques poursuivant la tâche commencée par Freud ont approfondi l'exploration des sentiments humains en utilisant pour cela une grande variété d'approches théoriques et techniques qui prennent appui, entre autres recours, sur la communication verbale, les associations libres, les rêves, le corps, le dessin, le théâtre, le groupe et les relations familiales. Actuellement, l'hybridation entre recherche, formation, développement personnel et thérapie est évidente dans nombre de publications sur les histoires de vie (Niewiadomski et Villers, 2002; Naranjo, 2004; Feldhendler, 2004; Cornejo et Brik Levy, 2003).

D'autre part, la psychologie qualitative et narrative et les approches du développement personnel ont prêté une grande attention aux paradigmes biographiques (McAdams, 2007; Crossley, 2002; Bruner, 1991, 1997; Freeman, 1993; Kenyon et Randall, 1997; Kenyon, Clark et DeVries, 2001).

4.4. L'herméneutique

L'approche herméneutique constitue le fondement philosophique et en partie méthodologique de l'interprétativisme en sciences sociales (Ortega, 2002; Hazzard, 2000). L'herméneutique est une théorie ontologique du jugement. Elle s'oriente vers l'analyse qualitative et se centre sur le langage et la compréhension du sens en tenant en compte le contexte dans lequel il se produit (Ödman, 1990, p. 2927). L'herméneutique est une perspective très influente en histoires de vie, tant dans le contexte germanique (dans lequel elle tend à se concevoir comme une méthodologie objective) qu'en d'autres cadres européens.

Gadamer, partant de Heidegger, fait une exploration herméneutique de l'être historique tel qu'il se manifeste dans la tradition du langage. Cela suppose un éloignement du subjectivisme comme de l'objectivisme rationaliste et positiviste. Selon Gadamer, il n'est pas possible d'éviter le préjugé dans l'effort interprétatif. « Comprendre c'est toujours interpréter et, en conséquent, l'interprétation est toujours la forme explicite de la compréhension » écrit Gadamer (1960, p. 291). La compréhension a lieu dans le devenir d'une tradition et c'est, par conséquent, une relation entre le sujet interprétant et le texte ou l'objet interprétés. Les concepts de tradition et de préjugé (les préjugés se réfèrent aux idées qui configurent une culture déterminée ou tradition) n'ont pas un sens péjoratif ou négatif chez Gadamer. Au contraire, les deux, préjugé et tradition, constituent des possibilités d'ouvrir de nouveaux chemins dans le devenir historique, étant donné que la tradition est toujours un moment de la liberté et de l'histoire. L'autre élément qui caractérise la compréhension, c'est son inachèvement, produit de la finitude de l'homme. Nous pouvons toujours, dit Gadamer, aspirer à une interprétation meilleure et plus complète.

L'interprète s'approche des textes et des autres non pas comme une table rase sinon comme une table pleine, remplie de préjugés, d'attentes et d'idées. L'ébauche interprétative initiale suppose celle du sens du texte. Une analyse postérieure du texte et du contexte, nous permettra de mesurer la validité du premier essai interprétatif, ouvrant la possibilité d'une seconde interprétation plus complète. Le travail interprétatif est à la fois infini et possible. L'interprète se doit d'être sensible à l'altérité du texte et parler pour écouter le texte ou l'autre. Ce qui

implique que l'interprète ou le chercheur mobilise une compréhension dotée d'une conscience méthodologique rendant conscientes ses propres anticipations pour pouvoir les contrôler (Reale et Antiseri, 1983, p. 3). Deux idées importantes qui se détachent de l'analyse de Gadamer sont celles d'expérience et de dialogue. L'expérience est valide jusqu'à ce qu'elle soit invalidée par une nouvelle expérience. « La dialectique de l'expérience –écrit Gadamer– ne culmine pas dans un savoir, sinon dans l'ouverture à l'expérience qui résulte de l'expérience elle-même » (cit. in Reale et Antiseri, 1983, III, 566). C'est pourquoi nous pouvons dire que le destin de l'herméneutique « n'est autre que celui de qualifier l'expérience singulière et collective qui se fait du monde » (Fermoso et al., 1993, p. 58). Gadamer insiste encore et encore sur la logique de la question et de la réponse et sur le fait que rien ne peut s'énoncer si ce n'est en fonction d'une réponse à une question. Depuis cette perspective, dans le travail interprétatif il n'y a pas appréhension mais communication. Celle-ci s'opère entre le chercheur et les enquêtés et entre les chercheurs eux-mêmes.

La méthodologie classique de la compréhension interprétative, selon Ortiz-Osés (1976, 206-207) suppose trois moments successifs : l'éclaircissement du signifié textuel (sémantique) ; l'étude de la signification intertextuelle (syntactique) et l'élucidation du sens contextuel (pragmatique). Pour Ortiz-Osés, l'herméneutique en tant que théorie généralisée de l'interprétation, débouche sur une théorie anthropologique du sens, liée à la théorie de la communication et à la sémiologie.

Dans le contexte francophone, l'herméneutique de Ricœur (1985, 1999, 2000) a une influence considérable sur les débats théoriques portant sur les histoires de vie depuis deux décennies. Ces dernières années l'influence devient également évidente dans le contexte anglo-saxon (Roberts, 2002). À l'évidence, encore que bien souvent elle ne soit pas explicite, il y a une forte influence de l'herméneutique sur une part importante de la recherche et de la formation auto/biographiques.

4.5. La phénoménologie

Le regard subjectif et expérientiel de la phénoménologie a été un élément important pour travailler avec l'expérience vécue et l'écriture auto/biographique (sur la recherche, la formation et la phénoménologie, voir van Maanen, 1993). À partir des années soixante, la phénoménologie sociale connut un essor considérable (sur cette perspective, cf. Marjoribanks, 1993, pp. 5266-5270). Nous nous centrons ici sur les apports de Schütz. La sociologie de Schütz se situe dans le courant plus large des sociologies interprétatives. Parmi leurs traits communs on souligne en général les suivants : a) l'opposition au fonctionnalisme ; b) la

conception des individus comme créateurs de sens; c) la considération de l'ordre social et des catégories sociales comme éléments problématiques; d) la défiance envers la quantification et l'utilisation de catégories objectives; et e) la préoccupation pour la transmission et l'acquisition de processus interprétatifs (cf. Marjoribanks, 1993, p. 5266).

L'intérêt essentiel de Schütz réside dans la considération des moyens par lesquels les membres de la société construisent et reconstruisent le monde de la vie quotidienne. Mettant en relief la nature constitutive de la conscience et de l'interaction, l'argument de Schütz est que l'attention des sciences sociales devrait se centrer sur les formes par lesquelles le monde de la vie (dans le sens d'un monde expérientiel tenu habituellement pour acquis) est produit et expérimenté par les acteurs sociaux (Holstein et Gubrium, 1994, pp. 262-263).

Pour rendre compte de ces phénomènes, Schütz se propose d'analyser l'expérience subjective et intersubjective des individus, en montrant le raisonnement de sens commun qui permet aux gens de produire la facticité du monde social, c'est-à-dire de le considérer comme quelque chose de consistant et doté de sens. À la base de ce processus, il y a la dite *attitude naturelle*, que nous maintenons tacitement dans la vie quotidienne (Campbell, 1981, p. 230; Lapassade, 1991, p. 69). Dans cette analyse du monde social, Schütz a mis en évidence l'importance des processus de symbolisation et des configurations significatives pour rendre possible la compréhension humaine de caractère intersubjectif. Selon Schütz, la conscience de la vie quotidienne est une conscience sociale qui se sert fondamentalement des symbolisations linguistiques rendant possibles les typifications. À travers les typifications, les sujets ordonnent, classent et règlent la réalité complexe du monde social.

Schütz s'aligne avec les positions épistémologiques qualitatives d'orientation radicale. La recherche sociale n'est pas possible si l'on ignore le monde subjectif des acteurs et la façon dont il se constitue dans l'interaction sociale. Selon Cicourel (1964, pp. 83-87), le problème méthodologique exposé par Schütz consiste en ce que le chercheur social doit œuvrer à un double niveau: celui de son système de croyances de sens commun et celui de sa théorie scientifique. Pour dépasser cet écueil, apparemment contradictoire, Schütz défend l'idée que le schème de sélection et d'interprétation de l'observateur doit être déterminé par l'attitude scientifique, temporairement mise de côté pour être récupérée ensuite. Cela permettrait de rendre compatibles l'existence et l'utilisation d'une théorie scientifique par le chercheur, avec l'opportunité pour lui de se placer, aussi, dans le système de pertinences de sens communs des participants. C'est seulement de cette manière, selon Cicourel (1964, pp. 84-85), que l'on peut échapper au risque

d'être piégé dans les idées communes que le sociologue utilise habituellement. L'autre conséquence de ce point de vue est que même si l'on adopte le point de vue de l'acteur, cela ne signifie pas qu'il faille utiliser ses méthodes d'administration de la preuve, puisque celles-ci font partie du sens commun quotidien, elles n'ont pas fait l'objet d'une problématisation et leurs propriétés n'ont pas été éclairées comme il conviendrait³³.

4.6. Poststructuralisme, postmodernisme et féminisme

À côté des approches réalistes et interactionnistes classiques, des exposés poststructuralistes et postmodernistes apparurent dans les années 1980. Pour présenter cette approche, nous commentons l'œuvre marquante de Denzin (1989) sur la biographie interprétative, écrite depuis la perspective de l'interactionnisme postmoderne, et qui parvint à ramasser les principaux arguments postmodernes de la pensée européenne et à en extraire des implications remarquables pour réorienter, dans le contexte anglo-saxon, le style de la recherche biographique qui précédait. Denzin considère l'interactionnisme de Mead et de Blumer insuffisant, à cause de son réalisme empirique naïf, de la conception romantique de l'autre et de sa philosophie sociale conservatrice. Pour développer une version plus postmoderne de l'interactionnisme, Denzin reprend les apports de la philosophie poststructuraliste, du féminisme, et des études culturelles.

Denzin (1989) part de trois sources : la critique sociologique de Mills (1959) ; la raison dialectique de Sartre (1960) et sa méthode régressive-progressive appliquée à l'histoire de Flaubert; et l'approche déconstructiviste de Derrida. Il s'appuie aussi sur Dilthey, Weber, Barthes, Gadamer, la théorie féministe et les études culturelles. L'objectif du livre est de discuter comment se lisent et s'écrivent les textes biographiques en tant que productions biaisées et imprégnées de valeurs de classe et de genre. Les documents humains ont une valeur fictionnelle puisque les personnes que reflètent ces récits sont créées à travers l'écriture, la narration orale et d'autres systèmes discursifs. Le sens d'une vie est donné dans le texte qui la décrit. Il est socialement construit et se configure à partir de la convention narrative et de l'idéologie culturelle. De ce fait, l'insistance unilatérale sur le problème de la vérité et de la cohérence n'a guère de sens. Denzin (1989, pp. 35-37) se situe, de cette manière, au-delà de l'approche biographique qu'il dénomme générique ou typologique, dans laquelle il inclut les *Confessions* de Saint Augustin et

³³ Berger et Luckmann (1984) ont fait une contribution importante à la perspective phénoménologique, en prolongeant les apports de Schütz et en mettant en dialogue la phénoménologie avec l'héritage de Durkheim.

Le paysan polonais en tant que textes canoniques. L'approche générique ne considère pas le genre même (dans le sens de style ou de forme reconnue de travailler l'histoire de vie) comme une construction sociale, congèle les phénomènes sociaux et traite d'une cartographie de la réalité considérée comme un peu différente de la fiction. Se servant de concepts derridiens comme écriture, différence/différence et présence, (Denzin, 1989, pp. 44-47) argumente que les textes n'ont pas de centre ou de structure essentielle, étant donné que les signes dont ils dépendent n'existent qu'en tant que transformations et traces, et qu'ils manquent de signifiés stables.

En ce qui concerne les formats interprétatifs, Denzin (1989, p. 58 et suivantes) expose trois types : a) les approches de récits qui sont totalement présentés depuis le point de vue du sujet (c'est le cas du livre de Lewis) ; b) les approches de récits produits depuis le point de vue du sujet mais qui sont utilisés par le chercheur avec des intentions interprétatives anthropologiques, sociologiques ou d'autre type ; et c) les approches qui tissent la vie du sujet dans et au travers des interprétations du chercheur ; dans ce dernier cas, celui dans lequel Denzin situe la méthode progressive-régressive de Sartre, il s'agit de fabriquer ou construire le sens de la vie. Le concept d'épiphanie est fondamental dans la perspective de Denzin (1989, p. 71). Les épiphanies sont des moments et des expériences interactionnelles qui laissent une trace dans les vies des gens. En elles le caractère personnel se manifeste. Il s'agit de moments de crise qui produisent une altération des principales structures de signification des personnes. Denzin considère que l'approche biographique devrait se centrer sur l'analyse des épiphanies. En définitive, il questionne les approches conventionnelles de l'interprétation biographique et reprend le criticisme culturel des courants plus récents de la pensée philosophique et de la recherche sociale.

La recherche et l'épistémologie féministes ont été très importantes pour comprendre la représentation et l'écriture comme des activités politiques, émotionnelles et dépendantes du genre. (Reinharz, 1992; Stanley, 1990, 1994; Olesen, 2000; Burman, 1994; Coffey, 1999; Dybbroe et Ollagnier, 2003). Le féminisme a attiré l'attention sur la subjectivité et l'expérience personnelle, et, en ce sens, il a été un élément important pour le développement des approches auto/biographiques, en particulier dans le contexte anglo-saxon. Reinharz rappelle que « beaucoup de féministes ont écrit que « trouver sa propre voix » est un processus crucial de la recherche et de l'écriture » (Reinhartz, 1992, p. 16). Le féminisme empiriste, les épistémologies propres au point de vue féministe et le féminisme postmoderne ont contribué à construire un nouveau regard sur la

connaissance et l'identité. (Schwandt, 2001, pp. 92-93). La recherche d'une voix impliquée et subjective est une lutte intellectuelle et émotionnelle.

La contribution influente de Michel Foucault (1990), qui met l'accent sur les fonctions sociales et discursives suspectes de l'herméneutique du sujet, a favorisé la discussion sur les usages idéologiques et normatifs du travail biographique. Dans les dernières années, l'œuvre de Foucault a eu une influence notable sur la recherche narrative britannique réalisée depuis les approches postmodernes, féministes, et les Etudes culturelles (comme exemples de cette influence, voir : Andrews, Sclater, Squire et Treacher, 2004; Andrews, Squire et Tamboukou, 2008).

5. Quelques critiques de l'approche biographique en recherche et formation

Mentionnons ici quelques-unes des critiques faites aux histoires de vie en recherche et en formation³⁴. Bourdieu considère que l'histoire de vie est une des notions de sens commun qui est entrée en contrebande dans le discours académique. Les récits prétendent s'organiser en séquences ordonnées et régies par des relations intelligibles, dont l'objectif est d'extraire une logique de consistance dans laquelle les différentes étapes sont vues comme les phases d'un développement nécessaire. Bourdieu critique les dispositifs méthodologiques de l'entretien et affirme la chose suivante : « Essayer de comprendre une vie comme une série unique et en soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à un « sujet » dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations. Les événements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social, c'est-à-dire, plus précisément dans les différents états successifs de la structure de la distribution des différentes espèces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré » (Bourdieu, 1989, p. 31)

³⁴ Szczepanski (1967, pp. 609-610) mentionne les postures opposées à l'approche biographique des auteurs behavioristes et marxistes. Pour les premiers, cette méthode possède un caractère anecdotique; pour les marxistes, les seuls documents personnels reproduisent des expressions purement subjectives, avec lesquelles il n'est pas possible d'expliquer les structures sociales en tant que réalités objectives.

La position de Bourdieu trouva rapidement une réplique avec Bertaux, Clot et d'autres auteurs. Clot (1989, p. 36) écrit que « la subjectivité n'est pas une simple scène intérieure mais une activité singulière d'appropriation, y compris si elle opère sans que le sujet le sache », et il se distancie de l'illusion objectiviste de Bourdieu, dont la notion d'agent (et en dépit du concept d'*habitus*, entendu comme principe actif d'unification des pratiques et des représentations) renvoie à une pensée structuraliste et, au fond, mécaniste. L'opinion de Denzin (1989, pp. 61-63) est proche, il argumente que les affirmations de Bourdieu impliquent l'imposition du cadre interprétatif du chercheur sur quelque autre cadre possible, transformant par là même le sujet sociologique en simple objet de la théorie sociologique.

Ces dernières années, l'influente perspective de Michel Foucault (1990) sur la gouvernabilité et les « technologies du soi » questionnent l'approche biographique, en particulier dans le contexte de la formation. L'œuvre de Foucault admet des lectures différentes y compris opposées – par exemple les commentaires si différents de Pineau (1996) et de Larrosa (1996, pp. 451-482). Pour notre part, même quand nous sommes d'accord sur le fait que « l'histoire des pratiques discursives de l'autonarration est aussi une histoire sociale et une histoire politique » (Larrosa, 1996, p. 478), nous considérons que la subjectivité humaine entendue comme liberté et autonomie personnelle, ne s'épuise ni ne se dilue dans les discours, les structures et les processus de contrôle et de gouvernement. Foucault se demandait : « Comment est parvenu à se construire un type de gouvernement des hommes dans lequel non seulement l'obéissance est requise mais aussi dans lequel on doit dire ce qu'on est ? » (Foucault, cit. in Larrosa, 1996, p. 479, note 10).

L'investigation de soi dont les histoires de vie assurent une défense serrée, ne constitue pas, *per se*, un mécanisme de plus de la microphysique du pouvoir. De fait, Foucault distingue quatre types de technologies : de production, de systèmes de signes, de pouvoir et du soi. Les technologies du soi, reliées au savoir et au soin de soi et qui tendent à fixer, maintenir ou changer l'identité « permettent aux individus de faire à leur propre compte ou avec l'aide des autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, ou quelque manière d'être que ce soit, obtenant ainsi une transformation d'eux-mêmes avec la fin d'atteindre un certain état de félicité, de pureté, de sagesse ou d'immortalité » (Foucault, 1990, p. 48).

Nous pensons que les histoires de vie sont un outil de plus pour travailler sur soi-même, même depuis une perspective critique et questionnante, guidée par un idéal émancipatoire et d'autonomie intellectuelle et morale. Pour cette raison, le travail biographique a une vocation profondément démocratique, antihérarchique

et critique envers l'autorité établie, et nous pensons qu'en cela, il coïncide pleinement avec la vocation subversive et libératrice de l'œuvre de Foucault.

Du point de vue éthique, le travail éducatif à partir de l'expérience a dû vaincre une forte résistance des chercheurs et des éducateurs qui considèrent que recourir à la vie personnelle pour travailler en éducation est inapproprié. Les conceptions traditionalistes et scientistes s'allient sur ce point, en expulsant de l'éducation la problématique existentielle des éducateurs. Comme le signale C. Naranjo, dans l'école, « les problèmes existentiels se voient systématiquement étouffés par une situation dans laquelle manque la rencontre humaine [et]... le dialogue » (Naranjo, 2004, p.137). Nous défendons l'utilisation de méthodes expérientielles de formation, sans ignorer que l'utilisation pédagogique de l'expérience personnelle a un statut problématique (cf. Grauerholtz et Copenhaver, 1994 ; Fisher, 1996). Nous croyons que le travail scientifique dans le domaine de l'éducation doit assurer le respect de la vie privée et de la liberté. Il faut aussi s'assurer que l'état psychologique, l'estime de soi et la situation personnelle des sujets ne soient pas affectés négativement par les méthodes expérientielles.

6. Réflexions finales

Les changements des dernières décennies ont modifié radicalement le champ de l'éducation des adultes et de l'éducation informelle (pour une synthèse, voir Brougère et Bézille, 2007). Les conceptions de la vie adulte ont été repensées jusqu'à leurs fondements. La formation a récupéré un rôle plus important que dans les étapes historiques antérieures. Dans le cadre de la formation générale, politique, personnelle et professionnelle des jeunes et des adultes, l'expérience et la biographie sont des points de départ incontournable des processus de formation (Boutinet, 1998; Usher, Bryant et Johnston, 2001; Field, 2000). Dans l'ère de la globalisation et de l'information, les itinéraires personnels se construisent de manière différente de celle des époques antérieures. La détraditionnalisation, la réflexivité, l'individualisation, l'incertitude, le risque, la discontinuité et le changement socioéconomique accéléré, configurent des nouveaux scénarios familiaux, professionnels, culturels, éducatifs, temporels, de loisir et de consommation. Comme l'écrit Christine Delory-Momberger (2003, pp. 129-130) « à cette société complexe et foisonnante correspond une *offre biographique* infiniment plus ouverte et diversifiée, mais aussi moins hiérarchisée et cohérente que celle que proposaient des formes de société plus stables et plus centralisées ». Dans les nouveaux contextes globalisés, postmodernes et changeants, les histoires de vie, comme pratiques multifformes de recherche, de formation, d'intervention sociale, de témoignage historique et de construction

de l'identité, aspirent à approfondir une manière holiste et complexe de travailler, pour rendre plus viable le développement de l'autonomie personnelle, de la convivialité tolérante et de la participation sociale. Dit en d'autres termes, pour rendre plus viable le moment gramscien de la critique et de la conscience, qui suppose d'« élaborer une conception personnelle du monde conscient et critique..., participer activement à la production de l'histoire du monde, être son propre guide et ne pas accepter de manière passive et couchée que notre personnalité soit formée de l'extérieur » (Gramsci, 1978, p. 12). Faire des histoires de vie, que ce soit en recherche, en formation ou en intervention sociale, suppose de lier le passé, le présent et le futur dans une perspective projective. Dans ce sens, «faire son histoire de vie c'est s'émanciper des différents déterminismes, c'est contrer les contres... faire son histoire de vie est alors moins se souvenir qu'advenir » (Pineau, cit. en Farzad et Paivandi, 2000, p. 248).

José Gonzalez Monteagudo
Université de Séville

Traduction: Hélène Bretin. Sociologue. Maître de conférences.
Université Paris XIII

Bibliographie

Abbs, P. (1974): *Autobiography in Education*. London: Heinemann.

Alheit, P. (1994a): *Taking the Knocks: Unemployment and Biography: a Qualitative Analysis*. London: Cassel.

Alheit, P. (1994b): "The 'biographical question' as a challenge to Adult Education". In *International Review of Education*, 40, 3-5, pp. 283-298.

Alheit, P. (1995a): Biographical Learning. Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 57-74.

Alheit, P. (1995b): 'Patchworkers': Biographical Constructions and Professional Attitudes – Study Motivations of Adult Education Students. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 151-171.

Alheit, P. (2001): "Recherche en biographie. Un défi théorique pour les sciences sociales et les sciences de l'éducation". In *Cahiers de la Section de Sciences de l'Éducation* (Université de Genève), 95, pp. 21-37.

Alheit, P. (2004): Lifelong Learning and Intergenerational Mentality: Challenges from a Multigenerational Study in East Germany. In P. Alheit et al. (2004): *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University Press, pp. 67-94.

Alheit, P. (2005): "Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie", *L'orientation scolaire et professionnelle*, XXXIV, 1, pp. 57-83.

Alheit, P. ; Bergamini, S. (1996) : *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano : Guerini.

Alheit, P.; Dausien, B. (2002): "The 'Double Face' of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a 'Silent Revolution'", in *Studies in the Education of Adults*, 34, 1, Spring, pp. 3-22.

Alheit, P.; Dausien, B. (2007a): *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Xàtiva (Valencia): Instituto Paulo Freire de España/ CREC.

Alheit, P.; Dausien, B. (2007b): Lifelong Learning and Biography: A Competitive Dynamic between the Macro and the Micro Level of Education. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 57-70.

Alheit, P.; Merrill, B. (2004): Biography and Narratives: Adult Returners to Learning. In Osborne, M, Gallacher, J & Crossan, B, (Eds.) (2004): *Researching Widening Access to Lifelong Learning*. London: Routledge.

Alheit, P.; Merrill, B. (2006): Adulti all'Università: Biografie e rischi. In L. Formenti (Ed.) (2006): *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Unicopli, Milano, pp. 51-72.

Alheit, P.; Bron, A.; Brugger, E.; Dominicé, P. (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

- Ancelin-Schützenberger, A. (2003): *Aïe, mes aïeux!* Paris: Desclée de Brouwer.
- Andersen, A. S.; Trojaborg, R. S. (2007): Life History and Learning in Working Life. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill(Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 143-166.
- Andrews, M.; Sclater, S. D.; Squire, C.; Treacher, A. (Eds.) (2000): *Lines of Narrative*. London: Routledge.
- Andrews, M.; Sclater, S.D.; Squire, C.; Treacher, A. (Eds.) (2004): *The Uses of Narratives. Explorations in Sociology, Psychology and Cultural Studies*. London: Transaction Publishers.
- Andrews, M.; Squire, C.; Tamboukou, M. (Eds.) (2008): *Doing Narrative Research*. London: Sage.
- Antikainen, A. (1998): "Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning". In *International Review of Education*, 44, 2/3, pp. pp. 215-234.
- Antikainen, A.; Houtsonen, J.; Kauppila, J.; Huotelin, H. (1996): *Living in a Learning Society: Histories, Identities and Education*. London: Falmer Press.
- Apitzsch, U.; Inowlocki, L. (2000): Biographical Analysis: A 'German' School? In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, pp. 53-70.
- Armstrong, P.F. (1987): *Qualitative Strategies in Social and Educational Research. The Life History Method in Theory and Practice*. Kingston upon Hull: The University of Hull. School of Adult and Continuing Education. Newland Papers, n° 14.
- Arnaus, R. (1993): *Vida professional y acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Thèse doctorale inédite, en catalan. Département de Didactique et d'Organisation Scolaire. Université de Barcelone.
- Asihvif (2005): *Livret de présentation*. Paris: ASIHVIF,
- Atkinson, P. (1990): *The Ethnographic Imagination. Textual Constructions of Reality*. London: Routledge.
- Atkinson, P. (1992): *Understanding Ethnographic Texts*. London: Sage.
- Atkinson, R. (1998): *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Balán, J. (Comp.) (1974): *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bamberg, M. (2006): Biographic-Narrative Research, *Quo Vadis? A Critical Review of 'Big Stories' from the Perspective of 'Small Stories'*. In K. Milnes; C. Horrocks; N. Kelly; B. Roberts; D. Robinson (Eds.) (2006): *Narrative, Memory and Knowledge: Representations, Aesthetics and Contexts*. University of Huddersfield, pp. 63-79.

Bamberg, M. (2007): *Narrative – State of the Art*. New York: John Benjamins.

Bamberg, M.; de FINA, A.; SCHIFFRIN, D. (Eds.) (2007) : *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. New York: John Benjamins.

Barandica, E. (2004): “Fuentes orales y memoria de la escuela”. In *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 27-29.

Bárcena, F. (2004): “El relat de formació política. Pedagogia de la memòria, bioficció i ètica del testimoni”. In *Temps d'Educació* (Universitat de Barcelona), 28, pp. 27-51.

Bárcena, F.; Mèlich, J.-C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva Modernidad*. Barcelona: Paidós.

Berger, P. Y Luckmann, T. (1984): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertaux, D. (1976): *Histoires de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Cordes.

Bertaux, D. (Ed.) (1981) : *Biography and Society*. London: Sage.

Bertaux, D. (1997): *Les récits de vie*. Paris: Nathan.

Bertaux, D. (2005): *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Bertaux, D.; Delcroix, C. (2000): Case Histories of Families and Social Processes: Enriching Sociology. In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, pp. 71-89.

Bertaux, D.; Kohli, M. (1984): “The Life Story Approach: A Continental View”, in *Annual Review of Sociology*, 10, pp. 215-237.

Beverley, J. (2000): Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority. In N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) (2000, 2nd ed.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oak, CA: Sage, pp. 555-565.

Bézille, H. (2003): *L'Autodidacte. Entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.

Bézille, H. (2006): Du témoignage au travail sur les représentations. In H. Bézille et B. Courtois (Sous la dir. de) (2006) : *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale, pp. 128-141.

Boff, L. (2001): *Ética planetaria desde el gran Sur*. Madrid: Trotta.

Bolívar, A. (1997): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada, Ed. Force, Universidad de Granada.

Bolívar, A. (Dir.) (1999): *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.

Bolívar, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A.; Domingo, J. (2006): "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual" [112 paragraphes]. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* [On-line Journal, vol. 7, n° 4, art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>].

Bornat, J.; Walmsley, J. (2004): Biography as Empowering Practice: Lessons from Research. In P. Chamberlaine.; J. Bornat; U. Apitzsch (Eds.) (2004): *Biographical Methods and Professional Practice. An International Perspective*. Bristol: The Policy Press and The University of Bristol, pp. 221-236.

Botey, J. (1981): *Cinquanta-quatre relats d'immigració*. Barcelona : Serveis de Cultura Popular.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1990) *In Other Words: Essays towards a Reflexive Sociology*, Cambridge, Polity.

Bourdieu, P. (2000). The biographical illusion. In P. Gay; J. Evans; P. Redman (Eds.) *Identity: a Reader*. London: Sage.

Bourdieu, P.; Wacquant, L. J. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press.

Bourdages, L.; Lapointe, S.; Rhéaume, J. (sous la coord. de) (1998) : *Le « je » et le « nous » en Histoire de Vie*. Paris : L'Harmattan.

Brady, I. (2000): Anthropological Poetics, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.): *Handbook of Qualitative Research, 2nd ed.* London: Sage, pp. 949-979.

Bron, A. (1995): The Use of Life History Approach in Adult Education Research. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 107-118.

Bron, A. (2003) : Young Researchers Socialisation to Gendered Academy. A Case of Uppsala University. In B. Dybbroe, B.; E. Ollagnier (Eds.) (2007) *Challenging Gender in Lifelong Learning: European Perspectives*, Roskilde, Roskilde University Press/ ESREA, pp. 145-159.

Bron, A. (2007) : Learning, Language and Transition. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 205-220.

Bron, A.; Schemmann, M. (Eds.) (2002): *Social Sciences Theories and Adult Education Research*. Münster: LIT Verlag.

Brougère, G. ; Bézille, H. (2007) : « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation » (Note de synthèse). In *Revue Française de Pédagogie*, 158, pp. 117-160.

Brun, P. (2001): *Émancipation et connaissance. Les histoires de vie en collectivité*. Paris : L'Harmattan.

Bruner, J. (1991) : *Actos de significado*. Madrid : Alianza.

Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruni, A.; Gobo, S. (2005): Qualitative Research in Italy [43 paragraphs]. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* [On-line Journal, vol. 7, n° 4, art. 42. Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-41-e.htm> [Date d'accès: Mars 25 2008].

Butler, R. (1963): "The Life Review: An Interpretation of Reminiscence in the Aged". In *Psychiatry*, 26, pp. 65-76.

Butt, R.L. et al. (1992): Collaborative Autobiography & Teachers' Voice, in I.F. Goodson (Ed.): *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University, pp. 51-98.

Campbell, C. (1981): *Siete teorías de la sociedad*. Madrid: Cátedra, 1988.

Carspecken, P. F. (1996): *Critical Ethnography and Educational Research. : A Theoretical and Practical Guide*. New York : Routledge.

Carr, W. ; Kemmis, S. (1986) : *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Castaignos-Leblond, F. (2001): *Traumatismes historiques et dialogue intergénérationnel. Un difficile exercice de mémoire*. Paris : L'Harmattan.

Castells, M. (1997) : *La era de la información. Volumen 1 : La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2003) : *La era de la información. Volumen 2 : El poder de la identidad*. Madrid : Alianza, 2^a. Edición.

Catani, M.; Mazé, S. (1982): *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Chamberlaine, P. (2004): Biographical Methods and Social Policy in European Perspective. In P. Chamberlaine.; J. Bornat; U. Apitzsch (Eds.) (2004): *Biographical Methods and Professional Practice. An International Perspective*. Bristol: The Policy Press and The University of Bristol, pp. 19-37.

Chamberlaine, P.; Bornat, J.; Wengraf, T. (Eds.) (2000a): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge.

Chamberlaine, P.; Bornat, J.; Wengraf, T. (2000b): Introduction: The Biographical Turn. In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, pp. 1-30.

Chamberlaine, P.; Bornat, J.; Apitzsch (Eds.) (2004): *Biographical Methods and Professional Practice. An International Perspective*. Bristol: The Policy Press and The University of Bristol.

Chamberlaine, P.; Rustin, M.; Wengraf, T. (2002): *Biography and Social Exclusion in Europe*. London: Policy Press.

Chapoulie, J.-M. (2001): *La tradition sociologique de Chicago – 1892-1961*. Paris : Seuil.

Chaput, M.; Giguère, P.-A.; Vidricaire, A. (sous la coord. de) (1999) : *Le pouvoir transformateur du récit de vie*. Paris : L'Harmattan.

Chivers, T. (2001): "Healing and Learning Via Life Review in Groups". In *Auto/Biography*, IX, 1/2, pp. 51-59.

Cicourel, A. V. (1964): *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional, 1982.

Clandinin, J.; Connelly, M. (2000): *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clapier-Valladon, S.; Poirier, J.; Raybaut, P. (1983) : *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris : PUF.

Clark, R.; Ivanic, R. (1997): *The Politics of Writing*. London: Routledge.

Clifford, J. & Marcus, G.E. (Eds.) (1991): *Retóricas de la Antropología*. Madrid: Júcar (Orig. ed.: *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, 1986).

Clinchy, B. M. (2003): An Epistemological Approach to the Teaching of Narrative Research. In R. Josselson; A. Lieblich; D. N. McAdams (Eds.) (2003): *Up Close and Personal: The Teaching and Learning of Narrative Research*. Washington, DC: APA, pp. 29-42.

Clot, Y. (1989): "La otra ilusión biográfica". In *Historia y fuente oral*, 2, pp. 35-39.

Coffey, A. (1999) : *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of the Identity*. London : Sage.

Colin, L.; Le Grand, J.-L. (sous la dir. de) (2008) : *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos.

Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. (1995): Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, pp. 11-59.

Cooper, A. (2000) : The Vanishing Point of Resemblance : Comparative Welfare as Philosophical Anthropology. In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, pp. 90-108.

Cornejo, S ; Brik Levy, L. (2003) : *La representación de las emociones en dramaterapia*. Buenos Aires : Editorial Médica Panamericana.

Correa, A; Correa, F. (2003): *Crónicas del siglo XX. Historias de vida y costumbres de Chucena*. Huelva: Diputación Provincial.

Coulon, A. (1988a): *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós, 1995.

Coulon, A. (1988b): "Ethnométhodologie et éducation ». In *Revue Française de Pédagogie*, 82, pp. 65-101.

Coulon, A. (1992): *L'Ecole de Chicago*. Paris : PUF.

Coulon, M.-J. ; Le Grand, J.-L. (2000): *Histoire de vie collective et éducation populaire*. Paris: L'Harmattan.

Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2003): "Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Identities". In *British Journal of Sociology of Education*, 24, 1, pp. 55-67.

Crossley, M. L. (2002): Introducing Narrative Psychology. In C. Horrocks; N. Kelly; B. Roberts; D. Robinson (Eds.) (2002): *Narrative, Memory and Life Transitions*. University of Huddersfield, pp. 1-13.

De La Portilla, A.; Serra, A.; González Monteagudo, J. (2007): *De lo visible a lo invisible. Análisis de prácticas educativas y procesos de inserción laboral de menores y jóvenes de origen inmigrante*. Sevilla: Sevilla Acoge.

Delory-Momberger, Ch. (2000): *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.

Delory-Momberger, Ch. (2003): *Biographie et éducation*. Paris: Anthropos.

Delory-Momberger, Ch. ; Hess, R, (2001) *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*. Paris : Anthropos.

Demetrio, D. (1995a), *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Demetrio, D. (Ed.) (1995b) *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.

Demetrio, D. (1996) *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (1999): *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.

Demetrio, D. (2002): *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.

Demetrio, D. (2003a): *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza.

Demetrio, D. (2003b) *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (2005) *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina.

Demouge, N.; Olivier, G. (1999): "L'enquête orale, l'histoire de vie: Une approche phénoménologique de la recherche ». In *SPIRALE. Revue de Recherches en Éducation*, 4, pp. 195-211.

Denzin, N.K. (1989a): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods (3rd ed.)*. London: Prentice-Hall.

Denzin, N.K. (1989b): *Interpretive Biography*. London: Sage.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000, 2nd ed.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005, 3rd ed.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Desmarais, D. ; Pilon, J.-M. (sous la coord. de) (1996): *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris: L'Harmattan.

Dewey, J. (1989) : *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid : Paidós.

Díaz González, T. (2004) : « Historias de vida en el marco de evaluación de competencias ». In *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, pp. 43-52.

Domingo, J. (1996): *Ciclo de desarrollo de un centro educativo. Aproximación biográfico-institucional*. Thèse doctorale inédite. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Domingo, J.; Bolívar, A. (1996): "Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa". In *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 14, pp. 17-39.

Domingo, J.; Bolívar, A. (1998): "Repensando la formación del profesorado: Historia de vida y desarrollo personal y profesional". In *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, pp. 515-528.

Dominicé, P. (1990) : *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Dominicé, P. (2000) : *Learning from our Lives : Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dominicé, P. (2002): *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan (2ème édition).

Dominicé, P. (2007a): *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.

Dominicé, P. (2007b): Educational Biography as a Reflective Approach to the Training of Adult Educators. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 241-254.

Dominicé, P.; Josso, M.-C.; Mombaron, J.; Müller, R. (2001): "Faire de la place au sensible en éducation". In *Éducation Permanente*, 142, pp. 95-104.

Dybbroe, B.; Ollagnier, E. (Eds.) (2003): *Challenging Gender in Lifelong Learning: European perspectives*. Roskilde: Roskilde University Press and ESREA.

Ellis, C. ; Bochner, A.P. (2000) : Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity : Researcher as Subject, en N.K. Denzin ; Y.S. Lincoln (Eds.) (2000) : *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA) : Sage, pp. 733-768.

Erben, M. (1996): "Biografia e autobiografia. Il significato del metodo autobiografico". In *Adulità*, 4, pp. 73-81.

Erben, M. (Ed.) (1998) : *Biography and Education : A Reader*. London: Falmer Press.

Evans, R. (2004): *Learning Discourse. Learning Biographies, Embedded Speech and Discourse Identity in Students' Talk*. Frankfurt / Main: Peter Lang.

Evans, R. (2006): Dare/darsi voce: L'intervista narrativo-biografica come luogo di cambiamento. In L. Formenti (Ed.) (2006): *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli, pp. 103-114.

Farzad, M. ; Paivandi, S. (2000) : *Reconnaissance et validation des acquis en Formation*. Paris: Anthropos.

Feldhendler, D. (2004a) : « Dramatic Approach to the Personal Story : An Intercultural Application ». In *Interplay*, June 2004.

Feldhendler, D. (2004b) : *Théâtre en miroirs. L'histoire de vie mise en scène*. Paris : Téraèdre.

Fermoso, P. et al. (1993): El método hermenéutico en la educación no formal. In L. Núñez Cubero (Ed.): *Metodologías de investigación en la educación no formal*. Sevilla: G.I.T. -PreuSpínola.

Fernández Cruz, M. (1995a): “Ciclos en la vida profesional de los profesores”. In *Revista de Educación*, 306, pp. 153-203.

Fernández Cruz, M. (1995b): *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Thèse doctorale inédite. Facultad de Ciencias de la Educación. Université de Granada.

Ferrarotti, F. (1983): *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.

Field, J. (2000) : *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham.

Finger, M. (1984): *Biographie et herméneutique*. Montréal : FEP, Université de Montréal.

Fisher, B.J. (1996) : « Using Journals in the Social Psychology Class : Helping Students Apply Course Concepts to Life Experiences », en *Teaching Sociology*, Vol. 24, Pp. 157-165.

Fisher-Rosenthal, W. (2000): Biographical Work and Biographical Structuring in Present-day Societies. In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, pp. 109-125.

Foerster, H. von (1981): *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

Foerster, H. von (2002): *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*. Roma: Meltemi.

Folguera, P (1993): *Cómo se hace historia oral*. Madrid: EUEDEMA.

Formenti, L. (1996) : « La storia che educa : contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa ». In *Adulità*, 4, pp. 83-100.

Formenti, L. (1998) : *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano : Guerini Studio.

Formenti, L. (2000) : Les Histoires de vie dans ma vie: reconstruction, découverte ou invention? In C. Josso (sous la direction de) *La formation au cœur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan, pp. 101-120.

Formenti, L. (2002) : *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*. Cinisello Balsamo (MI) : San Paolo.

Formenti, L. (2003a), "Una metodologia autonarrativa per il lavoro sociale". In *Animazione Sociale*, 12, pp. 29-41.

Formenti, L. (2003b), "L'ascolto che cura". In Gamelli, I. (Ed.) *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli, pp. 253-275.

Formenti, L. (2004a) : "Voci narranti nei gruppi di apprendimento". In *Adulità. Tecniche narrative*, 19, pp. 141-150.

Formenti, L. (Ed.) (2004b) : *The Dianoia Project. Handbook* (Progetto Pilota Europeo : Didattiche Autobiografiche e narrative per operatori sociali, insegnanti, animatori). Milano/Anghiari (AR) : Università Milano Bicocca / Libera Università dell'Autobiografia.

Formenti, L. (sous la dir. de) (2006): *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.

Formenti, L. (2007): "La voce nel testo: autobiografia e autobiografismo nella scuola". In Nigris E. et al. (sous la direction de): *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Carocci: Roma, pp. 303-323.

Formenti, L.; Demetrio, D. (1995) "Self-biography in organizations: A narrative-systemic approach". In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 274-293.

Formenti, L.; Gamelli, I. (1998): *Quella volta che ho imparato. La coscienza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milán: Raffaello Cortina Editore.

Foucault, M. (1990): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Fraser, R. (2005): *Recuérdalo tú y recuérdaselo a otros. Historia oral de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Planeta DeAgostini.

Freeman, M. (1993): *Rewriting the Self. History, Memory, Narrative*. London: Routledge.

- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996): *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (1915): Duelo y melancolía. In *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003, vol. II, pp. 2091-2100.
- Frogett, L. (2002): *Love, Hate and Welfare*. Bristol: The Policy Press.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1994.
- Gadamer, H.-G. (1986): *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme, 1994.
- Gallez, D. ; De Villers, G. (1996) : « À la recherche de nos filiations. Fondements théoriques des pratiques d'histoire de vie en formation ». In *Pratiques de Formation / Analyses*, 31, pp. 13-21.
- Galvani, P. (1997): *Quête de sens et formation. Anthropologie bu blason et de l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- Gamella, J. F. (1990): *La historia de Julián: Memorias de heroína y delincuencia*. Madrid: Ed. Popular.
- Gamelli, I. (a cura di) (2003): *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milán: Unicopli.
- Gaulejac, V. de (1987): *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflits d'identité*. Paris: Hommes et Groupes Éditeurs.
- Gaulejac, V. de (1999a): *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Gaulejac, V. de. (1999b): Histoires de vie et sociologie clinique. In A.Vasquez; I. Martínez (sous la direction de) (1999): *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Anthropos, pp. 131-151.
- Gaulejac, V. De; Legrand, M. (2008) (sous la direction de): *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Geertz, C. (1989) : *El antropólogo como autor*. Barcelona : Paidós.
- Gergen, K. J. (1991): *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Harper Collins Publishers.

Gergen, M. M.; Gergen, K. J. (2006): "Narratives in Action". In *Narrative Inquiry*, 16, 1, 112-121.

Gimeno, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Giroux, H. J. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: 1990.

Goleman, D. (1995): *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González Monteagudo, J. (1996a): *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Université de Seville. Thèse doctorale inédite.

González Monteagudo, J. (1996b): "Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos". In *Revista Cuestiones Pedagógicas* (Universidad de Sevilla), 12, pp. 223-242.

González Monteagudo, J. (1996c): "El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes". In *Revista Aula Abierta* (Universidad d'Oviedo), 68, pp. 63-85.

González Monteagudo, J. (2000): Teachers' Research Using the Biographical Method. Contributions and Reflections on Two Case Studies. In K. Weber (Ed.): *Lifelong Learning and Experience*. Roskilde (Denmark): University of Roskilde & The Danish Research Academy, vol. 1, pp. 367-392.

González Monteagudo, J. (2001): John Dewey y la pedagogía progresista. In J. Trilla (coord.) (2001) : *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona : Graó, pp. 15-39.

González Monteagudo, J. (2002): "Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle". In *Pratiques de Formation / Analyses*, Université Paris VIII-Saint Denis, 43, pp. 49-65.

González Monteagudo, J. (2003) : Ser educador en un mundo globalizado. In Núñez Cubero, L. (2003) (Coord.) : *La educación en el siglo XXI*. Seville : Mairie de Seville, pp. 23-36.

González Monteagudo, J. (Coord.) (2004a) : *Historias de vida y educación de adultos*. Número especial de la Revue *Diálogos. Educación y formación de personas adultas* (Barcelona), n° 38, 101 pages.

González Monteagudo, J. (2004b) : Sobre el amplio paisaje de las historias de vida. In *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, pp. 97-101.

Gonzalez Monteagudo, J. (2006a): Autobiografía educativa all'Università. Tra pensiero ed emozioni. In L. Formenti (a cura di) (2006): *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli, pp. 201-214.

Gonzalez Monteagudo, J. (2006b): Los métodos autobiográficos como propuesta para educar las emociones y los sentimientos. In J. M Asensio et al. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona : Ariel, 197-220 (avec la collaboration de L. Núñez et R. Bisquerra).

González Monteagudo, J. (2007a): Approche biographique en formation à travers des objets. In *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Actes du Colloque International (Tours, 25 au 27 Juin 2007), pp. 189-192.

González Monteagudo, J. (2007b): Las historias de vida en educación: Avances en los últimos 25 años y panorama actual. In T. Telleschi & E. A. Sandoval (Coords.) (2007): *Espacio y tiempo en la Globalización*. University of Pisa (Italy) / CEAIPEP, Sinaloa, México. Toluca: Ediciones Caracol, pp. 221-249.

González Monteagudo, J. (2007c) “Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes”. In *Encounters on Education*, (Queen’s University, Canada), Fall 2007, 8, pp. 85-107.

González Monteagudo, J. (2007d): Working on Family in Adult Education and University Teaching from Auto/biographical Approaches. In E. Lucio-Villegas & M^a. C. Martínez (2007): *Adult Learning and the Challenge of Social and Cultural Diversity: Diverse Lives, Cultures, Learnings, and Literacies*. Valencia: Diálogos.red, vol. 2, pp. 88-103.

Goodley, D. ; Lawthom, R. ; Clough, P. ; Moore, M. (2004) : *Researching Life Stories. Method, Theory and Analyses in a Biographical Age*. London : RoutledgeFalmer.

Goodson, I.F. (1980): “Life Histories and the Study of Schooling”. In *Interchange on Educational Policy*, 11, 4, pp. 62-76.

Goodson. I. F. (1984): The Use of Life Histories in the Study of Teaching. In M. Hammersley (Ed.) (1984): *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*. Driffield: Nafferton Books, pp. 129-154.

Goodson, I. F. (Ed.) (1992): *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University.

Goodson, I. F. (2001a): *Life Histories of Teachers: Understanding Life and Work*. Koyo Shobo, Japan.

Goodson, I. F. (2001b): "The history of life history: Origins of the Life History Method in Sociology". In *Identity. An International Journal of Theory and Practice*, 1, 2, pp. 129-142.

Goodson, I. F. (2004): *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Goodson, I. F.; Ball, S. (Eds.) (1985): *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer.

Goodson, I. F.; Hargreaves, A. (Eds.) (1996): *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer.

Goodson, I. F.; Numan, U. (2003): *Life History and Professional Development: Stories of Teachers' Life and Work*. Lund: Studentlitteratur.

Goodson, I. F.; Sikes, P. (2001): *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

Goodson, I. F.; Walker, R. (1991): *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. New York: Falmer Press.

Gramsci, A. (1978): *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.

Grauerholz, E.; Copenhaver, S. (1994): "When the Personal Becomes Problematic: The Ethics of Using Experiential Teaching Methods". In *Teaching Sociology*, vol. 22, pp. 319-327.

Gusdorf, G. (1991): *Auto-bio-graphie*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Habermas, J. (1989) : *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel*. 2 volumes Paris : Fayard.

Hargreaves, A. (1999) : La formation professionnelle et la politique du désir. Une perspective post-moderne. In A.Vasquez; I. Martínez (sous la direction de) (1999): *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris: Anthropos, pp. 73-108.

Hazzard, A. (2000) : Clinical Hermeneutics : From the Ontology of Self to a Case Example. In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, pp. 126-139.

Heidegger, M. (1934): *Ser y tiempo*. Madrid: F.C.E., 1989.

Ödman, P. J. (1990): Hermenéutica. In T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993), *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona-Madrid: Vicens-Vives-MEC, vol. 5, pp. 2927-2934.

Hess, R. (1998): *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.

Hess, R.; Weigand, G. (2008) : L'éducation tout au long de la vie : Une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance. In L. Colin et J.-L. Le Grand (sous la dir. de) (2008) *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Anthropos, pp. 5-22.

Holliday, A. (2002): *Doing and Writing Qualitative Research*. London: Sage.

Hollway, W. ; Jefferson, T. (2000) : Biography, Anxiety and the Experience of Locality. In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, pp. 167-180.

Holstein, J. A.; Gubrium, J. F. (1994): Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice. In N.K. Denzin; Y.S. Lincoln (Eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 262-282.

Horsdal, M. (2007): Therapy and Narratives of Self. In L. West, B. Merrill, P. Alheit; A. S. Andersen (Eds.) *Using Life History and Biographical Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspective*, Hamburg, Peter Lang, pp. 187-204.

Houde, R. (2001): *Les temps de la vie*. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.

Hunt, C. (1998) : « Finding a Voice – Exploring the Self : Autobiography and the Imagination in a Writing Apprenticeship ». In *Auto/Biography*, VI, 1/2, pp. 93-98.

Hunt, C. (2000): *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hunt, C.; Fiona, S. (2005): *Writing: Self and Reflexivity*. London: Palgrave Macmillan.

Huotelin, H.; Kauppila, J. (1995): Towards Generational Experiences of Education: Education in the Life Course of Finns. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 188-206.

Jedlowski, P. (2000): *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori.

Josselson, R. ; Lieblich, A. (Eds.) (1993): *The Narrative Study of Lives* (series). London: Sage.

Josso, M.-C. (1991): *Cheminer vers soi*. Lausana (Suiza): L'Age d'Homme.

Josso, M.-C. (1995), "Formarsi in quanto adulti: sfide e rischi, poste in gioco, risorse e difficoltà". In *Adulità*, 2, pp. 23-32.

Josso, M.-C. (1998), "La ricerca della saggezza". In *Adulità*, 8.

Josso, M.-C. (2000): *La formation au coeur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan.

Kazmierska, K. (2004) : Ethical Aspects of Biographical Interviewing and Analysis. In P. Chamberlaine.; J. Bornat; U. Apitzsch (Eds.) (2004): *Biographical Methods and Professional Practice. An International Perspective*. Bristol: The Policy Press and The University of Bristol, pp. 181-191.

Kemmis, S. (1993): "La formación del profesor y la creación de comunidades críticas de profesores". In *Investigación en la escuela*, 19, pp. 15-38.

Kenyon, G. M.; Randall, W. L. (1997): *Restorying our Lives. Personal Growth through Autobiographical Reflection*. London: Praeger.

Kenyon, G. M. ; Clark, P.; De Vries, B. (Eds.) (2001) : *Narrative Gerontology : Theory, Research and Practice*. New York: Springer.

Kincheloe, J.L. (1991) : *Teachers as Researchers : Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London : Falmer.

Kincheloe, J.L. ; McLaren, P. (1994): Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Kridel, C. (1998) (Ed.) : *Writing Educational Biography : Explorations in Qualitative Research*. New York: Garland.

Lainé, A. (1998) : *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.

Lainé, A. (2006) : *VAE, quand l'expérience se fait savoir*. Ramonville Saint-Agne : Éditions érès.

Langness, L.L. (1965) : *The Life History in Anthropological Science*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Lani-Bayle, M. (1997) : *L'histoire de vie généalogique. D'OEdipe à Hermès*. Paris : L'Harmattan.

Lani-Bayle, M. (2006) (sous la direction de) : *Événements et formation de la personne. Écarts internationaux et intergénérationnels*. Paris : L'Harmattan, 2 volumes.

Lapassade, G. (1991) : *L'Ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Laplantine, F. (1996) : *La description ethnographique*. Paris: Nathan.

Larrosa, J. (1996) : *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona : Laertes.

Larrosa, J. et al. (1995) : *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona : Laertes. LAVAL, Ch. (2003) : *L'école n'est pas une entreprise*. Paris : Éditions La Découverte.

Layec, J. (2008) : *Auto-orientation tout-au-long de la vie : Le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.

Le Breton, D. (2004) : *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.

Leclerc-olive, m. (1997) : *Le dire de l'événement (biographique)*. Lille : Press Universitaires du Septentrion.

Le Grand, J.-L. (Coord.) (1996) : *Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Numéro spécial de *Pratiques de formation / Analyses*, n° 31.

Le Grand, J.-L. (1996a) : « Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire ». In *Pratiques de formation / Analyses*, 31, pp. 103-119.

Le Grand, J.-L. (2000) : "Définir les histoires de vie". In *Revue Internationale de Psychosociologie*, VI, 14, pp. 29-46.

Le Grand, J.-L. (2004a) : Rationalités scientifiques et récit biographique: Deux logiques conflictuelles? In J.-Y. Robin; B. de Maumigny-Garban; M. Soëtard (sous la direction de) (2004) : *Lé récit biographique. Fondements anthropologiques et débats épistémologiques*. Paris : L'Harmattan, vol. 1, pp. 33-59.

Le Grand, J.-L. (2004b) : « Puntos de referencia teóricos y éticos en historias de vida colectivas ». In *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, pp. 7-13.

Le Grand, J.-L. (2008) : l'Histoire de vie comme anthropologie existentielle critique. In L. Colin et J.-L. Le Grand (sous la dir. de) (2008) : *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos, pp. 113-124.

Legrand, M. (1993) : *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.

Lesourd, F. (2004): *Les moments privilégiés en formation existentielle. Contribution multiréférentielle à la recherche sur les temporalités éducatives chez les adultes en transformation dans les situations liminaires*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris VIII.

Lesourd, F. (2006a): «Historia de vida de formación de personas adultas y ecología temporal». In *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 45, 43-49.

Lesourd, F. (2006b): «Des temporalités éducatives. Note de synthèse». In *Pratiques de formation / Analyses*, n° 51-52, pp. 9-72.

Lewis, O. (1961): *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mortiz, 1968.

Lieblich, A. ; Tuval-Masliach, R. ; Zilber, T. (1998): *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. London: Sage.

López Górriz, I. (1997): Las historias de vida como metodología de Investigación-Acción Existencial. In AIDIPE (Comp.) (1997): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.

López Górriz, I. (2004): «La formation existentielle pour une Anthropologie des identités». In *Pratiques de Formation / Analyses*, n° 47-48, pp. 113-130.

López Górriz, I. (2007a): “La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial”. In *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y práctica didáctica*, 20, pp. 11-37.

López Górriz, I. (2007b): “Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: Educación existencial, autobiografía y método”. In *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 52, pp. 29-38.

López Górriz, I. (2007c): The Diary, a Narrative Instrument of Research and Introspection at the University Classroom. In E. Lucio-Villegas; M^a. C. Martínez (2007): *Adult Learning and the Challenge of Social and Cultural Diversity: Diverse Lives, Cultures, Learnings, and Literacies*. Valencia: Diálogos.red, vol. 2, 56-69.

Loughran, J.J.; Hamilton, M. L.; Laboskey, V.; Russell, T. (Eds.) (2004): *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education*. Dordrecht: Kluwer Press.

Lulle; Vargas; Zamudio (1998): *Usos de la historia de vida en Ciencias Sociales*. Barcelona: Anthropos, 2 Volumes.

Mader, W. (1995): Thematically Guided Autobiographical Reconstruction: On Theory and Method of “Guided Autobiography” in Adult Education. In P.

Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 244-257.

Maestre, J. (1978): *Testimonio de un rebelde*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

Marcus, G.E. & Cushman, D.E. (1996): Las etnografías como textos. In C. Geertz, J. Clifford et al. (1996): *El surgimiento de la Antropología Posmoderna*. Barcelona: Gedisa, pp. 171-213.

Mariás, J. (1954): *El método histórico de las generaciones*. Madrid: Revista de Occidente.

Marinas, J. M.; Santamarina, C. (Eds.) (1993): *La historia oral. Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

Marjoribanks, K. (1993): Sociología de la Educación. In T. Husen; T. N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona, Madrid: Vicens-Vives/ MEC, vol. 9, pp. 5261-5282.

Marsal, J. F. (1972): *Hacer la América: Biografía de un emigrante*. Barcelona: Ariel.

Martin L.H., Guttman H., Hutton P.H. (Eds.) (1988), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, Amherst: The University of Massachusetts Press.

Mattelart, A. ; Neveu, E. (2003): *Introduction aux Cultural Studies*. Paris: La Découverte.

McAdams, D. P. (1993): *The Stories We Live by: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: William Morrow.

McAdams, D. P. (2007) : « La psychologie des histoires de vie ». In *Pratiques de Formation / Analyses*, 51-52, pp. 165-216.

Mcewan, H.; EGAN, K. (Comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mercadé, F. (1986): “Metodología cualitativa e historias de vida”. In *Revista Internacional de Sociología*, 44, pp. 295-319.

Merrill, B. (1999) : *Gender, Change, and Identity: Mature Women Students in Universities*. Aldershot : Ashgate.

Merrill, B. (2003) Women’s Lives and Learning: Struggling for Transformation. In B. Dybbroe, B.; E. Ollagnier (Eds.) *Challenging Gender in Lifelong Learning: European Perspectives*, Roskilde, Roskilde University Press/ ESREA, pp. 133-144.

Merrill, B. (2007) Recovering Class and the Collective in the Stories of Adult Learners. In L. West, P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) *Using Life History and Biographical Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspective*, Hamburg, Peter Lang, pp. 71-89.

Merrill, B.; West, L. (2008): *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage.

Middleton, S. (1993): *Educating Feminists: Life Histories and Pedagogy*. New York: Teachers College / London: Sage.

Miguel, J. M. de (1996): *Auto/bio/grafías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994): *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage.

Miller, N. (1993): *Personal Experience, Adult Learning and Social Research*. Center for Research in Adult Education for Human Development, University of South Australia.

Miller, N. (2007): Developing an Auto/biographical Imagination. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 167-186.

Miller, N.; Henwood, F; Kennedy, H. (Eds.) (2001): *Cyborg Lives: Women's Technobiographies*. York: Raw Nerve.

Miller, R. (2000): *Researching Life Stories and Family Stories*. London: Sage.

Mills, C.W. (1959): *La imaginación sociológica*. México: F.C.E.

Mitchell, C.; Weber, S. (1999): *Reinventing ourselves as Teachers. Beyond Nostalgia*. Londres: Routledge Falmer.

Mitchell, C. ; Weber, S. ; O'Reilly-Scanlon, K. (Eds.) (2005) : *Just who do we Think we are ? Methodologies for Autobiography and Self-study in Teaching*. London : Routhledge Falmer.

Morin, E. (1991): *La méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris: Éditions du Seuil.

Morin, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Müller, R. (2001): "L'apport du concept de *Lebenswelt* à l'approche biographique en éducation des adultes ». In *Cahiers de la Section de Sciences de l'Éducation* (Université de Genève), 95, pp. 39-49.

Müller, R. (2004): L'intégration du rationnel et du sensible dans un récit d'histoire de vie moderne. In J.-Y. Robin ; B. de Maumigny-Garban ; M. Soëtard (sous la direction de) (2004): *Le récit biographique*. Paris: L'Harmattan, vol. 2, pp. 235-250.

Muxel, A. (2007): *Individu et mémoire familiale*. Paris : Hachette (ed. orig. de 1996).

Naranjo, C. (2004): *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.

Negré, P. (1988): *La Prostitución Popular: Relatos De Vida*. Barcelona: Fundación Caixa De Pensions.

Niewiadomski, C.; Villers, G. De (Eds.) (2002) : *Souci et Soin de Soi : Liens et Frontières Entre Histoires de Vie, Psychothérapie et Psychanalyse*. Paris : L'harmattan.

Ödman, P. J. (1990) : Hermenéutica. In T. Husen; T. N. Postlethwaite (Dirs.) (1989-1993): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona, Madrid: Vicens-Vives/ MEC, vol. 5, pp. 2927-2934.

Olagnero, M. (2004) *Vite Nel Tempo. La Ricerca Biografica In Sociologia*. Roma : Carocci Editore.

Olesen, V.L. (2000): Feminisms And Qualitative Research At And Into The Millenium, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.): *Handbook Of Qualitative Research, 2nd Ed.* London: Sage, Pp. 215-255.

Ollagnier, E. (2002) : Life History Approach In Adult Education Research. In A. Bron; M. Schemmann (Eds.) (2002): *Social Sciences Theories And Adult Education Research*. Münster: Lit Verlag, Pp. 270-292.

Ollagnier, E. (2007) : Challenging Gender with Life History. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 109-124.

Ortega, E. (2002): *Memoria, Hermenéutica Y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ortiz-Osés, A. (1976): Hermenéutica. In M. A. Quintanilla (Sous La Direction De): *Diccionario De Filosofía Contemporánea*. Salamanca: Sígueme, Pp. 206-209.

Osorio, J.; Rubio, G. (2006): "El Tiempo De Los Sujetos: Pedagogía De La Memoria Y Democracia". In *Diálogos. Educación Y Formación De Personas Adultas*, 45, Pp. 5-16.

Paul, M. (2002): *Recommencer à vivre. Crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*. Paris : L'Harmattan.

Paul, P. (2003): *Formation du sujet et transdisciplinarité. Histoire d'une vie professionnelle et imaginaire*. Paris : L'Harmattan.

Peneff, J. (1990): *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: Armand Colin.

Pérez Murillo, M. D. (Coord.) (2000): *Oralidad e historias de vida de la emigración andaluza hacia América Latina (Brasil y Argentina) en el siglo XX*. Cádiz: Université de Cádiz.

Pineau, G. (1994) : « Histoires de vie et formation de nouveaux savoirs vitaux ». In *International Review of Education*, 40, 3-5, pp. 299-311.

Pineau, G. (1995) : Life Histories Considered as an Art of Existence. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 44-56.

Pineau, G. (1996) : « Les histoires de vie comme art formateur de l'existence ». In *Pratiques de Formation / Analyses*, 31, pp. 65-80.

Pineau, G. (Ed.) (1998): *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.

Pineau, G. (2000): *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris. Anthropos.

Pineau, G. (2006a): Les histoires de vie comme arts formateurs de l'existence. Communication. In *Segundo Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biografica (CIPA II)*. Salvador de Bahia (Brésil), 10-14 Septembre 2006.

Pineau, G. (2006b) : « Les histoires de vie en formation : Genèse d'un courant de recherche-action-formation existentiel ». In *Educação e Pesquisa*, Sao-Paulo, 2006.

Pineau, G. ; Jobert, G. (Coords.) (1989): *Les histoires de vie*. Paris : L'Harmattan, 2 volumes.

Pineau, G. ; Marie-Michèle (1983): *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montreal: Éditions Saint-Martin.

- Pineau, G. ; Le Grand, J.-L. (1996): *Les histoires de vie*. Paris: PUF (réed. 2007).
- Plummer, K. (1983): *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: Allen & Unwin.
- Plummer, K. (2001): *Documents of Life 2*. London: Allen & Unwin.
- Polkinghorne, D.E. (1988): *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: SUNY.
- Popkewitz, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Puig, J.M. (1993): "Notas para el estudio de los usos de la escritura autográfica en educación". In PAD'E (Universidad de Valencia), vol. 3, 1, pp. 153-162.
- Pujadas, J.J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Randall, W. L. (2001): *Storied Worlds: Acquiring a Narrative Perspective on Aging, Identity, and Everyday Life*. In G. M. Kenyon; C. Philip; B. de Vries (Eds.) (2001) : *Narrative Gerontology : Theory, Research and Practice*. New York: Springer, pp. 31-62.
- Reale, G. Y. Antiseri, D. (1983): *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder, 3 vols.
- Reinharz, S. (1992): *Feminist Methods in Social Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Richardson, L. (1990): *Writing Strategies*. London: Sage.
- Richardson, L. (2000): *Writing. A Method of Inquiry*. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) (2000): *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). London: Sage, pp. 923-948.
- Rickard, W. (2004): *The Biographical Turn in Health Studies*. In P. Chamberlaine.; J. Bornat; U. Apitzsch (Eds.) (2004): *Biographical Methods and Professional Practice. An International Perspective*. Bristol: The Policy Press and The University of Bristol, pp. 165-180.
- Ricoeur, P. (1985): *Temps et récit. III. Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1990): *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2000): *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.

Riessman, C. (1993): *Narrative Analysis*. New York: Sage.

Riessman, C. (2005): Narrative Analysis. In N. Kelly; C. Horrocks; K. Milnes; B. Roberts; D. Robinson (Eds.) (2005): *Narrative, Memory and Everyday Life*. University of Huddersfield, pp. 1-7.

Riessman, C. (2008): *Narrative Methods for the Social Sciences*. London: Sage.

Roberts, B. (2002): *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.

Romaní, O. (1983): *A tumba abierta*. Barcelona: Anagrama.

Romero Pérez, C. (2000): *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.

Rosenthal, G. (1993): Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. In *The Narrative Study of Lives*. London: Sage, pp. 59-91.

Rosenthal, G. (Ed.) (1998): *The Holocaust in Three Generation Families*. London: Cassell.

Rosenthal, G. (2003): "The Healing Effects of Storytelling: On the Conditions of Curative Storytelling in the Contexts of Research and Counseling". In *Qualitative Inquiry*, 9, 6, pp. 915-933.

Rosenthal, G. (2006): The Narrated Life Story: On the Interrelation between Experience, Memory and Narration. In K. Milnes; C. Horrocks; N. Kelly; B. Roberts; D. Robinson (Eds.) (2006): *Narrative, Memory and Knowledge: Representations, Aesthetics and Contexts*. University of Huddersfield, pp. 1-17.

Rustin, M. (2000): Reflections on the Biographical Turn in Social Science. In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, pp. 33-52.

Salling Olesen, H. (1989): *Adult Education and Everyday Life*. Roskilde: Roskilde University.

Salling Olesen, H. (2000): *Experience and Life History*. Paper n° 9. Life History Project. Roskilde: Roskilde University.

Salling Olesen, H. (2001a): Professional Identity as Learning Processes in Life Histories. In *Journal of Workplace Learning*, 13, 7/8 pp. 290-297.

Salling Olesen, H. (2001b): Professional Identity as Learning Processes in Life Histories. In K. Weber (Ed. (2001): *Experience and Discourse. Theorizing Professions and Subjectivity*. Roskilde: Roskilde University Press, pp. 59-84.

Salling Olesen, H. (2006): Essere un medico di base: Apprendimento e meccanismi di difesa. In L. Formenti (Ed.) (2006): *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli, pp. 145-159.

Salling Olesen, H. (2007a): Professional Identities, Subjectivity, and Learning: Be(com)ing a General Practitioner. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 125-142.

Salling Olesen, H. (2007b): "Theorising Learning in Life History. A Psychosocietal Approach". In *Studies in the Education of Adults*, 39, 1.

Sarbin, T. (1986): *Narrative Psychology*. New York: Praeger. Santamarina, C.; Marinas, J. M. (1995): Historias de vida e historia oral. In J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, chap. 10, pp. 257-285.

Sarabia, B. (1985): "Historias de vida". In *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, pp. 165-186.

Sarabia, B.; Zarco, J. (1997): *Metodología cualitativa en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Sartre, J.-P. (1960): *Crítica de la razón dialéctica*. In J.-P. Sartre (1982): *Obras Completas*, vol. 3. Madrid: Aguilar, pp. 991-1478.

Schuller, T. (1995): Images of the Life Course. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 25-43.

Schütz, A. (2008): *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.

Schütze, F. (1992): "Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications". In *International Sociology*, 7, 187-208, pp. 347-368.

Schütze, T. (1993): "Pedagogía de orientación biográfica". In *Educación* (Tubingen, Instituto de Colaboración Científica), 48, pp. 78-100.

Schwandt, T. (1994): Constructivist, Interpretativist Approaches to Human Inquiry. In N.K. Denzin; Y.S. Lincoln (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 118-137.

Schwandt, T. A. (2001, 2nd ed.): *Dictionary of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Schwartz, H. Y Jacobs, J. (1984): *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

Shaw, M. E. (2001): A History of Guided Autobiography. In G. M. Kenyon; C. Philip; B. de Vries (Eds.) (2001) : *Narrative Gerontology : Theory, Research and Practice*. New York: Springer, pp. 291-310.

Sikes, P. J. et al. (1985) : *Teachers Careers. Crises and Continuities*. London : Falmer Press.

Sikes, P.J.; Woods, P. (1990): L'autobiographie dans le développement professionnel. In P. Woods (Ed.) (1990): *L'ethnographie de l'école*. Paris : Colin, pp. 107-125.

Smith, B.; Sparkes, A. C. (2006): "Narrative Inquiry in Psychology: Exploring the Tension within". In *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 169-192.

Stanley, L. (1990): *Feminist Praxis, Research Theory and Epistemology in Feminist Sociology*. London: Routledge.

Stanley, L. (1994): *The Auto/biographical I: Theory and Practice of Feminist Auto/biography*. Manchester: University Press.

Striano, M. (1999): *Quando il pensiero si racconta*. Roma: Meltemi.

Suárez-Orozco, M. (1999): Perspectives ethnographiques dans le contexte post-moderne. In A.Vasquez; I. Martínez (sous la direction de) (1999): *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris: Anthropos, pp. 111-130.

Tamboukou, M. (2003). *Dangerous Encounters: Genealogy and Ethnography*. London: Peter Lang.

Tedlock, B. (2000): Ethnography and Ethnographic Representation, in N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) (2000): *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). London: Sage, pp. 455-486.

Temple, B. (2004): Ghost Writers: Using Biographical Methods across Languages. In P. Chamberlaine.; J. Bornat; U. Apitzsch (Eds.) (2004): *Biographical Methods and Professional Practice. An International Perspective*. Bristol: The Policy Press and The University of Bristol, pp. 193-202.

Thomas, W.I.; Znaniecki, F. (1998): *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*. Paris : Nathan.

Thomas, W.I.; Znaniecki, F. (2004): *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: CIS / BOE (édition abrégée sous la direction de J. Zarco).

Thompson, P. (2000, 3rd ed.): *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press.

Thomson, A. (2007): "Four Paradigm Transformations in Oral History". In *The Oral History Review*, 34, 1, pp. 49-70.

Todorov, T. (1995): *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.

Tyler, S.A. (1996): Etnografía postmoderna: Desde el documento de lo oculto a lo oculto del documento, in C. Geertz, J. Clifford y otros (1996): *El surgimiento de la Antropología Posmoderna*. Barcelona, Gedisa, 1996, pp. 297-313.

Usher, R. ; Bryant, I. ; Johnston, R. (2001) : *Adult Education and the Postmodern Challenge*. London : Routledge Falmer.

Vallés, M. S. (2002): *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vallés, M. S.; Baer, A. (2005, Septiembre): "Investigación social cualitativa en España: Presente, pasado y futuro. Un retrato" [62 paragraphes], en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* [On-line Journal, vol. 6, n° 3, art. 18. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-18-s.htm>.

Van Epp, M. (1998): *Si yo te dijera...*, Huelva: Diputación de Huelva.

Van Manen, M. (2003) : *Researching Lived Experience: Human Science for an Active, Sensitive Pedagogy*. London: Althouse Press.

Vansina, J. (1967): *La tradición oral*. Barcelona: Labor.

Varios (2000): *Trozos de mi vida*. Sevilla: Fundación El Monte.

Vasquez, A.; Martínez, I. (sous la direction de) (1999): *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Anthropos.

Vassileff, J. Et Pineau, G. (1992): *Histoire de vie et pédagogie du projet*. Paris: L'Harmattan.

Vich, V. ; Zabala, V. (2004) : *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.

Villers, G. de (1996): "Psychanalyse et phénoménologie". In *Pratiques de Formation / Analyses*, 31, pp. 51-64.

Villers, G. de (1999): «La historia de vida como método clínico». In *Proposiciones*, 29.

Viezzer, M. (1978): *Si me permiten hablar... Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia*. México: Siglo XXI (traduit en français: DOMITILA, *Si on me donne la parole*. Paris: Maspéro, 1978).

Vota, R. L.; De Vries, B. (2001): Guided Autobiography in Cyberspace. In G. M. Kenyon; C. Philip; B. de Vries (Eds.) (2001) : *Narrative Gerontology : Theory, Research and Practice*. New York: Springer, pp. 331-351.

Weber, K. (1998): *Life History, Gender and Experience. Towards a New Understanding of Adult Learning*. Roskilde: Roskilde University. Life History Project. Paper n° 1.

Weber, K. (1999): *Concepts of Life History and Biography: Understanding Lifelong Learning?* Roskilde: Roskilde University. Life History Project. Paper n° 4.

Weber, K. (2007): Gender, between the Knowledge Economy and Every Day Life. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 91-108.

Wengraf, T. (2001): *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narrative and Semi-structured Methods*. London: Sage.

West, L. (1996) : *Beyond Fragments : Adults, Motivation and Learning : A Biographical Analysis*. London : Taylor & Francis.

West, L. (2001) : *Doctors on the Edge : General Practitioners, Health and Learning in Inner-city*. London : Free Association.

West, L. (2004): “Viejos temas y nuevos enfoques. Aprendizaje familiar, relación y activismo comunitario. Un enfoque auto/biográfico”, en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 42/43.

West, L. (2007): An Auto/biographical Imagination: The Radical Challenge of Families and their Learning. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 221-240.

West, L.; Merrill, B. (2007): Biographical Approaches and their Development in National Contexts. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 27-56.

West, L.; Alheit, P.; Andersen, A.S.; Merrill, B.(Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

West, L.; Merrill, B.; Andersen, A. S. (2007): Biographical and Life History Approaches: Commonalities and Differences in the Study of Adult and Lifelong Learning. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 279-294.

White, M.; Epsom, D. (1990): *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.

Wolcott, H. F. (1990) : *Writing up Qualitative Research*. London : Sage (Qualitative Research Methods, Vol. 20).

Woods, P. (Ed.) (1990): *L'Éthnographie de l'école*. Paris : Colin.

Woods, P. (1999): L'Éthnographie au service de l'Éducation. In A.Vasquez; I. Martínez (sous la direction de) (1999): *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Anthropos, pp. 43-72.

Yin, R.K. (2002): *Case Study Research. Design and Method*. London: Sage, 3rd ed.

Zafra, M. J. (1996): *Historia de María Sánchez. Un testimonio oral*. Huelva: Diputación de Huelva.

Zabalza, M. A. (1988): *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.

