

AXE C : Éducation tout au long de la vie

Responsable : Jean-Louis Le Grand

La question de l'éducation tout au long de la vie constitue un axe de recherche qui peut avoir l'apparence première d'une évidence contemporaine, celle d'une exigence d'une formation professionnelle tout au long de la vie. Prenant en compte la définition de la Commission européenne qui précise que « l'éducation et la formation tout au long de la vie recouvrent aussi bien les activités d'apprentissage pour des raisons personnelles, civiques et sociales que pour des raisons professionnelles », les travaux de cet axe visent à interroger cette définition. Elle se situe entre deux extrêmes : *la possibilité de* (par exemple d'épanouissement personnel) et *l'injonction à* (par exemple l'employabilité), considérant la diversité des publics, la diversité des situations, la diversité des enseignements.

Cette dimension de la formation professionnelle continue est incontournable et représente une grande majorité des recherches francophones, il semble toutefois essentiel de prendre du recul par rapport à cette évidence, de la *critiquer*, de la contextualiser et de l'enrichir de perspectives tant épistémologiques que théoriques. Nos travaux qui se structurent en trois orientations thématiques ont pour finalité de penser l'éducation tout au long de la vie comme paradigme et de réfléchir à ses enjeux.

ORIENTATION THÉMATIQUE 1

DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES, DE FORMATION ET INTERVENTION

Cette thématique, qui s'inscrit dans l'institutionnalisation des sciences de l'éducation à Paris 8 (Hess, 2009a), rend compte de l'importance de nos travaux de recherche ayant comme objet l'analyse des dispositifs pédagogiques et de formation :

- qui n'empruntent pas la forme scolaire,
- qui se présentent comme des innovations dans le système formel (nouvelles ressources, nouvelles approches),
- qui répondent à des besoins nouveaux, non portés par le système formel (éducation à la santé, pédagogie interculturelle etc.), et qui se mettent en œuvre à sa marge,
- ou qui sont représentatifs des projets d'éducation non formelle dans la tradition de l'éducation populaire.

Cet axe de questionnement s'inscrit pleinement dans l'axe C à deux niveaux. Il répond au souci de construire le champ et le paradigme d'une éducation entendue aussi bien tout au long de la vie (*Lifelong Learning*) qu'embrassant tous les aspects de la vie (*Lifewide Learning*). Il met à l'épreuve ce paradigme en examinant les modalités qui lui seraient spécifiques et sa portée critique de l'institué de la formation et de l'éducation comme le montre l'ouvrage *L'éducation tout au long de la vie* auquel a participé toute l'équipe (Colin, Le Grand, 2008d).

L'analyse de ces dispositifs qui convoquent des travaux privilégiant l'observation empirique répond donc d'abord au défi scientifique de valoriser et de reconnaître de nouvelles modalités

d'apprentissage, de développement et de formation liés à des *espaces-temps porteurs d'un potentiel éducatif inédit*. Nos recherches pointent l'importance, à ce niveau, pour la mise en œuvre de ce processus, d'une rupture avec les formes instituées, d'une zone d'autonomie temporaire que le sujet puisse expérimenter ou encore d'un mouvement d'autoformation, d'une dynamique autoformative. Dans la poursuite de nos travaux centrés sur *l'autoformation*, nous sommes donc particulièrement attentifs aux apprentissages autodirigés et intentionnels ou *a contrario* fortuits et non intentionnels, ce que nous pourrions aussi appeler des *apprentissages informels* que nos recherches essaient donc de formaliser, en décrivant leurs modalités, leur processus sans sous-estimer leurs aléas.

Que les travaux en question privilégient une approche psychosociologique, sociologique ou anthropologique, ils sont centrés sur la personne ou le sujet se formant et mettant en œuvre certaines ressources, un sujet *producteur d'histoire, auteur* dans sa quête de sens, (Morisse, 2011b) à même de construire ses *moments* (Hess, 2009b). En cohérence avec cette orientation, l'expérience professionnelle, mais aussi sociale et personnelle, est saisie dans ses effets *transformateurs* et est entendue comme un dispositif que l'on pourrait dire « naturel » (en opposition aux dispositifs construits) de construction subjective, de remaniement identitaire et d'apprentissages.

Enfin, dans une tradition « vincennoise » revendiquée, notre équipe met en œuvre des dispositifs construits, entendus comme *forme sociale instituante*, porteuse d'analyse dans leur statut de contre-institutions. Ces dispositifs de recherche-action sont en effet pensés comme permettant de suspendre les frontières instituées par la division du travail et par les configurations habituelles des pouvoirs et bouleverser ainsi les places traditionnelles des possesseurs et des transmetteurs de savoir ainsi que l'institué de la relation pédagogique et de formation (Colin, Hess, 2009a ; Ciekanski, 2011 ; Gilon, Ville, 2012 ; Hess, 2010a ; Lerbet-Sereni, 2009 ; Ville, 2009). Cette orientation fait écho à une méthodologie de recherche générale soucieuse de dégager des *zones d'autonomie temporaires* qui se construisent à la marge, à l'extérieur ou à l'intérieur des institutions traditionnelles de formation. Elle nourrit la déconstruction des notions censées rendre compte des personnes et de leurs caractéristiques aux différents âges de la vie. L'analyse de ces transformations inhérentes aux contre-institutions s'avère être particulièrement heuristique pour interroger les conditions d'évolution des pratiques professionnelles et les résistances aux transformations. Ces travaux font écho aux ressources que les personnes développent ou non pour surmonter et dépasser des caps existentiels, des crises personnelles.

Si cet axe de recherche privilégie de fait des recherches empiriques, l'analyse implique une réflexion plus générale et critique en matière de conceptions pédagogiques et de formation convoquant l'histoire des idées et des mouvements pédagogiques et de formation et de leurs débats enrichis par l'éducation comparée, contribuant ainsi à interpréter les perspectives des dispositifs en question et leurs référents théoriques (Mutuale, Weigand, 2011a ; Mutuale, 2011b). Elle prend aussi appui sur la littérature scientifique (microsociologie, phénoménologie sociale, recherches récentes sur l'éducation nouvelle), pour questionner les fondements épistémologiques d'une expérience entendue comme espace-temps de formation et s'inscrit dans le continuum philosophique d'une pensée du quotidien.

Les travaux de ces quatre dernières années se centrent sur deux directions complémentaires :

1°) Développer les outils et les méthodes mettant à l'épreuve des espaces-temps inédits de formation (l'explicitation biographique, l'accompagnement ainsi que des outils plus spécifiques de notre équipe : le journal, la socianalyse), intrinsèquement lié à la compréhension des processus engageant des espaces-temps inédits de formation : critique de la vie quotidienne, décentrement par rapport à la vie quotidienne, formes sociales instituant, médiatisation des savoirs, autoformation.

2°) *Tirer parti de l'expérience des personnes pour mettre à l'épreuve les dispositifs d'enseignement et de formation : comme révélateur des limites de ces dispositifs, comme engageant des processus d'apprentissages informels se jouant en complémentarité et /ou en tension avec l'institué de la formation, comme permettant d'engager une transformation des pratiques.*

- **Développer des recherches sur le dispositif socianalytique et mieux saisir ses enjeux au niveau de la formation : transmission des savoirs professionnels entre générations. Dispositifs participatifs et éducation informelle au sein du système formel et dans le champ politique.**

Nos dernières recherches dans le secteur industriel (industries à risques) ont permis de développer la socianalyse en réseau, en utilisant une plateforme électronique qui permet d'étendre la socianalyse dans le temps et dans l'espace. Elles montrent que le dispositif socianalytique (analyse institutionnelle en situation d'intervention) permet de rassembler et de connecter directement les savoirs (nécessairement fragmentaires) détenus par les protagonistes d'une situation, cette connexion produisant des effets d'action mais aussi d'apprentissages extrêmement puissants ne pouvant pas être transmis dans le cadre d'une formation permanente traditionnelle. La socianalyse permet en effet de donner forme à des savoirs du quotidien professionnel invisibles, mais primordiaux (Ville, Gilon, 2008). Ce travail a été poursuivi en 2008 pour répondre au transfert entre générations des métiers techniques afin d'assurer la transmission des savoirs liés à leur expérience du métier (Gilon, Ville, 2010a). La génération qui a construit le nucléaire part en ce moment en retraite, et la génération qui prend la relève remplace à plus de 50 % cette génération pionnière. Le travail a été mené sur la base de récits de vie d'anciens appartenant à divers niveaux hiérarchiques du système. Ces récits ont été mis en commun dans un dispositif socianalytique et partagés avec des jeunes, instituant ainsi des modalités inédites de transmission des métiers (conduite, maintenance, sûreté) de l'expérience construite au quotidien, de la sûreté et des risques, du rapport à la vie d'entreprise (hiérarchie, gens du tas et gens d'école, syndicats) et du sens des conflits sociaux qui ont égrené ces années. Trois livres largement diffusés au sein du parc nucléaire à plus de 4000 exemplaires chacun, rendent compte de la façon dont un métier s'éduque lui-même et se transmet, du rapport entre formation et éducation tout au long de la vie professionnelle (Gilon, Ville, 2009a, 2010b).

Notre expérience de recherche-action a été retenue par le Ministère de la Santé brésilien pour mettre en œuvre à l'échelle du Brésil une politique de production de médicaments à base de plantes issues de la biodiversité brésilienne. La question est de trouver le moyen d'une réelle appropriation d'un nouveau paradigme de production de médicaments par tous les acteurs concernés : agriculteurs, indiens, chercheurs (biologie, botanique, pharmacie, médecine), laboratoires pharmaceutiques, responsables politiques (Gilon, Ville, 2011).

Dans le champ politique, certains dispositifs participatifs (débat participatif, conférences citoyennes, jury citoyen) ont été expertisés en 2008 et 2009, à la lumière de la socianalyse, et leurs effets d'éducation informelle, mis en évidence par l'analyse (Gilon, Ville, 2008, 2009b). Deux recherches actions ont été aussi menées dans le cadre scolaire. En 2009, autour des questions de discipline, une équipe pédagogique d'une école dépendant de la Chambre de commerce de Paris, en crise, demande à l'un de nos étudiants de master, un suivi pour changer le rapport au règlement, à la loi. Celui-ci suit¹ cette équipe durant un an, mais aussi les deux classes d'élèves concernés. Il organise des réunions. L'intervention crée une situation d'analyse collective qui permet de déconstruire l'objectivation des élèves, les rend sujet de la « loi ». Ainsi, grâce à la triangulation, les

¹ PALTRINIERI L, *La sanction. Une recherche-action*, Paris, Petra, 2012, 176 p.

acteurs perdent le statut de groupe-objet pour celui de groupe-sujet. Placer le sujet au cœur de ses apprentissages en tenant compte des interactions produites comme des dynamiques de changement, correspond aux travaux conduits par l'équipe du Cresas (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) où apprendre c'est construire ses savoirs en interaction avec autrui. C'est dans cet esprit, qu'une équipe composée de chercheurs, d'enseignants, de formateurs et de personnels d'encadrement a vécu de 2007 à 2009 un séminaire d'analyse de pratiques intitulé « développement de l'approche interactive dans la formation et l'accompagnement à l'école primaire ». Il s'agissait de partir de l'expression de praticiens rendant compte de contradictions liées au système éducatif et d'utiliser la recherche-action afin que les expériences de terrain viennent enrichir les savoirs pédagogiques comme méthodologiques. Grâce à cette mise en mots des pratiques dans les erreurs comme dans les tâtonnements, la fonction du séminaire est devenue une démarche d'autoformation créant alors une relation très forte entre apprentissage et participation à des groupes sociaux constitués en « communautés de pratiques », avec comme souci de « capturer » le savoir. (Noël-Hureaux, 2011a)

- **Continuer des recherches sur le journal : fondements épistémologiques, interrogations méthodologiques, développements théoriques, expérimentation dans des terrains divers.**

La recherche sur le journal est ancienne à Paris 8 (Le n° 9 de *Pratiques de formation* consacré à cette question est paru en 1985). Ce numéro, réédité plusieurs fois, a été le point de départ de nombreuses recherches : du journal de recherche (R. Lourau, *Le journal de recherche. Matériaux pour une théorie de l'implication*, Méridiens-Klinsieck, 1988), au journal institutionnel (R. Hess, *Le lycée au jour le jour, ethnographie d'un établissement d'éducation*, Méridiens-Klinsieck 1989), en passant par le journal pédagogique (R. Fonvieille, *L'aventure du mouvement Freinet*, Méridiens-Klinsieck 1989). Nos étudiants ont suivi ce mouvement dans le cadre de leur recherche universitaire, mais aussi sur leur terrain professionnel. Ces journaux ont circulé comme ceux des enseignants-diaristes (Lourau, Lapassade, Hess), certains ont été publiés.

Nous bénéficions d'un back ground important qui nous a conduits à des développements méthodologiques, épistémologiques, théoriques à partir d'expérimentations diversifiées tant sur le terrain pédagogique et de la recherche (Illiade K., thèse, 2009 ; Hess, Illiade, 2009c ; Mutuale, Weigand, 2011a ; Mutuale, 2011b ; Hess, 2009d), que sur le terrain de la formation et du travail social (Hess, 2011a) ou même sur le terrain de l'éducation domestique (Hess, 2008a), dans le cadre de l'analyse de l'expérience (Hess, Weigand, 2008b), l'analyse d'une relation (exploration des formes de l'intérité), des pratiques de danse (Hess, 2010b, 2010c), des pratiques d'intervention (Dupont, Bellaghech, Hess, 2008) ou de pratique de la marche (Verrier, 2010), de voyage ou de tourisme (Brougère, 2012).

Nous nous situons nettement dans la tradition du journal ethnographique et de recherche ainsi que dans celle du journal pédagogique et non pas dans celle du journal intime développé par exemple par Lejeune, même si nous inscrivons le processus de formation personnelle comme inhérent au journal. A ce niveau, dans le cadre du travail mené sur la place du journal dans l'histoire éducative nous conduisant à rééditer régulièrement des textes pionniers et fondateurs, nous considérons comme essentiel que Marc-Antoine Jullien dans son *Essai sur L'emploi du temps* (édité à en 1808 sous des initiales, 2006) situe la méthode du journal comme une « éducation mixte » qui concilie l'éducation publique et l'éducation domestique et qui permet de dépasser leurs limites et inconvénients.

La rhétorique mise en avant pour en convaincre peut faire sourire (pour être heureux, pour vivre plus longtemps que les autres etc.). Cependant, les dimensions nouvelles sur lesquelles elle s'appuie et qui imposent le journal en tant que dispositif de formation fondent pour nous le paradigme d'une éducation tout au long de la vie. Nous en retirons qu'elles se situent en rupture avec la forme scolaire et domestique et comme un dépassement du hiatus posé entre ces deux formes : formation libre et volontaire, individualisée, progressive, auto-évaluée, tout au long de la vie et indépendante de cycles et temporalités sociales, avec une visée émancipatrice et de responsabilité citoyenne. Il s'agit via le journal de trouver une forme qui éradique la fragmentation des savoirs, des manières d'apprendre, la division des savoirs formels et informels, qui place la personne au centre du dispositif, s'inscrivant dans une conception de la formation entendue comme *Bildung* ou portée par une conception de l'homme total au sens marxiste du terme. Cette forme est favorisée par la mise en œuvre d'une temporalité aux effets rétroactifs permettant un processus de conscientisation de ce qui ne fait pas sens dans le vécu de l'action, avec des effets sur les actions futures : la personne vit en effet deux fois le présent, à l'instant où elle le vit et à l'instant où elle l'écrit. Cette mise en abîme du présent convoque un espace de réflexivité, et le développement de ce processus est favorisé par la tenue du journal dans une périodicité régulière et sur une temporalité longue. La relecture du journal par le diariste avec les effets d'après-coup inévitables et avec l'évolution du contexte favorise cette dynamique formative et les processus de subjectivation. (Hess, 2007, 2008c ; Hess, Theodoropoulou, 2012a ; Crépeau, 2012a ; Colin, 2012a)

Cet effet est accentué par le fait que le journal, en rupture avec le journal intime, prend un caractère dialogique. Ce dialogisme participe au processus formatif dans son caractère d'intervention d'abord sur le groupe provoquant un effet d'hétéroformation par les points de comparaison qu'il produit : découverte d'un regard consensuel ou différencié. Ce registre est essentiel en matière de formation professionnelle et de réflexion sur les pratiques professionnelles dans la lignée d'une « clinique de l'éducation inhérente au dispositif journal » proposée par Janus Korczak, pour saisir et réfléchir « ce que si passe sous nos yeux », de les entendre comme des « symptômes individuels et groupaux » qui doivent trouver leur sens pour construire un agir professionnel conscientisé, « une science du diagnostic ». Le journal permet à ce niveau de fonder sur le plan praxéologique et théorique les choix didactiques et de formation (Hess, 2009f, 2010d ; Hess, Weigand, 2008d ; Hess, Illiade, Weigand, 2009e ; Colin, 2012a).

Parce qu'il restitue une parole muette, il porte en lui également une dimension critique et est entendu comme une voix royale d'intervention institutionnelle, engageant une dynamique de transformations possible des pratiques éducatives et sociales. (Hess, 2011b ; Hess, Illiade, 2012b ; Colin, 2012a)

Le journal public pose aussi des problèmes qui soulignent en creux la prophétie du dispositif en matière formative. Est-ce que le journal commandé ou dialogué dans une position hiérarchique peut conserver une légitimité formative ? Que signifie l'évaluation d'un journal, peut-on se satisfaire que les « bons » et « mauvais » journaux (ce à quoi nous sommes confrontés en tant que pédagogues) renvoient à la capacité ou non d'adopter une posture, celle du diariste ? La capacité à dire, à décrire son travail, à interroger ses observations n'est-elle pas aussi tributaire des cadres culturels ?

La tradition du journal ethnographique nous a aidés aussi à construire notre objet. Mais le journal de terrain a généralement encore un statut de boîte noire. Nous considérons au contraire que le journal doit être pensé comme un matériau en lui-même, et non pas comme un simple support de données. Refuser la division entre l'accès au terrain, la collecte de données, leur

traitement, les catégorisations mises en place, le développement des théories... soulève cependant un défi méthodologique et théorique. Le journal trouve *in fine* son fondement dans la théorie fondée ou enracinée, il représente même une voix heuristique pour comprendre le processus de cette approche théorique. Les sciences dures ne séparant pas les résultats d'une expérience des conditions de cette expérience pour plus d'objectivité peuvent aussi être une piste de travail intéressante. L'implication du chercheur par rapport à son objet (horizontale et verticale) au centre du journal renvoie à une conception non seulement politique de la recherche ; mais scientifique : la recherche est une « rencontre sociale ». (Hess, 2008a ; Hess, Illiade, 2009c ; Bellele, 2012a ; Cormery, 2012a ; Colin, 2012a)

Nous sommes attentifs aux critiques de subjectivisme et des biais inéluctables de l'auto-analyse qu'implique le journal. Elles posent le problème de la dimension heuristique de l'observation du chercheur par lui-même. Notre laboratoire a organisé une journée de recherche (28 novembre 2011) sur cette question qui ouvre un chantier de travail collectif. Au-delà de la réflexivité sur la démarche de recherche généralement mise en avant, la question posée concerne la production possible de données de recherche à travers l'observation de soi.

Si le journal comme toutes les formes d'écriture impliquée signe la montée des *ego*, il est aussi pour nous un symptôme de l'inachèvement de l'homme à la recherche d'une totalité en cours (Zambrano, 2012a ; Mutuale, 2012a). Le journal des moments peut répondre à ce problème, le moment contenant l'individu dans sa relation aux formes sociales. (Hess, 2008e ; Colin, 2012a) Didier Moreau indique que l'inachèvement de l'homme peut trouver une prolongation dans l'appartenance à des collectifs. En se diffusant, le journal structure non seulement la personne, mais aussi le groupe de référence qui le lit et le prolonge dans la dynamique collective.

Dans notre souci de construire un espace de validité du journal, nous constatons que le journal d'investigation que nous avons introduit dans notre master *Éducation, formation et intervention sociale* est repris comme journal de formation dans une licence de l'UTC de Compiègne, dans un master de développement d'Angers, mais aussi à la PHS de Karlsruhe, dans les universités de Rhodes, de Cali, de Constantine, etc. ; à Montpellier, la technique du journal de recherche est reprise par P. Nicolas Le Strat, en sciences politiques, dont les derniers ouvrages sur ce sujet s'appuient sur les auteurs d'Experice). Ce qui permettra d'élargir une analyse critique sur ce dispositif. La collection « Journaux » que nous avons démarrée chez Petra en 2011 vise à constituer un corpus de journaux de recherche qui pourra faire l'objet d'une analyse ultérieure de la part de la communauté scientifique.

- **Appréhender la vie quotidienne comme une expérience de formation**

Nous avons démarré un travail critique des théories de l'expérience pour approfondir le lien heuristique entre expérience et formation. La dépersonnalisation de l'expérience apparaît comme un premier écueil pour penser le travail de réflexivité intrinsèquement lié à cette mise en œuvre dans l'expérience et par l'expérience de processus d'apprentissage et de connaissance. C'est ce à quoi aboutissent les conceptions empiriste et idéaliste de l'expérience puisque la première tend à en faire une chose passivement ressentie et la seconde une activité close et impersonnelle. La tension opératoire entre le concept d'Erfahrung et d'Erlebnis articulée au concept de moment (le monde n'est pas donné dans l'expérience, il est saisi dans l'expérience des moments) permet de situer une élaboration de l'expérience articulée sur le plan structurel et dynamique où la personne se saisit tout en saisissant le monde. Le problème d'une naturalisation de l'expérience en particulier dans le quotidien, ce « grand pléonasme » selon l'expression de Lefebvre, convoque une réflexion sur les

conditions nécessaires d'une conscientisation critique dans la mise en forme de « cette matière humaine » (Lefebvre). Cette réflexion participe à la construction de l'espace de validité d'une éducation conçue tout au long de la vie. (Hess, Weigand, 2008b ; Hess, Deulceux, 2009g)

Les recherches menées sur les séjours à l'étranger mettent l'accent sur la confrontation à une altérité exponentielle produite par cette mobilité qui est mise en perspective avec le sens ancien de la pédagogie dans la paideia. (Colin, 2008a) La force de ce décentrement de soi à soi est liée à l'importance d'une immersion dans le quotidien qui perd sa caractéristique de familiarité et d'allant de soi et qui dans un contexte d'autonomie exceptionnelle permet aux sujets d'être présents tout autrement à leurs modes de subjectivation, d'expérimenter des potentialités et de développer certaines ressources jusque-là non conscientisées (Colin, 2010, 2012b). D'où ce sentiment d'un apprentissage accéléré, du matin au soir que relate les jeunes Voltaire et qui permet de penser un lien heuristique entre une mobilité habitée et des apprentissages spécifiques (Colin, 2008b, 2010).

De même, les recherches centrées sur les tournants de vie ont permis de mettre en place à la fois un dispositif permettant de lire et d'intervenir sur de nombreuses situations de discontinuité dans le processus de formation, aussi bien formel que non-formel ou informel tout au long de la vie. Le dispositif d'explicitation biographique, associant histoire de vie et entretien d'explicitation, permet de repérer dans les tournants de vie les résonances et les solidarités processuelles entre transformations à l'échelle de l'existence et micromoments inchoatifs quasiment ignorés auparavant. Ce dispositif qui informe le chercheur permet aussi à l'interviewé de s'auto-informer quant aux savoirs qu'il met en œuvre de manière semi-délibérée pour prendre le tournant de vie concerné (reconversion, reprise d'études, etc.). Le dispositif de lecture multiréférentielle associé est pensé pour l'accompagnement des sujets en situations liminaires. Il fournit notamment, à travers une mise en perspective anthropologique, des outils de repérage des pratiques transitionnelles, analogues à de nouveaux rites de passage et aujourd'hui construits individuellement ou en petits groupes, de manière autonome par rapport aux institutions. Pratiques transitionnelles dont la formation peut constituer une mise en culture (Lesourd, 2008a, 2011a).

Le potentiel formatif d'apprentissages expérientiels hors institutions a également été visible, dans le champ de l'éducation à la santé, par 1/ l'étude biographique de parcours de patients choisissant, en fonction de leur dynamique personnelle d'autoformation, de passer par les thérapies alternatives ainsi que par 2/ l'étude ethnographique de groupes et réseaux thérapeutiques organisant des séjours touristiques thérapeutiques à l'étranger. Ces derniers dispositifs « naturels », collectivement construits de manière semi-délibérée, ont pour effet une reconstruction biographique du sujet, à travers notamment l'apprentissage d'un autre rapport au corps construit via des emprunts à différentes cultures (Lesourd, 2011b).

La tenue d'un journal sur la vie quotidienne (dont nous avons exposé les fondements précédemment) est aussi à inscrire dans une critique de la vie quotidienne (à la suite d'H. Lefebvre). Nous entendons ici par critique non seulement une rupture en acte avec la platitude du quotidien (appel à un moment créatif), mais aussi une capacité pour la personne de se saisir du quotidien qui se dérobe dans son évidence pseudo - naturelle (« Le bien connu n'est pas connu. »), en comprenant les normes et les déterminations sous-jacentes, en resituant sa « grandeur » (la construction des moments), et en le remplaçant dans un devenir car le quotidien ne porte pas de date (Lefebvre). Ce passage du vécu au perçu puis au conçu trouve son mode d'élaboration dans le journal. (Hess, 2009b, 2011c).

Cette écriture peut se faire individuellement ou en groupe. Ainsi, nous venons de revisiter un journal de 800 pages concernant l'accompagnement d'une mère en fin de vie (1997-98), par une fratrie de 4 enfants qui était secondée par des travailleurs sociaux. La relecture de ce journal permet

de produire une analyse sur les problèmes d'accompagnement des personnes âgées en fin de vie (Hess, 2010e). Cette expérience montre que la relecture d'un journal, soutenue par la distanciation temporelle, permet, pour ses auteurs, de passer d'une expérience singulière à une élaboration plus générale et aussi théorique (dégagement de thèmes dont la validité devient universelle).

Un travail sur la marche « ordinaire » à laquelle s'adonnent les personnes durant leur temps libre montre que cette pratique convoque un rapport au corps, au temps, à l'espace, à l'environnement engageant une expérience de soi dans le monde, porteuse d'apprentissages. Cette écoformation en rupture avec la vie quotidienne se joue néanmoins dans un quotidien qui dans son altérité peut être conscientisé et éprouvé (Verrier, 2010).

- **Analyser la face cachée des dispositifs de formation à partir de l'expérience des professionnels et celle des personnes : les enjeux institutionnels, professionnels, personnels, des effets de l'expérience en matière d'apprentissages.**

-Les écrits didactiques, comme espace de production de savoirs façonnés par l'expérience des professionnels.

Débarassées de l'intention normative, dans laquelle l'inspection et la formation des enseignants a longtemps voulu les enfermer, les préparations de cours représentent un espace emblématique de l'autonomie de l'enseignant, s'inscrivant cependant dans un champ de pratiques de plus en plus contraint. En étudiant la fabrication de ces écrits didactiques, nos travaux de recherche ont mis en évidence la dimension invisible du métier de l'enseignant (Morisse, 2011a), sa dimension cognitive et réflexive (Morisse, 2011b), révélant ainsi un espace potentiel de développement du professionnel. D'abord, il s'agit d'écrits produits dans un espace « hors classe », le plus souvent au domicile du professionnel, des écrits atemporels aussi, du fait de leur adaptation et de leurs changements continus. Étayés par un travail continu de recherche documentaire, composé de référentiels, programmes et manuels scolaires, ouvrages, revues ou sites internet, spécialisés ou non, de rencontres diverses, occasionnant des échanges de documents, le processus de réalisation de ces écrits se nourrit, le plus souvent, d'opportunités et d'un travail continu d'ajustement et de transformation du (ou des) document(s) d'origine. Le métier d'enseignant dépasse alors le cadre formel de transmission de savoirs disciplinaires, pour constituer un espace de production de savoirs façonnés par l'expérience du professionnel. S'il s'agit d'écrits destinés à des élèves, ils sont présentés, par de nombreux professionnels, comme étant aussi des « écrits pour soi », permettant d'alimenter leur réflexion, de modifier leur point de vue, de s'adapter à des changements, subis ou choisis (programme scolaire, élèves, par exemple). Nos résultats de recherche conduisent également à réinterroger le sens du travail éducatif, de la formation des enseignants, en considérant les ressources ainsi produites, comme constituant un véritable pouvoir d'agir. À partir de 2011, en nous inscrivant toujours dans le cadre de groupes internationaux, nos travaux s'orientent vers l'analyse des processus et des démarches par lesquels les chercheurs ont produit et produisent des connaissances sur l'écriture professionnelle, réflexive et/ou professionnalisante. C'est cette dimension théorique et épistémologique de l'écriture réflexive et professionnelle, en réinterrogeant notamment la notion de réflexivité, qui animera nos prochains travaux de recherche.

- Le travail de l'expérience à l'université comme espace potentiel de développement des personnes : le cas de la VAE

La VAE est une démarche qui initie et dépasse largement le cadre formel et législatif qui lui est dévolu. Si l'écriture est le support privilégié de l'évaluation, c'est aussi, pour le candidat, un processus susceptible de favoriser la reconstruction du sens de ses actes, de participer à une reconfiguration de sa propre expérience, révélant ainsi les effets transformateurs de la démarche. Dans le monde actuel, de plus en plus complexe et changeant, les adultes se trouvent confrontés à des mobilités, imposées ou choisies, qui ne sont pas sans effet sur les personnes. Ils deviennent *des adultes en transition*, se construisant des identités plurielles (professionnelle, existentielle, par ex.). Nos premiers résultats de recherche montrent que le travail de la VAE consiste à décliner ces identités pour en dégager du sens, pour soi et adressé à autrui, les membres du jury. Par l'écriture du dossier, le candidat est conduit à produire un genre de discours, inédit, articulant différentes logiques, identitaires et discursive (Morisse, 2009). Le processus à l'œuvre conjugue à la fois le vécu, le sens attribué à ce vécu, deux types d'identité que Ricoeur (1990) nomme la *mêmeté* et l'*ipséité*, et l'*ascription*, c'est-à-dire le fait de le reconnaître comme sien. L'expérience devient alors un attribut de soi-même, qui transforme le passif en actif, les contraintes en ressources, conjuguant ainsi, lors du passage par le récit, la parole, la pensée et l'action - en se constituant comme auteur. Cette « nouvelle » expérience qui apparaît comme un espace de développement des personnes, pose aussi, en substance, la question des effets du travail de l'expérience à l'université, sur les pratiques enseignantes.

-Donner un statut premier à l'expérience pour comprendre les pratiques et les postures des formateurs dans différents types de dispositifs

Partir de l'expérience vécue par le sujet se formant pour inventer les dispositifs les plus propices à son élucidation et sa transformation en savoirs à la fois propres et partageables, nous a conduits à analyser tant certains de ces dispositifs que les enjeux en termes de professionnalité du formateur.

Que les dispositifs y soient académiques (Vialle, 2011) ou à destination de professionnels (Lerbet-Sereni, 2009, 2010a), c'est la possibilité d'articulations et confrontations réflexives entre les vécus, leurs problématisations et leurs formalisations qui génère des sujets plus lucides de leurs pratiques tant sociales que professionnelles, susceptibles de se reconnaître comme auteurs. Concevoir, mettre en œuvre ce type de dispositifs aux dynamiques complexes et souvent imprévisibles suppose une transformation de la posture du formateur que certains travaux se sont employés à théoriser en termes d'accompagnement (Lerbet-Sereni, 2011, 2012 ; Vialle, 2011 ; Bouges, 2012) dans sa tension paradoxale avec l'intervention (Lerbet-Sereni, 2009a), ou dans son rapport avec la fonction conseil du professionnel (Ciekanski, 2011).

Ainsi, les travaux sur l'accompagnement des adultes engagés dans un apprentissage des langues en autodirection a également permis de mettre au jour l'évolution de la posture du formateur, appelé « conseiller » dans ces dispositifs. À partir de l'observation des pratiques d'entretiens de conseil réguliers, ces face à face permettant à l'apprenant de mettre en discours son expérience afin de construire des repères pour mieux prendre en charge son apprentissage de langue, nous avons mis en place une méthode d'analyse des pratiques inspirée des travaux de l'ergonomie de langue française et de la clinique de l'activité, auprès de conseillères expérimentées. L'analyse de cette interaction formative spécifique a permis de mettre au jour la manière dont fonctionne le rapport de places entre l'apprenant et le conseiller, et l'importance de la figuration dans la relation de conseil. En outre, l'analyse des rapports entre la verbalisation de l'activité d'apprentissage- par l'apprenant et par le conseiller- et le développement de l'autonomisation de l'apprenant, montre comment la discussion sur l'apprentissage qu'accompagne le conseiller permet la mise en place de repères, de normes et de valeurs, qui aident l'apprenant à passer d'une situation d'apprentissage hétérodirigé à une situation d'apprentissage plus auto-dirigé. Toutefois, cette

recherche montre également que l'évolution des pratiques des apprenants en autodirection, vers des pratiques plus autodidaxiques, plus indépendantes, invite à repenser le rapport expert/expérimenté sur lequel reposent ces dispositifs. Le recours au conseiller n'étant plus systématique chez ces apprenants, cela questionne fortement l'accompagnement proposé, tant au niveau de la nature de la relation conseiller/apprenant qu'au niveau du statut des savoirs en jeu de part et d'autre (Ciekanski, 2011).

Que ce soit du point de vue des dispositifs ou de celui des formateurs, la question du statut des savoirs comme tiers de la relation s'y trouve posée. La transformation des savoirs en jeu (savoirs insus, savoirs éprouvés, savoirs savants) en savoirs produits dans le cadre des dispositifs nourrit ainsi la réflexion épistémologique de l'éducation tout au long de la vie en tant que processus expérientiel à la fois continu, alterné, réflexif et inachevable, singulier et universel, auto et hétéroréférencé (Ciekanski, 2011 ; Lerbet-Sereni, 2010a, 2012 ; Vialle, 2011, 2012 ; Bouges, 2012)

-Des apprentissages en complémentarité ou en tension : comprendre leurs enjeux institutionnels et existentiels.

Ce problème est apparu nettement dans nos recherches menées sur les séjours internationaux alors que ces dispositifs sont proposés et soutenus par l'institution scolaire comme permettant d'apporter un complément indispensable en matière de pratiques communicatives à l'apprentissage linguistique dispensé en cours de langue. Les recherches ont montré que l'investissement de ces dispositifs proposés ne saurait se réduire au seul aspect de progrès linguistique (les compétences autres ne devant être qu'une cerise sur le gâteau) en particulier pour les longs séjours (programme Voltaire) impliquant une rupture avec l'institution scolaire, familiale et le groupe des pairs. Partir de chez soi durant 6 mois à 15-16 ans ne peut se vivre que porté –aussi– par un projet existentiel et une quête de formation de soi que le dispositif justement propose. Cette dissolution de la forme scolaire qui n'implique pas l'éradication d'apprentissages nourrit cependant des suspicions sur l'usage non scolaire ou non cultivé que feraient les jeunes de ces séjours qui permettent certes le développement de stratégies antiscolaires, mais aussi d'être confronté à une expérience d'autonomie exceptionnelle pour des jeunes de cet âge. Nous retrouvons le paradoxe soulevé déjà par Dewey que l'école propose une situation expérientielle alors que la direction donnée à l'apprentissage ne peut prendre en compte l'expérience même. L'analyse des apprentissages formels à même d'être reconnus et valorisés parce qu'objectivables et des apprentissages en situation informelle qui sont revendiqués comme le nœud de l'expérience par les jeunes Voltaire et dont ils soulignent la non-reconnaissance et la non-valorisation nous renvoie au hiatus ordinaire de l'expérience scolaire. Ce paradoxe est plus aigu dans ces expériences de vie à l'étranger qui impliquent une immersion dans un quotidien qui porte en lui un décentrement avec la nécessité de s'y intégrer et d'y trouver sa place hors du contrôle et du soutien des institutions scolaires et familiales. Même en ce qui concerne les progrès linguistiques, l'aisance prise dans la langue de l'autre, le rapport à la langue, étrangère à l'école et devenue dans le cadre de cette expérience familière, le développement de nouvelles modalités d'apprendre sans guide, sans enseignant et leur conscientisation introduisent un décalage et une distance avec la situation scolaire. Accepter d'emporter le lycée français avec eux (devoirs à faire) quitte à remettre en cause la prophétie d'une immersion linguistique et culturelle du dispositif, retrouver au plus vite le niveau scolaire au retour et attester d'un progrès linguistique mesurable semble être la seule reconnaissance possible à l'école du bienfait du séjour, laissant aux familles et aux pairs le soin d'accompagner ce processus de formation non sans risques mise en place. Ce traitement apparaît comme symptomatique de l'école française (en comparaison avec l'école allemande) interrogée par là même dans ses fondements et sa conception du sujet apprenant. (Colin, 2008b, 2009c, 2010, 2012b)

Les recherches sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par les jeunes Chinois s'inscrivent également dans cette thématique. En analysant le riche environnement écrit au sein duquel les enfants vivent, il a été montré comment cet apprentissage, généralement perçu comme relevant avant tout de l'école, s'effectue en bien d'autres lieux (Chicharro, 2010). L'étude des pratiques d'écriture, liées à des usages ludiques et entre pairs des technologies de l'information et de la communication (messageries instantanées, textos, blogs), montre comment celles-ci entraînent de nouveaux apprentissages et une nouvelle forme de littératie, bien souvent stigmatisées au sein de l'institution scolaire (Chicharro, 2008, 2010, 2011).

De nouveaux dispositifs dans le système de formation-insertion ont également été développés et analysés. Relevant d'une médiation culturelle formatrice passant par l'accès d'un public en insertion au musée, ces dispositifs, à l'inverse des pratiques d'enseignement de l'art par des experts, proposent des temps de déambulation muséale libre qui resituent les personnes en place d'auteurs de leurs expériences esthétiques. L'analyse des effets du dispositif montre que ces expériences face aux œuvres d'art favorisent un mode particulier d'accès à la mémoire individuelle et collective qui induit une relativisation de l'angoisse des exclus face au temps. Accueillies et écoutées dans un second temps du point de vue d'une clinique de l'exclusion, ces expériences se prolongent en élaborations d'aspirations, d'intentions d'avenir ; elles favorisent la re-temporalisation de parcours dont l'exclusion ou l'exil avaient estompé le caractère historique. Dans cette perspective, le musée devient lieu d'opérations symboliques à incidences formatrices (Lesourd, 2008a ; Lesourd, Weber, 2008b).

- **Recherches sur l'enseignement en ligne : transformation des paradigmes d'apprentissage et définition d'une pédagogie numérique.**

En quoi consiste le *e-learning* à l'université française aujourd'hui et quels sont les changements pédagogiques liés aux dispositifs de la formation en ligne ? Les débats sur les universités abordent traditionnellement les questions de la recherche, des contenus d'enseignement, du financement, de la valeur des diplômes et de l'adaptabilité à l'emploi, mais ils abordent peu ou de façon marginale les questions pédagogiques liées à la médiatisation du savoir. Plusieurs publications mettent en relief les innovations pédagogiques que notre équipe de recherche a induites dans ce type d'enseignement (Kim, Verrier, 2009 ; Hess, 2011a). Ces recherches menées par l'équipe de Paris 8 sur la formation en ligne montrent que les dispositifs d'enseignement en ligne tendent depuis quelques décennies à s'imposer comme modalité d'enseignement incontournable complétant - et à longs termes les supplantant ? - les formes traditionnelles d'éducation et de formation. La pédagogie universitaire, considérée comme un « allant de soi », souvent désignée comme un art ou une technique, a été modélisée dans une mise en relation entre les trois pôles que sont l'enseignant, l'étudiant et le savoir à transmettre. Nos recherches montrent que les technologies de l'information et de la communication, et plus particulièrement les dispositifs de formation à distance (FOAD), peuvent considérablement changer ce modèle, en passant par la médiatisation du savoir souvent empruntée de l'informel et faisant de plus en plus appel à la capacité d'autonomie chez l'apprenant. Et comme la forme et le contenu sont étroitement liés, nous formulons l'hypothèse que la médiatisation des savoirs changera non seulement le processus cognitif, mais - évoluant petit à petit vers une véritable 'pédagogie numérique' - modifierait également les contenus.

Si d'un côté le risque d'une privatisation croissante du secteur éducatif semble réaliste avec de plus en plus de cours virtuels, des trajectoires individualisées sans un projet éducatif global, nous observons de l'autre côté, des signes du développement de collaboration entre apprenants. Cet échange

de connaissances s'inscrivant dans une culture démocratique et coopérative que nous qualifions de « co-éducation citoyenne partagée » pourrait remplacer les formes traditionnelles d'éducation et de formation avec des « parcours conçus comme une construction collective avec une modification du rôle central des enseignants ou plutôt comme un déploiement et un déplacement du rôle de l'enseignant vers les tuteurs et les apprenants ». (Terzian, 2008)

La recherche que nous avons menée sur le recours à la multimodalité à des fins d'apprentissage dans la formation en langue d'adultes en reprise d'études illustre à la fois l'hypothèse selon laquelle la médiatisation des savoirs peut transformer les processus cognitifs et le renouveau de la pédagogie numérique par l'importance accordée au collaboratif. En effet, le développement des environnements de formation en ligne permettant aux utilisateurs de communiquer et de travailler ensemble de façon synchrone, via des environnements audiographiques, a contribué au renouvellement des pratiques d'apprentissage en ligne. Ces plateformes de formation génèrent des interactions multimodales complexes entre les participants dont les analyses renouvellent le questionnement sur les traces et leurs traitements. Une première approche méthodologique des environnements d'apprentissage multimodaux a ainsi permis de proposer un modèle de protocole de recueil des données, des conventions de transcription, l'organisation et la représentation des données adaptées à la nature multimodale des échanges (Betbeder, Ciekanski, Greffier, Reffay, Chanier, 2008). Ce travail s'est inscrit dans une réflexion plus large sur la création et la diffusion de corpus d'apprentissage en ligne, donnant lieu au développement de la base de corpus d'apprentissage *Mulce (Multimodal Learning Corpus Exchange)* (Chanier, Ciekanski, 2010). L'étude du recours à la multimodalité par des adultes en reprise d'étude pour apprendre à écrire en langue cible a fait l'objet d'un travail spécifique (Ciekanski, Chanier, 2008). Il s'agit d'écrits produits collaborativement, de façon synchrone, en petit groupe. L'analyse des effets du dispositif a montré que la diversité des modes (oral, écrit, iconique) et des modalités (texte, clavardage, audio) proposés par les environnements audiographiques synchrones offre de nouvelles ressources et permet le développement de nouvelles stratégies pour l'apprentissage de l'écriture, notamment chez les apprenants de faible niveau. L'étude a également montré la façon dont la multimodalité permet d'étayer la rédaction d'un texte collaboratif, de développer les démarches métacognitives chez les apprenants les plus en difficulté et de faciliter le retour à l'écriture en langue-cible chez des adultes fragilisés, à la fois en désacralisant l'écrit et en favorisant de nouveaux modes d'accès à l'écriture.

En outre, un nombre considérable de travaux dans le domaine de la FOAD soulignent la place essentielle du tutorat dans le dispositif. Nous avons analysé les différents types de tutorats afin de montrer leur spécificité tout en soulignant la nécessité d'une reconnaissance d'un statut juridique particulier pour ce nouvel acteur dans le processus éducatif. (Terzian, Béziat, 2009). Dans des travaux en cours nous nous interrogeons également sur les taux de réussite supérieurs des étudiants comparés aux pairs en présentiel. Les formations en Master EFIS à Paris 8 ont été analysées à la lumière d'une synthèse d'études américaines quantitatives sur la question révélant « l'option hybride » comme « modalité idéale ». (The Department of Education, USA, 2009). Nous pensons toutefois qu'il est hâtif de prétendre que les étudiants en ligne ou partiellement en ligne sont plus performants que les étudiants en présentiel en raison de la modalité d'enseignement. Notre étude montre qu'il peut y avoir un rapport de cause à effet lié à l'investissement particulier des auteurs-enseignants pionniers en ligne et le taux de réussite supérieur, mais les différences semblent surtout liées aux profils d'étudiants diversifiés. (Terzian, Carillat, 2012).

ORIENTATION THÉMATIQUE 2

PARCOURS DE VIE ET PROCESSUS DE FORMATION

Le questionnement de l'expérience au long cours, d'un point de vue existentiel c'est-à-dire en tant que déploiement dans la durée de la présence au monde, constitue la spécificité de l'orientation « parcours de vie ». Celle-ci rassemble plusieurs travaux du laboratoire, approfondissant ou prolongeant ceux du précédent quadriennal, et caractérisés par une approche frontale du vaste empan temporel à quoi renvoie l'expression « tout au long de la vie ». Plutôt que d'entreprendre des travaux portant sur plusieurs âges de la vie, considérés chacun de manière indépendante et sans recul critique, cette orientation de recherche pose la construction de l'existence dans sa totalité comme objet de recherche en sciences de l'éducation.

Nos recherches sur les parcours de vie sont ancrées dans différentes filiations théoriques s'interquestionnant suivant une approche multiréférentielle (Ardoino), laquelle, considérant comme opérations et données de plein droit de la recherche le croisement de points de vue disciplinaires hétérogènes et l'analyse de l'implication du chercheur, s'inscrit dans une tradition épistémologique vincennoise spécifique. Au plan axiologique, nos apports s'inscrivent corollairement dans une perspective émancipatrice qui pose le sujet social, la personne, comme principal auteur de son histoire.

Dans cette perspective, la recherche adopte plusieurs mouvements dont les résultats expriment la convergence. Elle contribue à une anthropologie de l'existence entière, renouvelant notamment les approches du temps et de l'identité, et ancrée dans de nombreuses situations éducatives contemporaines dont elle propose de nouvelles compréhensions opératoires à travers des déconstructions et reconstructions critiques de plusieurs allants de soi en sciences humaines et sociales. La prise en compte éducative des crises, ruptures et dépassements dans les parcours de vie, comme expressions du devenir-autre du sujet, visibilise également plusieurs conditions de possibilité d'une éducation tout au long de la vie à travers une approche clinique et phénoménologique de l'expérience. Le questionnement des dynamiques collectives et interculturelles de la construction des parcours, montre encore l'inhérence réciproque des processus de subjectivation et de socialisation en revisitant notamment les thématiques de la mémoire, du corps, du croire, du voyage et de la transmission.

Anthropologie du temps et de l'existence

Cette dimension holistique de nos recherches comprend deux entrées complémentaires : par la pensée complexe et par la théorie des moments.

L'entrée par la pensée complexe (E. Morin) impliquant de se situer à différentes échelles nous permet de distinguer des temporalités qui apparaissent hétérogènes, irréductibles les unes aux autres, suivant que l'on porte son attention à l'échelle sociétale, à l'échelle des institutions et des organisations, à celle des interactions entre les personnes, à celle de l'intrapsychique. On peut ainsi distinguer des niveaux de temporalité et de rythmicité, dont les résonances relèvent à la fois de la complémentarité et du conflit (Alhadef-Jones, Lesourd, Roquet, Le Grand, 2011 ; Lesourd, 2008a). Ces temporalités relevant de différents niveaux d'observation s'altèrent réciproquement en permanence et leurs mouvements d'ensemble forment les infrastructures temporelles mouvantes des situations éducatives (Lesourd, 2008a, 2009a, 2010a ; Bouges, 2012). On peut ainsi parler de temporalités éducatives, ce qui, dans une perspective anthropologique constructiviste, implique d'emblée un double rapport du temps à l'éducation. La dynamique temporelle d'ensemble apparaît,

d'une part, comme *condition* des œuvres éducatives en ce que la durée, le tempo qui sous-tendent ces œuvres ou ces situations influent radicalement sur les effets de sens qu'elles visent ou improvisent, qu'un surcroît de lenteur ou de précipitation peut ruiner. D'autre part, cette dynamique temporelle constitue, en retour, un *objet* de praxis éducatives, pour autant que celles-ci s'efforcent directement de la moduler, portées par un projet réflexif de formation de temps formateurs situé dans la filiation de la rythmanalyse de G. Bachelard. Nous nous trouvons donc fondés à rassembler les temps de construction de l'éducatif et l'éducation à la construction du temps dans une même problématique (Lesourd, 2009a, 2011c), qui s'est montrée capable d'éclairer et d'être nourrie en retour par différents travaux portant sur la complexité psychosociale des temporalités dans la clinique de l'exclusion (Lesourd, Weber, 2008b), dans l'enseignement en ligne (Lesourd, 2009b) et au cours des tournants de vie (Lesourd, 2008a).

L'intérêt de l'entrée par la théorie des moments (Hess, 2009b ; Hess, Deulceux, 2009g) est de se dégager d'une durée définie comme linéaire et coupée par des discontinuités, ou encore somme des instants sans élément commun, ce qui a des effets sur la description de l'existence et sa théorisation, puisqu'elle implique de penser une évolution de l'homme, son développement, sans penser son « involution ». (Lefebvre H.). Il s'agit par là d'appréhender une présence au monde (où l'individu n'est pas séparé du social), une participation à la totalité qui conserve une ouverture vers les possibles, tout en maintenant la stabilité dans le devenir. Cette présence au monde, conscientisée *via* le moment, réintroduit dans le parcours de la personne des contradictions, une négativité avec soi et avec le monde, dans une oscillation entre l'absolu impossible et l'insertion dans le quotidien. Le « moment », en tant que forme sociale (« il définit une forme et se définit par une forme »), intégrant dans le présent, à la fois le passé et l'avenir, se présente alors comme une forme de singularisation anthropologique du sujet. La personne se construit autour de plusieurs moments limités, mais dont la liste ne peut être close (la famille, travail, jeu, amour, éducation...), partagés dans une communauté de référence. Nous entendons cette construction comme un processus de formation dans la lignée de la *Bildung*. La temporalité qui en ressort convoque la répétition, celle des moments, mais cette répétition de la forme n'est pas celle de sa matérialité, de son contenu. Elle n'est donc pas de nature ontique, ni un effet simple de la mémoire ; et le moment, malgré sa répétition, est à chaque fois re-découvert, ré-inventé dans un contexte, dans un temps donné. Il porte en lui un déploiement possible, un dépassement, le germe d'une créativité parce que je le vis, et parce qu'il est totalisation en cours, et marqué par l'inachèvement. Le moment érigé comme absolu engage *a contrario* une absence au monde et définirait ainsi une aliénation spécifique.

Nous développons le journal (Hess, 2010f ; Mutuale, 2011b) comme dispositif visant la construction des moments dans la mesure où il est à même de favoriser cette conscientisation de la présence de l'homme en lui-même, avec ses contradictions, ses aliénations dans son rapport avec le social (voir la thématique : *Dispositifs*). Ce projet porte une dimension pédagogique et met à l'épreuve un paradigme de la formation puisque dans une lignée lefebvrienne, les moments constituent l'œuvre de l'homme dans son existence, et l'œuvre de l'homme, c'est lui-même.

À travers ces deux entrées, la prise en compte de la pluralité des espaces-temps vécus du quotidien débouche sur différentes approches de l'art de conscientiser et de former au long cours leur dynamique d'ensemble. En cohérence avec ces précédentes recherches, nous avons adopté une approche critique des représentations linéaires et cumulatives, encore prégnantes aujourd'hui, du temps et de la mémoire : à travers les conceptions aussi bien psychanalytiques que narrativistes, temps et mémoire apparaissent en effet, au contraire, intrinsèquement inachevés et reconstruits.

Cette prise de position relève notamment de la psychanalyse, laquelle avec sa notion d'après-coup nous invite à considérer le sujet comme construisant le sens de ses expériences passées ou faisant évoluer ce sens en fonction de son présent : nouveaux signifiants dont il dispose,

expériences nouvelles, projet identificatoire... Cette temporalité porte une virtualité de comprendre le passé, de le déconstruire et le reconstruire, permettant d'échapper à l'aliénation de sa vérité grâce à ce temps nécessaire pour comprendre qui convoque une pensée de l'inachèvement. Si ce temps pour comprendre fonde la conception de la cure psychanalytique (Lacan), il interroge également le processus éducatif à deux niveaux. D'une part, si tout projet éducatif véhicule les désirs inconscients de celui qui éduque et, par là même, de l'énigmatique pour l'éduqué conduisant à l'altérité de l'autre, l'éducation convoque une part informelle indissociable de son aspect formel (Colin, 2008a). Ce qui oblige le sujet à trouver des agencements significatifs donnant sens à l'éducation qu'il a reçue et le pédagogue de penser justement ces agencements comme inhérents à la formation de l'homme (cf. recherches menées sur les dispositifs). D'autre part, les dispositifs de recherche centrés sur les apprentissages doivent répondre au défi méthodologique de mettre en évidence la part d'apprentissages informels qui sont pour une grande part du registre inconscient en permettant de par leur angle d'approche une prise de conscience rétroactive (Colin, 2010).

La remise en cause des représentations classiques du temps et de la mémoire confronte également les travaux sur la révision rétrospective de l'histoire personnelle (notamment chez P. Ricoeur), travaux repris dans l'ensemble du courant francophone des histoires de vie en formation. Nous avons en partie articulé ce champ des histoires de vie, ancré dans une tradition socio-anthropologique, à d'autres apports disciplinaires issus de la psychanalyse et de la psychosociologie narrative états-unienne, en particulier à propos du développement des perspectives temporelles de l'enfance à la vieillesse. Une fois relativisée la normativité associée naguère à la notion de développement, celle-ci permet une nouvelle lecture des histoires de vie qui tient compte, chez l'adulte, de la coexistence de rapports au temps et à sa propre histoire relevant de différents moments prénarratifs de son développement antérieur (Lesourd, 2008a, 2011c).

Nos travaux conduisent en outre à prendre la mesure des enjeux d'une pensée philosophique de l'inachèvement (du savoir, de l'homme) à partir des travaux de Georges Lapassade pour une pensée de la formation tout au long de la vie dans sa portée éthique et politique (Colin, 2008c). Le brouillage actuel des âges, la déstandardisation des parcours, la crise d'une identité conçue comme unifiée, l'impossibilité de proposer une norme d'entrée dans la vie adulte alimentent l'approche critique des notions d'adulte, d'enfance, de maturité, d'immaturité, et d'âges de la vie. Or ces notions ont une fonction sociale régulatrice et normative qui fonde les pratiques éducatives et sociales. D'où ce souci de reprendre pour penser ce malaise les travaux de Georges Lapassade, sur *L'entrée dans la vie*, leurs fondements théoriques, d'examiner leur portée heuristique actuelle au-delà de la gangue idéologique qui avait entouré leur réception à l'époque ainsi que les développements critiques auxquels ils ont conduit (Colin, Hess, 2009a ; Colin, 2009b ; Hess, 2010a).

L'inachèvement des savoirs et de l'homme se trouve également pris en compte et interrogé du point de vue du chercheur. Incrire son histoire heuristique dans cette approche conduit à la considérer comme œuvre continuée de formation tout au long de la vie, dans des boucles fécondes entre les transformations des objets, des méthodes et des savoirs produits. La formation tout au long de la vie prend sens alors comme expérience de rapport au savoir sans cesse ré-ouvert de ses propres productions. Le travail amorcé ici montre par exemple la puissance du mythe (Lerbet-Sereni, 2010b, 2012a, 2012b ; Lerbet-Sereni, Vialle, 2012c ; Vialle, 2012 ; Boissezon, 2010) pour un renouvellement des dits savoirs, dans la mesure où il offre au chercheur des passages de sens que la modernité s'est employée à refouler au nom d'une hyper rationalité fantasmée. L'inachèvement devient alors le fondement d'une puissance créatrice du temps présent vécu par le chercheur, comme pour ceux dont il accompagne les trajets de formation (Lerbet-Sereni, 2009 ; 2010c ; Bouges, 2012).

Ici, la prise en compte notamment de l'inconscient, de l'enfant dans l'adulte, de la dissolution contemporaine des anciens modèles de vie et des rationalités associées, correspond à autant de faisceaux critiques convergents qui construisent de nouvelles grilles de compréhension opératoires des moments et des temporalités des différents protagonistes de la relation éducative.

Crises, ruptures et tournants de vie

Tenant compte de l'importance croissante des discontinuités dans les parcours et des nouveaux besoins ou demandes associés en matière éducative et formative, nos recherches interrogent l'invention et les formes contemporaines de nouveaux rites de passage ou d'entrée dans la vie.

La recherche menée sur le dispositif Voltaire (séjour de longue durée à l'étranger) nous a conduits à analyser ce sentiment général exprimé par les jeunes d'une maturation accélérée, d'une transformation de soi unique et décisive, comme résultant de ce moment de transition, une forme de marginalisation, que produit le dispositif. On retrouve en effet une situation de marge par rapport aux modes de socialisation éprouvés, une rupture avec les institutions scolaire et familiale et à leur contrôle, une séparation et privation d'un quotidien familial et du groupe ressource que sont les pairs, un écartement, une dissociation forcée par rapport à la langue maternelle pour s'exprimer, pour penser, la langue étrangère envahissant même le texte des rêves. C'est cette marginalisation que le groupe de sosies (groupe témoin) met en avant pour expliquer leur rejet du programme. D'où cette hypothèse d'une forme contemporaine de rite de passage dans la continuité du voyage de formation (entendu comme déconstruction-reconstruction) comme l'était le grand tour, permettant la recherche de soi, une présence inédite aux modes de subjectivation grâce à ce détour par l'étranger qui produit un décentrement de soi à soi. Les ressources et les compétences inédites qui sont développées dans cette situation expérientielle contribuent à fonder le lien étroit entre mobilité et apprentissages. Cette recherche nous a conduits néanmoins à relativiser l'importance des dimensions temporelle et spatiale de la mobilité mises en avant dans les échanges internationaux dans ses effets d'apprentissages ; le concept de mobilité développé par Deleuze comme « concept productif » nous apparaît plus à même de rendre compte de l'expérience de formation de ces jeunes quand elle a eu lieu. Il y a mobilité chaque fois qu'il y a production, c'est-à-dire engendrement de rapports inédits à l'existence et donc traversée des frontières symboliques. Ce qui peut se nouer dans des expériences apparemment d'immobilité, mais qui ne saurait se produire en dehors d'une zone d'autonomie temporaire où le sujet puisse cheminer. (Colin, 2008a, 2008b)

Nos autres recherches sur les tournants de vie chez les adultes (reprises d'études, reconversions, émergences de quêtes de sens, etc.) soulignent par ailleurs l'importance des « arts de faire » que les sujets apprennent et mobilisent en tant que co-auteurs des crises, des expériences liminaires cruciales à travers quoi leur existence entière se réoriente. À travers ces recherches, il apparaît que les mises en œuvre de ces « arts de faire » correspondent bien à des rites de passage, tels qu'ils sont aujourd'hui réinventés par les personnes et par les groupes.

L'étude de ces nouveaux rites montre que la déconstruction / reconstruction de l'existence qu'ils favorisent ne peut se réduire à l'élaboration d'un nouveau récit, d'une nouvelle mise en intrigue de soi (Ricoeur). Cette déconstruction / reconstruction se produit aussi, en termes phénoménologiques, à un niveau antéprédicatif de l'expérience ; semi-délibérée, elle relève d'une production sémantique sans mise en mots mais capable de recontacter réflexivement son propre produit. Une telle « pensée sans mots », envisagée depuis longtemps mais théoriquement approfondie et empiriquement étudiée dans nos travaux, s'avère plus apte que le langage verbal à

permettre au sujet de faire son chemin dans la dissolution du monde vécu qui caractérise les tournants de vie (Lesourd, 2008a, 2011a).

La dimension non verbale de la construction des parcours de vie se retrouve encore dans l'analyse de dispositifs de médiation culturelle formatrice passant par des temps de déambulation muséale libre. Questionnant ce que l'œuvre d'art fait au temps vécu, ces recherches montrent que l'expérience esthétique, de par le mode d'accès particulier à la mémoire qu'elle permet, s'avère capable de régénérer et de réorienter le sentiment de l'existence. Interrogeant la problématique humaine de la différence et du manque, l'œuvre (picturale en l'occurrence) fournit au sujet l'occasion d'une construction de l'équivalent non verbal d'une mise en intrigue de ses transitions existentielles. Elle apparaît comme un partenaire transitionnel possible (Lesourd, Weber, 2008b).

Témoignant, du fait même de leur existence, de l'inachèvement du sujet dans notre perspective, les tournants de vie se révèlent ainsi constitués par différents processus parmi lesquels la traversée de frontières symboliques, la mobilisation de registres cognitifs antéprédicatifs, l'étayage possible de renouvellements de soi sur l'œuvre d'art. Ces trois processus apparaissent ainsi, à travers nos recherches, comme des conditions de possibilité d'une éducation tout au long de la vie.

Dimensions collectives et interculturelles de la construction des parcours.

La construction des parcours de vie, considérée dans sa dimension collective (groupes, entreprises, etc.), met au travail des questions théoriques comme celle de la reconstruction de l'expérience, de l'émancipation et de la formation de continuités éducatives transgénérationnelles.

Au cours des tournants de vie, les expériences et les prises de conscience personnelles marquantes sont reconstruites et stabilisées, au prix selon le cas d'une perte ou d'un gain de sens, en fonction de leur réception sociale c'est-à-dire en fonction du modèle de vie que promeut le groupe d'affiliation du sujet. À travers notamment les apprentissages associés à la pratique des thérapies alternatives, la vie des personnes est réinterprétée, reconfigurée rétrospectivement en fonction des valeurs et des théories implicites portées par les interactions groupales (Lesourd, 2011b). Dans ce cas comme dans d'autres, nous avons pu montrer que le sujet peut cependant décider pour une part des groupes auxquels il va confier la reconstruction de sa mémoire, d'où une compréhension nouvelle des voies du processus d'émancipation, comme recul réflexif quant aux contraintes symboliques pesant sur les parcours (Lesourd, 2008a).

Cet accent mis sur la dimension collective nous a également permis d'approfondir des questions théoriques déjà travaillées au cours du précédent quadriennal comme celle de l'interpénétration des savoirs savants et savoirs profanes en éducation populaire, ainsi que des questions éthiques afférentes, par exemple, au culte de la mémoire et à ce qu'il occulte (Fasseur, Leroy, 2011). Dans les organisations et les entreprises, le travail de recueil des témoignages des parcours constitue une entrée privilégiée de production de la mémoire collective et donc de l'identité. Le travail sur EDF (Ville, 2009 ; Gilon, Ville, 2010b) montre ainsi l'opérationnalité et la nécessité de ce type d'approche, qui s'appuie sur un efficace pédagogique et critique des histoires de vie, comme l'ont développé et systématisé plusieurs d'entre nous (Alhadeff-Jones, 2008 ; Espejo, Le Grand, 2009).

Le parcours de vie s'enracine dans le long terme. Des recherches développées sur le terrain des papiers de famille (archives ou reliques) permettent d'inscrire l'histoire de la personne dans une continuité longue. Un archivage de papiers de famille se développe depuis 1998 et fait l'objet d'analyse et de publications (Hess, 2010e, 2011b).

Ces recherches montrent notamment, à partir de terrains diversifiés, que les interactions entre social et individuel sont reflétées par la façon dont les récits personnels s'appuient sur les récits groupaux ou sociaux et sur l'imaginaire collectif qu'ils produisent en retour. Cette perspective de recherche permet de dépasser en les conservant les oppositions tensionnelles entre aliénation et émancipation.

Au plan interculturel, l'exploitation de la recherche Voltaire permet de fonder une clinique de l'immersion dans un autre pays, dégageant le potentiel et les freins en matière de subjectivation et de formation, des décentrement linguistique, culturel, symbolique dans les trajectoires de vie (Colin, 2008a, 2010). Ce que permet aussi la recherche menée sur des biographies franco-allemandes (Hess, Le Grand, Mutuale, Schaepelynck, 2011-2012) en collaboration avec l'université de Karlsruhe et de Francfort (70 biographies croisées réalisées par de jeunes chercheurs sont en cours d'exploitation). Cette recherche met au travail spécifiquement la construction du moment interculturel et sa portée heuristique dans le rapport à l'altérité. Le travail de recherche croisée (France-Allemagne, en collaboration avec l'université de Hambourg et de Hildesheim) sur les expériences de socialisation et processus de formation des jeunes avec arrière-fond migratoire ouvre la problématique de l'interculturel inégalitaire (Ben Hamouda, Müller, Terzian, 2012 ; Colin, Leroy, Xavier, 2012c). Ces deux dernières recherches (PRT 3) intègrent des doctorants et des étudiants en master et répondent à notre souci d'une formation à la recherche internationale de nos étudiants.

De 2008 à 2010, dans le cadre du projet européen *Kaléco, langues en couleurs* portant sur la valorisation des bi/plurilinguismes en Europe, une centaine d'autobiographies langagières ont été réalisées par des étudiants de Paris 8. Une (auto)biographie langagière n'est pas exclusivement linguistique, c'est-à-dire la déclinaison des langues parlées, mais surtout une manière d'objectiver la palette des langues que possède une personne, une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour « fabriquer » un sujet singulier, qui lui-même « bricole » (Lévi-Strauss, de Certeau) avec l'environnement dans lequel il vit. Les résultats des analyses des autobiographies langagières recueillies permettent d'approfondir et de diversifier les représentations des langues que les locuteurs se fabriquent, de complexifier, du point de vue de la personne, les effets de leurs contacts et de leurs intrications (Blondeau, Allouache, 2010 ; Allouache, Blondeau, 2011). En ce sens, c'est toute la dimension de l'interculturalité qui est soulevée, tant au niveau subjectif qu'historique, social et cognitif. Il s'agit donc de voir comment la mise en narration des répertoires langagiers des individus peut amener les sujets à penser/vivre l'altérité, à penser/vivre un monde du divers, où les identités ne seraient plus vécues comme innées, figées, parfois crispées, mais pour ce qu'elles sont véritablement : labiles, erratiques, fluctuantes.

Dans le champ de l'éducation à la santé, l'utilisation croissante des thérapies alternatives (et du tourisme spirituel fréquemment associé) pose, en termes de parcours, la question des apprentissages associés à l'inscription au long cours dans ces pratiques thérapeutiques. Ces apprentissages relèvent d'un double mouvement d'autoformation qui s'alimente d'expériences contrastées de différents soins, lesquels incarnent des cultures à la fois distinctes et métissées. On a pu ainsi mettre en évidence d'une part, et dans une perspective phénoménologique, une autoformation interculturelle du corps vécu - ce corps construit à partir d'éprouvés aux sédimentations mouvantes bien éloignées des savoirs anatomo-physiologiques - à partir de thérapies corporelles traditionnelles ou occidentalisées (Lesourd, 2011b). D'autre part, dans la mesure où l'on observe aujourd'hui une perméabilité entre quêtes de santé et de salut, on a pu repérer, au-delà des risques de dérives sectaires, une autoformation du croire réflexif et critique

(parfois nommée « religion personnelle ») qui constitue une expression condensée des liens entre religiosités et autonomisation des sujets dans les sociétés contemporaines (Lesourd, 2008a).

À travers ces travaux les approches cliniques, langagières et ethnographiques du moment interculturel visibilisent de nouveaux modes et difficultés de subjectivation, de « fabrique » du sujet, de formation du corps vécu, d'élaboration axiologique d'un croire réflexif. Cette triple perspective psychosociologique, anthropologique et philosophique se retrouve dans l'ensemble de nos recherches.

Biographies intellectuelles pour saisir une pensée du possible en acte

Pour saisir une pensée du possible en acte, nous avons poursuivi notre travail d'édition de biographies intellectuelles : H. Lefebvre (Hess, Deulceux, 2009g, 2012), P. Meirieu (Zambrano, 2009) ainsi que des travaux sur l'itinéraire intellectuel de G. Lapassade (Colin, 2009a, 2009b ; Hess, 2010a, Hess C et Hess R, 2012 ; Mutuale 2009 ; Schaepelynck, 2008) Derrière chaque biographie, ce que notre groupe de recherche tente d'explicitier, ce sont des figures, au sens hégélien du terme.

L'intérêt de mener ce travail dépasse donc la biographie de l'intellectuel reconnu en tant que tel, pour se porter sur des « hommes de frontière » ayant exploré un nouveau continent porteur de possibles, même s'ils apparaissent par la suite comme des évidences (Hess, Le Grand, Mutuale, Schaepelynck, 2011-2012).

La biographie d'A. Toulouse, Maire de Roissy (Toulouse, 2010), pionnier des jumelages franco-allemands est analysée comme représentative d'hommes politiques ayant participé, à leur niveau, à la construction européenne. La biographie explicite ici le mouvement d'une génération (CF. PRT3). La biographie de G. Schmid, (Hess, 2012c) proviseur viennois, ayant créé les premières classes pour enfants surdoués en Autriche, nous permet de comparer les perspectives d'une pédagogie d'élèves « surdoués », liée en France à la psychologie différentielle, se développe sous la forme d'une recherche proprement pédagogique en Allemagne, et dans les pays germaniques (Autriche, Suisse, mais aussi Hongrie, Slovaquie, Pays-Bas, etc.) sur cette même question. En ressort l'hypothèse d'une « douance » qui, explorée, prise en compte, travaillée pour les plus doués, peut s'élargir à tous les autres... Cette exploration rejaillit sur la pensée même de l'institution pédagogique, à son niveau organisationnel du groupe classe et à des innovations en matière de relation pédagogique.

ORIENTATION THÉMATIQUE 3

Pratique du corps et santé

Les travaux s'inscrivant dans cet axe s'interrogent sur la transmission et les apprentissages liés à différentes pratiques du corps et de la santé. Portée principalement par les recherches sur la danse (R. Hess) et les modes d'apprentissage en santé (E. Noël) au début du quadriennal, cette thématique a émergé comme un axe fort rassemblant plusieurs d'entre nous pour penser l'éducation tout au long de la vie. Le regard que nous portons sur les articulations entre discours et pratiques inscrivent nos recherches dans le champ d'une anthropologie du corps et de la santé.

Nous nous sommes intéressés à la relation entretenue par chacun avec son corps et aux apprentissages corporels mis en œuvre consciemment ou inconsciemment par les personnes au cours de leur existence. Il s'agissait ici de comprendre comment le corps est perçu et construit dans

différents contextes culturels ou institutionnels comme par exemple l'école, la famille, les institutions médicales, mais également comment les individus peuvent se le (ré)approprier notamment à travers différentes pratiques sociales et apprentissages expérientiels hors institutions.

L'étude des différentes pratiques d'éducation physique mise en œuvre au sein des écoles élémentaires chinoises a, par exemple, permis de montrer que celles-ci étaient pensées comme une incorporation de la morale (Chicharro, 2008). De manière générale en Chine, l'éducation des jeunes enfants et les différents apprentissages que ceux-ci mettent en œuvre (qu'il s'agisse de relation aux autres, d'écriture ou de religion...) sont perçus comme la transmission d'attitudes et de comportements à incorporer (Chicharro, 2010, 2012a).

Par ailleurs, se pencher sur la notion de santé implique de réfléchir à un phénomène central situant l'individu en tant qu'être social où on retrouve des enjeux économiques, politiques et pédagogiques qui dépassent les institutions, les professionnels et les usagers. Depuis la fin du 18^{ème} siècle, la santé est définie par rapport à la maladie (Leriche, 1936), mais le plus souvent c'est la référence à l'OMS (1946,1983) comme « état de parfait bien-être physique, mental et social et pas seulement comme l'absence de maladie ou d'infirmité physique » qui lui est associée. Il en émerge du positif qui est exprimé dans la formulation de « bonne santé. » Cela nous conduit à dire que la santé est donc bien une notion relative, sujet de conversation par excellence, où la question du corps est souvent implicite dans le fameux « comment ça va », preuve de la bienséance ou de l'intérêt porté à l'autre. Nous utilisons les discours sur la santé pour questionner l'appropriation de savoirs dans une optique individuelle comme collective (Ferrand-Bechmann, Bourgeois, Flora, Sevilla et all., 2010 ; Noël-Hureau, 2008 ; 2010a, 2010b ; Lesourd, 2011b).

Le fil conducteur est que la santé reste un domaine d'apprentissage sous-estimé et invisible dans la vie de chacun, car il n'y a pas en soi d'apprentissages à la santé identifiés en tant que tels. (Noël-Hureau, 2010a, 2010b, 2011b) Nous recevons tous de l'information si diffuse voire contradictoire qu'elle ne correspond, en l'état, ni aux besoins ni aux pratiques de chacun. Cette multiplicité de messages renvoie à un aménagement de chaque individu vis-à-vis de son corps comme de sa santé alors que dans le même temps il existe une volonté sociétale de responsabilisation allant jusqu'à la culpabilisation.

Notre visée commune est bien une perception du corps qui échappe à la prédominance du médical et qui s'appuie sur une « mise en santé », processus complexe du « prendre soin ». Dans cette optique, nos recherches accordent également une attention particulière au contexte actuel de mondialisation et à la rencontre de conceptions et savoirs dits « moderne » (au sens défini par Latour) liées au corps et à la santé avec d'autres formes de connaissances. La manière dont les acteurs chinois utilisent et mêlent différentes représentations, savoirs et pratiques issus des médecines occidentales et chinoises, « savantes » ou « populaires » pour agir sur leur santé ont par exemple été étudiés. Il a été montré que les femmes enceintes et les jeunes mères en particulier s'engagent dans un processus d'apprentissage de savoirs et de pratiques, s'appuyant souvent sur des représentations du corps et de la santé *a priori* contradictoires. Pourtant elles préfèrent généralement mettre en avant la complémentarité des connaissances acquises, afin d'effectuer des choix dans le rapport qu'elles entretiennent avec leur corps ou celui de leur enfant. (Chicharro, 2012a, 2012b).

Dans un autre contexte, actuellement, un mouvement d'émancipation vis-à-vis du pouvoir médical conduit également de nombreux usagers à faire, individuellement ou collectivement, le choix d'un pluralisme thérapeutique ouvert aussi bien à la biomédecine qu'aux thérapies dites alternatives. Ces thérapies, lorsqu'elles utilisent par exemple les « énergies » (acupuncture, ostéopathie, transes...), renvoient à des représentations et à des pratiques du corps pour le moins

hétérogènes. Nos recherches ethnographiques dans les réseaux de thérapies alternatives montrent que c'est à travers l'expérience contrastée de ces différents soins, qui incarnent des cultures à la fois distinctes et métissées, que les sujets opèrent l'autoformation de leur corps vécu - ce corps construit à partir d'expériences aux sédimentations mouvantes bien éloignées des savoirs anatomo-physiologiques. Dans la mesure où l'on observe, à travers les thérapies alternatives, une perméabilité entre quêtes de santé et de salut, nos recherches contribuent également à penser les liens entre religiosités contemporaines, autoformation interculturelle du corps vécu et autonomisation des sujets dans les sociétés à visée démocratique. Visant, au-delà d'une crispation sur les risques de dérives sectaires, à comprendre les attentes, les expériences, les apprentissages des usagers, elles précisent les figures du croire réflexif et critique (Hervieu-Léger) dans le cadre des reconfigurations des formes contemporaines du souci de soi et, tout particulièrement, dans le champ de l'éducation à la santé. (Lesourd, 2011b).

Il est aussi intéressant de regarder comment, au Brésil, un mouvement inverse se produit, un mouvement d'intégration. Le Ministère de la Santé a décidé de s'attaquer à la séparation entre pratiques traditionnelles des Indiens, automédication, et autres médecines dites « douces » d'une part, et médecine allopathique d'autre part, dans une double opération devant aboutir à un Système Unifié de Santé, basé sur les phytomédicaments, garantissant aux agriculteurs un revenu décent. La première opération en cours au Brésil consiste à faire passer les plantes médicinales (allant de la décoction aux produits dont on extrait des molécules sophistiquées) dans le même processus de qualité que les médicaments classiques (recherche des principes actifs, tests cliniques, certification et respect de normes mondiales). La seconde opération est de s'attaquer à la différence imposée par le pouvoir médical entre médecine allopathique instituée et médecine profane populaire. En toile de fond, de gros intérêts financiers sont à analyser. L'opposition des deux types de médecines est considérée comme un risque pour la balance économique, pour le système de santé, pour l'économie rurale et pour la biodiversité (Gilon, Ville, 2011).

Nous avons poursuivi nos recherches sur la danse. La danse de couple, le bal sont des espaces de formation informelle particulièrement intéressants à étudier quant à la mise en acte du corps (Hess, 2010b). Aujourd'hui, beaucoup de jeunes pratiquent la danse chaque semaine. C'est une discipline, un rapport au temps, à une certaine forme d'apprentissage de soi. Une observation régulière fait l'objet d'une description et d'une analyse dans le cadre du journal des moments (journal de danse, Corps et mouvement, Hess, 2010c). Ces descriptions donnent lieu à de nouvelles conceptualisations dans lesquelles est dégagé le concept d'intérité. L'intérité est une intimité à plusieurs. Elle se situe entre l'identité et l'altérité. Se trouver un partenaire est un engagement, une implication. Chaque danseur choisit l'autre en fonction de critères objectifs (son niveau technique, sa taille, son poids, son âge, son style, etc.). L'agencement d'un couple ne va pas de soi. Des facteurs individuels, interindividuels, groupaux interviennent. Se chercher, se trouver est une entrée dans le monde, une entrée dans une communauté de référence que porte la vie associative. Fourier parlait de séries. L'attraction passionnelle est complexe. Elle se conscientise progressivement (Hess, 2009h). Nos dernières recherches mettent au jour que la danse de couple est une forme d'intérité d'abord duelle, mais aussi interindividuelle (on change souvent de partenaire) et groupale (Hess, 2008f). Les associations de tango, observées depuis 1996, font l'objet d'une description minutieuse lors de cours dispensés, de pratiques (Hess, 2010b), de bals, de festivals qui se multiplient, voire de colloques scientifiques, de voyages de groupes à Buenos Aires. De la multiplication de ces pratiques décrites dans le détail se dégage une exploration du *moment tango* (Cronier C, master 2, 2010) que l'on compare et oppose au *moment hip hop* (Hess, 2011d) et à d'autres pratiques corporelles, le Tai Chi, par exemple (Hess, Mendez, 2011e). Comment les personnes choisissent-elles leurs pratiques de santé ? Travaillant avec des ostéopathes, nous nous posons de nouvelles questions sur les bases physiologiques du mal-être corporel, sur le schéma corporel (Le Porquier de Vaux D., master, 2011), mais aussi sur l'aspect imaginaire et esthétique de

ces pratiques. Pourquoi choisit-on telles formes de pratique de danse plutôt que telle autre ? Dans toutes ces pratiques de soi, quelle est la part de ce qu'une thésarde nomme la spiritualité laïque ? (Lumare G., thèse, 2011). N'y a-t-il pas une mystique des pratiques corporelles ? (Mendez K., master, 2010). Ces questions nous ont conduits à avancer dans ce que l'on pourrait nommer une phénoménologie de la danse (Hess, 2009h).

Enfin, ce terrain est prétexte d'une nouvelle lecture de ce que H. Lefebvre nommait le romantisme révolutionnaire. Le détour par la notion de fête conduit, du point de vue des groupes de danse à revisiter la notion de transduction (2011f). Le corps devient social, la santé devient une transduction collective. Ensemble on cherche à vivre le possible-possible, mais aussi à faire advenir le possible-impossible (Hess, 2011c, 2011f).

Références bibliographiques

ALHADEFF-JONES M., 2008, "Three Generations of Complexity Theories: Nuances and Ambiguities", *Educational Philosophy and Theory*, 40, 1, 66-82.

ALHADEFF-JONES M., LESOURD F., ROQUET P., LE GRAND J.-L., 2011, « Questioning the Temporalities of Transformative Learning in a Time of Crisis », 9th International Conference on Transformative Learning : *Transformative Learning in Time of Crisis : Individual and Collective Challenges*, May 28th – 29th 2011, Athens

ALLOUACHE, F., BLONDEAU N., 2011 « Autobiographies langagières » in *Celebrating languages/Eloge des langues, Kaléidoscope Langues en couleurs*, Commission Européenne, pp. 47-62

BELLELE S., 2012a, « Le journal ; un atelier d'implication/transduction » dans *Pratiques de formation/Analyses* n°62-63, Le journal pédagogique, outil de conscientisation de l'expérience, Paris, Université de Paris 8, pp X-X.

BEN HAMOUDA A., MÜLLER B., TERZIAN A., 2012, « Integriert, und dann? » In V. KING, B. MÜLLER (Hrsg.), *Lebensentwürfe und Lebensgeschichten Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich: Bildungsprozesse und Sozialisation*, Münster, Waxmann.

BETBEDER M.-L., CIEKANSKI M., GREFFIER F., REFFAY C. & CHANIER T., 2008, « Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses. In BASQUE, J. & REFFAY, C. (dirs), *numéro spécial EPAL (échanger pour apprendre en ligne)*, STICEF, Vol. 15

BLONDEAU, N., ALLOUACHE, F., 2010, « Histoires de vie, histoire d'exil, autobiographies langagières » *The International Auto/Biography Associations Conference 2010 : « Life Writing and Intimate Publics »*, University of Sussex, Center for Life History & Live Writing Research, UK, 29 juin-2 juillet 2010. Publié avec les actes en ligne.

BOISSEZON (de) P. , 2010, « Le cheval de l'autre » au Colloque *Imaginaires, Savoirs, Connaissance* , CNAM des pays de la Loire, 25-27 Novembre 2010

BOUGES L.-M., 2012, *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*, Paris, L'Harmattan

BROUGERE G., 2012, *S'observer comme touriste apprenant*, Communication au colloque « Tourisme et apprentissages » Université Paris 16, 17 avril 2011. Publié en ligne avec les actes du colloque.

CHANIER T., CIEKANSKI M., 2010, « Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage ». *Alsic*, Vol. 13. <http://alsic.revues.org/index1666.html>.

CHICHARRO G., 2008, « Éducation physique et incorporation de la morale dans les écoles élémentaires en République Populaire de Chine », *Perspectives Chinoises*, n° 102, p. 30-41. <http://perspectiveschinoises.revues.org/3713>

CHICHARRO G., 2010, *Le fardeau des petits empereurs. Une génération d'enfants uniques en Chine*, Nanterre, Société d'ethnologie.

CHICHARRO G., 2011, « La culture numérique des jeunes chinois : pratiques d'écriture entre pairs », Colloque international « Enfance et cultures : regard des sciences humaines et sociales », Paris, 15-17 décembre 2010 Publication en ligne avec les actes du colloque

CHICHARRO G., 2012a, « De la gymnastique à l'art graphique. Apprentissage et enseignement dans les écoles élémentaires chinoises ». in J.-M. de Grave (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale*, Aix-en-Provence, Presse Universitaire de Provence, pp. 157-177.

CHICHARRO G., 2012b, « Politique de l'enfant unique et transformations des regards et des pratiques à l'égard des jeunes enfants en Chine », in D. Bonnet, C. Rollet et C.-E. de Suremain (dir.), *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 153-173.

CIEKANSKI M., CHANIER, T., 2008, «Developing online multimodal verbal communication to enhance the writing process in an audio-graphic conferencing environment». *Recall*, Vol. 20, N°2, pp. 162-182.

CIEKANSKI M., 2011, «L'entretien de conseil: analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé». *Mélanges Pédagogiques*, Vol. 32, pp. 9-23. -

COLIN L., 2008a, "Traverser les frontières : une éducation tout au long de la vie ?", In L. Colin, J-L Le Grand (dir.), *L'éducation tout au long de la vie*, Anthropos, Paris, pp. 61-77.

COLIN L., 2008b, "Le programme Voltaire – D'une mobilité à l'autre", In S. EHRENREICH , M. PERREFORT, G. WOODMAN (dir.), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium – Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*, Waxmann Verlag, Münster/New York/ München/ Berlin, pp.75-88

COLIN L., 2008c, « Entretien avec Georges Lapassade : De l'entrée dans la vie à une éducation tout au long de la vie », In L. Colin, J-L Le Grand (dir.), *L'éducation tout au long de la vie* Paris, Anthropos, pp. 139-148.

COLIN L., LE GRAND J.-L., 2008d, *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos

COLIN L., HESS R., 2009a, "Georges Lapassade : une pensée critique en acte. Note de synthèse." *Pratiques de formation/Analyses*, n° 56-57, , p. 15-53.

COLIN L., 2009b, "Georges Lapassade : l'entrée dans la vie", in W. Böhm, B. Fuchs (dir.), *Hauptwerke des Pädagogik*, München-Wien-Zürich, Schöningh, 2009, pp. 245-247.

COLIN L., 2009c, "Les séjours à l'étranger : apprendre malgré, contre l'institution scolaire?", in G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, pp. 81-92

COLIN L., 2010, "Les séjours linguistiques : dispositif de formation et /ou tourisme subventionné", AREF Genève, 13-16 septembre 2010

COLIN L., 2012a, « Le mouvement de l'École du journal à Paris 8 1973-2012) dans *Pratiques de formation/Analyses* n°62-63, Le journal pédagogique, outil de conscientisation de l'expérience, Paris, Université de Paris 8, pp X-X.

COLIN L., 2012b, « Das Eintauchen in eine andere gymnasiale Welt : Einige Reflexionen über die Ziele der internationalen Mobilität. Von einem verschulten zu einem lernenden Schüler ? » in C. Schelle, O. Hollstein, N. Meister (Dir.) *Unterricht und Schule in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*, Berlin, Waxmann, pp. 75-97

COLIN L., LEROY D., XAVIER J., 2012c, « Lernen in der Schule und anderswo: Chancen und Herausforderungen », In V. KING, B. MÜLLER, (Hrsg.), *Lebensentwürfe und Lebensgeschichten Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich: Bildungsprozesse und Sozialisation*, Münster, Waxmann.

CORMERY A-C., 2012a, « Le journal : de la construction de l'expérience à la définition d'un objet d'investigation » dans *Pratiques de formation/Analyses* n°62-63, Le journal pédagogique, outil de conscientisation de l'expérience, Paris, Université de Paris 8, pp X-X.

CREPEAU B., 2012a, « Une pratique du journal pédagogique » dans *Pratiques de formation/Analyses* n°62-63, Le journal pédagogique, outil de conscientisation de l'expérience, Paris, Université de Paris 8, pp X-X.

DEULCEUX S., HESS R., 2012, « Henri Lefebvre », in A. Bruno, *Les grands sociologues*, Paris, Ellipses, pp.151-191.

DUPONT V., BELLAGNECH B., HESS R., (dir.), 2008 *Georges Lapassade, De Vincennes et Saint-Denis, essais d'analyse interne*, Paris, AISF. Collection "Transductions"

ESPEJO R., LE GRAND J-L., 2009, « Historias de vida, investigacion y critica existencial. », *Revista Cuestiones Pedagógicas*, pp.69-90.

FASSEUR N., LEROY D., 2011, « La recherche biographique aujourd'hui : Enjeux et perspectives », colloque international, Lille III, 18, 19 et 20 mai 2011

FERRAND-BECHMANN D., BOURGEOIS I., FLORA L. SEVILLA A. and all, 2010, « *The roles of volunteers : two examples in housing and in cancer. A french sociological perspective about community research* », XVII ISA World Congress of Sociology, Suède, Göteborg, juillet 2010.

GILON C., VILLE P., 2008, « Démocratie participative et socianalyse, proximités de l'offre et des effets », communication au colloque de Spetsès, organisé par l'Université d'Athènes et le CIRFIP, Centre International de Formation, Intervention Psychosociologiques, Spetsès, mai 2008.

GILON C., VILLE P., 2009a, *Histoires de la conduite nucléaire*, Paris, Éditions EDF.

GILON C., VILLE P., 2009b, « Analyse d'une expérience de conférence citoyenne », communication au colloque des 50 ans de psychosociologie en France, CIRFIP, Centre International de Formation, Intervention Psychosociologiques, Paris, juin 2009.

GILON C. VILLE P., 2010a, « Dynamiques participatives dans l'industrie nucléaire en France », Workshop « Biodiversité et Innovation en Phytomédicaments », Fiocruz, Ministère de la santé, Rio de Janeiro, octobre 2010.

GILON C., VILLE P., 2010b, *Histoires de la maintenance nucléaire*, Paris, Éditions EDF.

GILON C. VILLE P., 2011, « « La socianalyse institutionnelle et son application au cas du réseau de production de médicaments à base de plantes », REDEFITO, Fiocruz, Ministère de la santé, Rio de Janeiro, octobre 2011.

GILON C., VILLE P., 2012, *O socioanalysis institucional*, Rio de Janeiro, Editoria Fiocruz.

HESS C., HESS R., 2012, « Georges Lapassade », in A. Bruno, *Les grands sociologues*, Paris, Ellipses, pp.469-509.

HESS R., 2007, « La pratique du journal, ou comment devenir sujet de la temporalité », dans le colloque international « *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation* », 25-27 juin 2007, Université de Tours

HESS R., 2008a, "Qué apuntar en un diario ? Observaciones y descripciones", In ZAMBRANO A. (dir.), *Biografía y Formacion. Narracion de si e investigation*, Université Santiago de Cali, Cali (Colombie), pp.38-49

HESS R., WEIGAND G., 2008b, « L'éducation tout au long de la vie : une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance », In L. Colin, J-L Le Grand (dir.), *L'éducation tout au long de la vie*, Anthropos, Paris, pp.5-22.

- HESS R., 2008c, "El diario de investigacion, biografiay dispositivo", Colloque organisé par l'ENS : La formation en investigacion : un formation de si, Carthagène des Indes (Colombie), 13 mars, 2008.
- HESS R., WEIGAND G., 2008d, « L'écriture du journal et de la correspondance. Une éducation tout au long de la vie », In L. Colin, J-L Le Grand (dir.), *L'éducation tout au long de la vie*, Anthropos, Paris, pp.125-137.
- HESS R., 2008e, « La pratique du journal à la lumière de la théorie des moments". dans le symposium international « Historias de Vida. Novos desafios teoricos e praticos » [*Histoires de vie : nouveaux défins théoriques et pratiques*] organisé par L'Université moderne de Lisbonne) au CEAS (Lisbonne), 12 juin 2007 (parution en 2008 dans la revue du Centre d'études d'Anthropologie sociale de Lisbonne, *Ehnografica*).
- HESS R., 2008f, "Der tango, ein Moment der Interität ", in Gabriele Klein, *Translation dance, Tanz Scripte* », Hamburg, Transcript Verlag.
- HESS R., 2009a "La bio-énergie universitaire façon Lapassade", in J-M. Djian, *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, Paris, Flammarion, pp.144-156.
- HESS R. 2009b, *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*, Paris, Anthropos.
- HESS R. et ILLIADE K., (dir), 2009c , "Les formes de l'écriture impliquée", *Culture et Sociétés*, n°12, Paris, Téraèdre.
- HESS R., 2009d, "O momento do diario de pesquisa", *Ambiente e Educacao*, V. 14, Rio Grande Del Sul, URGs, pp. 61-88.
- HESS R., ILLIADE K., G. WEIGAND G., 2009e, « Le journal de lectures et l'enseignement en ligne » in S-M Kim et C. Verrier (dir), *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*, Bruxelles, De Boeck, pp. 129-141.
- HESS R., 2009f, Conférence d'inauguration sur le thème « La formation des enseignants à l'international », communication « La pratique du journal interculturel », 8^{ème} colloque international de l'AFDECE, Agadir, 1^{er} novembre 2009.
- HESS R., DEULCEUX S., 2009g, *Henri Lefebvre. Vie, œuvres, concepts*, Paris, Ellipses.
- HESS R., 2009h, "Phénoménologie du corps dans le tango, Vécu, vu, perçu, conçu ", préface à France Joyal, *Tango, corps à corps culturel : danser en tandem pour mieux vivre*, Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- HESS R., HESS C., 2010a *Georges Lapassade : Vie, œuvres, concepts*, Paris, Ellipses.
- HESS R., 2010b, "Le tango dansé", Communication au Festival international de Montreuil, 25 septembre 2010.
- HESS R., 2010c, "Les pratiques de tango", Colloque d'Albi sur la sociologie des Arts moyens, à paraître dans les actes du colloque.
- HESS R., 2010d, "Ecrire un journal collectif ", Académie diplomatique de Vienne (Autriche), 10 novembre 2010
- HESS O., HESS G., HESS B., HESS R., 2010e, *L'accompagnement d'une mère en fin de vie*, Paris, Téraèdre.
- HESS R., 2010f, *La pratique du journal, L'enquête au quotidien*, Paris, Téraèdre.
- HESS R., 2011a, "Du journal de lecture au journal de recherche. L'écriture diaire comme tiers dans l'entrée en recherche " in C. Xypas, M. Fabre, R. Hétier (Dir), *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, pp. 75-86.
- HESS R., 2011b, "Le journal, une pratique ethnographique d'éducation tout au long de la vie : le journal de Claire Hamel (1912-1998) ", in " Pistes pour une ethnographie de l'éducation », *Eduquer/Former*, Les Cahiers de l'ISP N°42, pp.25-40.
- HESS R., 2011c, "Présentation » de *Henri Lefebvre* " : *Vers un romantisme révolutionnaire*, Le Kremlin-Bicêtre, Lignes, pp. 7-23.
- HESS R., 2011d, "Tango et Hip hop, le débat sur les danses urbaines avec G. Lapassade", Communication pour le colloque des danses urbaines organisé par le CIAM (Service Arts et Culture

de l'Université) et le CACDU (Centre d'Art Chorégraphique des Danses Urbaines), 19 octobre 2011

HESS R., MENDEZ K., 2011e, "La danse de couple, une éducation au sensible", *Chemins de formation* n°16, pp. 160-167.

HESS R., 2011f, "Romantisme révolutionnaire et transduction chez Henri Lefebvre, Deux prétextes pour questionner la French Theory Lefebvre, dite Renaissance de la pensée critique". Colloque international Henri Lefebvre, une pensée devenue monde ?, Université de Nanterre, 27-28 septembre 2011.

HESS R., THEODOROPOULOU E., 2012a, « La pratique du journal comme pratique réflexive », Colloque « Philosophie de l'éducation en praxis », Rhodes, 31 mars 2012.

HESS R. & ILIADE K., 2012b, « Entretien, Le lycée au jour le jour » dans *Pratiques de formation/Analyses* n°62-63, Le journal pédagogique, outil de conscientisation de l'expérience, Paris, Université de Paris 8, pp X-X.

HESS R, SCHMID G., 2012c, *La pédagogie de l'enfant doué*.

KIM S.-M, VERRIER, C. (dir.), 2009, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*, Bruxelles, De Boeck.

LERBET-SERENI F., 2009, « Jalons pour une approche paradoxale de l'accompagnement comme intervention : une expérience de formalisation-symbolisation-modélisation avec un groupe d'agriculteurs », *Revue TransFormations*, Vol. 2, *Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles*, Avril 2009, Université Lille 1, pp. 241-258

LERBET-SERENI F., 2010a, « Analyse des pratiques du groupe palois », *Médiation familiale.Pratiques et approches théoriques. La médiation ouverte*, Paris, Chronique Sociale, pp. 115-139.

LERBET-SERENI F., 2010b, "Imaginaires, savoirs, connaissance en éducation", Colloque international *Imaginaires, savoirs, connaissance*, Angers, 23-25 Novembre 2010

LERBET-SERENI F., 2010c, « Agir<--->penser en complexité l'Education Tout au Long de la Vie : dispositifs, postures et fonction critique », *Grand Atelier MCX Agir<=>penser en complexité*, Paris, 1er Décembre 2010.

LERBET-SERENI F., 2011, « Antígona y la locura o la paradoja del acompañamiento "imposible" », *Pensamiento critico en education*, Coord. P. Ducoing Watty, Presses de l'Université Nationale Autonome de México, 2011, pp. 461-478.

LERBET-SERENI F., 2012a, Introduction Générale, in *Mythes et Education*, Paris, L'Harmattan, pp. 9-14.

LERBET-SERENI F., 2012b, « Mythes et éducation », in *Mythes et Education*, Paris, L'Harmattan, pp. 15-32.

LERBET-SERENI F., VIALLE F., 2012c, *Mythes et éducation*, Collection Savoir et Formation, Paris, L'Harmattan, 2012.

LESOURD F., 2008a, *L'homme en transition. Education et tournants de vie*, Anthropos / Economica, Paris.

LESOURD F., WEBER B., 2008b, "Saisissement esthétique et mémoire retrouvée chez des personnes en insertion", In Fasseur N. (dir.), *Mémoires, territoire et perspectives d'éducation populaire*, Le Manuscrit Recherche – Université, Paris, pp.177-202.

LESOURD F., 2009a, "La chrono-formation et l'expérience de la nuit", in Bachelart D., Pineau G. (dir.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 127-138.

LESOURD F., 2009b, "Construire et habiter le temps de l'enseignement en ligne ", in Kim S.-M., Verrier C. (dir.), *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie*, Bruxelles, De Boeck, pp. 91-102.

LESOURD F., 2010a, « "Boucles étranges" et complexité des temporalités éducatives », Colloque international francophone : *La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations*, 31 mars-1^{er} avril 2010, Lille (à paraître en 2012 dans P. Roquet (dir.), *Temporalités et complexité*, Paris, L'Harmattan, coll. Ingenium)

LESOURD F., 2011a, « Instants-pivots et savoir-passer. Une exploration des tournants de vie par l'explicitation biographique », in Champlain Y., Dubé G., Galvani P., Nolin D. (coord.), *Moments de mise en forme et de mise en sens de soi*, Paris, L'harmattan, pp. 35-68.

LESOURD F., 2011b, « Tourisme spirituel et pluralisme thérapeutique : enjeux éducatifs », Colloque *Tourisme et apprentissages*, Université Paris 13, 17 mai 2011. Publié en ligne avec les actes du colloque.

LESOURD F., 2011c, "Des temporalités éducatives", in *Ruthmos*, [en ligne].

MORISSE M., 2009, « Traces d'apprentissage dans l'écriture de dossiers de VAE » In G. Brougère et A.L. Ullman (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Collection Apprendre, Presses Universitaires de France, pp.195-204

MORISSE M., 2011a, « Les supports de cours: parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant » In B. Daunay (dir.). *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.147-174, 2011

MORISSE M., 2011b, « La production de supports didactiques comme processus de réflexivité chez les enseignantes et enseignants » In M. MORISSE, F. CROS, L. LAFORTUNE (dir.) L. (Se) *professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec, Presses Universitaires du Québec, Collection Recherche, pp.153-180.

MUTUALE A., 2009, « Entre le paradoxe et la dialectique : De la totalité à l'inachèvement.», dans *Pratiques de formation. Analyses*, n° 56-57, pp. 119-128.

MUTUALE A., WEIGAND G., 2011a, *Les grandes figures de la pédagogie*, Paris, Petra, 365 p.

MUTUALE A., 2011b, *De la relation pédagogique et du rapport au savoir. Un journal de thèse*, Paris, Petra, 363 p.

MUTUALE A., 2012a, « Traces biographiques d'une inscription dans le champ du discours » dans *Pratiques de formation/Analyses* n°62-63, Le journal pédagogique, outil de conscientisation de l'expérience, Paris, Université de Paris 8, pp X-X

NOËL-HUREAUX E., 2008, "La santé : une ressource éducative ?", In L. Colin, J-L Le Grand, (dir.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos, pp.79-90.

NOËL-HUREAUX E., 2010a, « Savoirs « en jeu » (enjeux) autour de la maladie chronique ? » in « Usagers-experts : la part du savoir des malades dans le système de santé », *Pratiques de Formation/ Analyses*, n° 57, pp.109-121.

NOËL-HUREAUX E., 2010b, « Médecin " savant ", malade "sachant "», Congrès International AREF, Genève, 13-16 septembre 2010 – Publication en ligne avec les actes.

NOËL-HUREAUX E., 2011a, « Communauté de pratique et apprentissage. Evolution et apports d'un séminaire d'analyse de pratiques » dans M. Hardy, B. Belmont, E. Noël-Hureaux (dir), *Des recherches-actions pour changer l'école, Expériences faites*, Paris, L'Harmattan, pp.219-229.

NOËL-HUREAUX E., 2011b, « L'universitarisation de la profession professionnelle infirmière » 6ème colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur », Angers, 7-10 juin 2011. Publié en ligne avec les actes du colloque.

SCHAEPELYNCK V., 2008, « Zoner avec Georges Lapassade », Colloque hommage Georges Lapassade, Université Paris 8, 13 novembre 2008.

TERZIAN A., 2008, « Les technologies éducatives au service de l'éducation tout au long de la vie ou Bien sûr que tu télé-communiqueras » in L. Colin, J-L Le Grand (dir) *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Ed. Economica Anthropos, pp 91-101.

TERZIAN A., BEZIAT J., 2009, « Le e-learning : dispositifs et acteurs en formation en ligne » in KIM S. VERRIER C. (dir) *Le plaisir d'apprendre en ligne*, Bruxelles, Ed. de Boeck, pp 161-177.

TERZIAN A., CARILLAT V. 2012, « La pédagogie universitaire à l'ère du numérique: le plaisir d'apprendre et d'enseigner en ligne pour tous ? ». Communication au Colloque International sur l'Université à l'Ere du Numérique, CIUEN, l'Université de Strasbourg, juin 2010. (A paraître dans les actes du congrès en 2012).

TOULOUSE A., 2010, *De Puymaurin à Roissy-en-France. Enfin ensemble !*, Récit de vie recueilli par MUTUALE A. et AICHELE C., Les éditions du Kairos, 150 p.

VERRIER C., 2010, *Marcher, une expérience de soi dans le monde*, Paris, L'Harmattan.

VIALLE F., 2011, « L'alternance à l'Université : L'épreuve de la problématisation », *Revue Transformations*, n°6, *Repenser l'alternance en formation ?*

VIALLE F., 2012, « Eurysthée, Omphale et Dénajire : trois figures d'un accompagnement paradoxal dans le mythe d'Héraclès », in *Mythes et Education*, Paris, L'Harmattan, pp. 33-46.

VILLE P., GILON C, 2008 « Croiser les savoirs » dans L.Colin & J.L. Le Grand (Dir.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos, p.103-111.

VILLE P., 2009, « La socianalyse est un combat » *Pratiques de formation/Analyses* « Georges Lapassade, une pensée critique en action » N°56-57, pp.81-90.

ZAMBRANO LEAL A., 2009, « La pedagogía en Philippe Meirieu : tres momentos y educabilidad », dans *Educere*, Universidad De Los Andes Merida, Venezuela, pp. 215 – 226.

ZAMBRANO LEAL A., 2012a, « L'exercice du journal comme sagesse » dans *Pratiques de formation/Analyses* n°62-63, *Le journal pédagogique, outil de conscientisation de l'expérience*, Paris, Université de Paris 8, pp X-X

Bases de données

HESS R., LE GRAND J-L., MUTUALE A., SCHAEPELYNCK V., 2001-2012, Contribution des membres d'EXPERCE aux 54 Interviews biographiques ou histoires de vie mises à disposition des chercheurs in STUD IP, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, (<http://www.ph-karlsruhe.de/studip/>)