

REPERES THEORIQUES ET L'APPROCHE EXISTENTIELLE DANS LE PROJET PEDAGOGIQUE DE LA FORMATION DUFA (DIPLOME UNIVERSITAIRE DE FORMATEUR D'ADULTES)

Par **Mehdi FARZAD**
Coordonnateur pédagogique

Depuis sa création il y a trente ans à l'Université de Paris VIII à Saint-Denis, la formation DUFA (Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes), n'a pas cessé d'accentuer son projet pédagogique dans le sens d'une prise en considération de l'inachèvement de l'homme¹, de l'importance des interrelations et de l'affectivité dans la formation, sans nier pour autant le rapport au savoir formel et constitué.

D'une durée de 900 heures (580 heures d'enseignements en salle et 320 de stage pratique), ce DUFA débouche sur un diplôme de niveau Bac+3 permettant ensuite de candidater en Master 1 de Sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII ou en troisième étape de DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales) proposés par les Collèges Coopératifs en France.

Depuis quelques années, devant une demande de plus en plus importante de candidats, deux promotions de ce DUFA est proposé par an ; une en mars et une autre en novembre de la même année.

Chaque année nous recevons environ une centaine de candidatures parmi est retenu (e) après un examen de son dossier de candidature et un entretien approfondi de ses motivations.

Parmi les critères les plus significatifs d'admission, nous privilégions l'expérience professionnelle et/ou bénévole, la richesse existentielle, le niveau de diplômes (bac + 2), la diversité ethnique et culturelle, l'éventail des âges, l'équilibre hommes/femmes, le degré des motivations, l'intérêt pour l'implication existentielle dans la formation et la remise en question de soi, l'ouverture intellectuelle et artistique, sans oublier le financement de la formation.

La formation s'étale sur huit mois comprenant cinq mois de cours à temps plein, deux mois et demi de stage pratique et enfin la rédaction du mémoire suivie de sa soutenance orale devant un jury.

Plus de 50 intervenants collaborent avec ce DUFA. Ils viennent de l'Université de Paris VIII, d'autres Universités françaises et étrangères et des organismes de formations les plus divers, ainsi que du milieu professionnel de la formation des adultes.

Cependant, un groupe restreint d'une dizaine d'intervenants travaille ensemble de façon assidue et coopérative depuis plusieurs années pour cette formation DUFA. Considérée comme une « équipe », ce groupe conscientisé et mobilisé autour des valeurs philosophiques de cette formation d'adultes, de son projet éducatif et de ses principes pédagogiques veille au bon déroulement de ce DUFA et de sa singularité.

¹ Cf. LAPASSADE (G.), *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, 1963

LE PROJET PEDAGOGIQUE DU D.U.F.A.

Ce projet pédagogique actualisé chaque année peut être résumé à travers plusieurs mots-clés : **la démarche de recherche-action, recherche autobiographique, formation existentielle, richesse de l'hétérogénéité, un parcours de formation fluide, l'endogénéité de la démarche du développement, projet existentiel...**

UNE FORMATION PAR LA DEMARCHE DE RECHERCHE-ACTION

L'importance que nous accordons à la **démarche** de la recherche-action dans le processus de cette formation d'adultes concerne le premier mot clé². Il s'agit d'articuler une réflexion (recherche), étayée théoriquement sur et à partir d'une pratique (action) d'ordre pédagogique, au sein d'un processus qui intègre un rapport au temps et une dimension collective.

Pour Henri DESROCHE, les formations d'adultes par la recherche-action devaient conduire les adultes apprenants à réaliser ou apprendre à réaliser une recherche **dans, par, pour, avec** l'action³.

Le noyau d'intervenants réguliers de ce DUFA, tout en se référant à une approche clinique, existentielle et desrochienne de la recherche-action, mène également une réflexion sur l'approche plurielle de la recherche-action, de ses acceptions et de ses enjeux, aussi bien durant la formation qu'à l'occasion d'autres événements tels que les (colloques, séminaires, journées d'études...).

En fait, même si la dimension existentielle de la recherche-action occupe une place importante, voire identitaire dans ce DUFA, cela ne signifie pas que les autres approches de la recherche-action soient reniées. Les autres courants tels que celui de Kurt LEWIN⁴ ou celui, davantage critique, de la recherche-action institutionnelle présenté par René BARBIER dans les années soixante dix et la période actuelle⁵, tout comme l'apport de Michel LIU⁶ sont bien présents dans ce cursus.

Plus que jamais, en cette époque d'individualisme postmoderne marquée par la crise du système et plus particulièrement de la suprématie économique occidentale, une sensibilité critique à l'institutionnalisation de la vie nous semble indispensable. Cette approche critique devient d'autant plus nécessaire que nous observons une manifestation généralisée de révoltes au niveau local, régional, national et international mettant en cause les situations définies par un seul et unique modèle de réussite économique et sociale.

² Concernant l'approche existentielle de la recherche-action en formation, lire notamment, René BARBIER, *La Recherche-action existentielle*, Paris, Anthropos, 2006. Voir également Mehdi FARZAD, « La recherche-action collective : valorisation des savoirs d'acteurs » in *Education Permanente*, 2010, n° 183.

³ Cf. DESROCHE (H.), *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente (Apprentissage 1)*, Paris, Editions ouvrières, 1971, *Education permanente et créativités solidaires (Apprentissage 2)*, Paris, Editions ouvrières, 1978, et *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*, Paris, Editions ouvrières, 1990. DESROCHE conçoit la recherche-action comme une recherche soit, dans, soit avec, soit par, soit pour l'action, simultanément et visant le changement et la transformation des acteurs, des pratiques, des lieux...

⁴ LEWIN (K.), (1939) *Psychologie dynamique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975

⁵ BARBIER (R.), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977 et *la recherche-action existentielle*, Anthropos, 2006

⁶ LIU (M.), *Fondement et pratiques de la recherche-action*, Paris L'Harmattan, 1997

Toutefois, cette sensibilité critique exige une optique théorique qui implique nécessairement de reconnaître l'émergence d'un groupe/sujet sous le groupe assujéti, de prêter attention au processus de conscientisation et à ses enjeux⁷.

C'est dans cette perspective que la démarche de recherche-action collective, élaborée et présentée, entre autres, sous forme d'ateliers coopératifs de recherche-action (ACORA), peut trouver toute sa pertinence tant sur le plan théorique, méthodologique que thématique⁸.

L'aspect plus spécifiquement existentiel, dans ce DUFA, est organisé autour des thèmes d'intervention comme ceux de l'histoire de vie⁹, de la recherche autobiographique¹⁰, de l'élaboration du portfolio et de la reconnaissance des acquis¹¹, de la problématique du journal, du jeu de rôle et du théâtre forum, de l'accompagnement aux projets, de l'analyse de l'identité professionnelle, des techniques de créativité et de l'approche transversale.

En dehors de ces thèmes abordés, des journées mensuelles d'écoute sensible du groupe permettent aussi au groupe de stagiaires d'adultes de faire le point sur le cheminement du processus de la formation. Aussi bien comme un temps de capitalisation des acquis de la formation en cours par chaque stagiaire qu'un temps d'analyse critique de la formation dans toutes ses composantes, ces journées basées sur une vraie écoute de soi et des autres réunissent les conditions favorables pour une réelle évaluation d'étape de la formation et sa régulation instituante....

Le mémoire de DUFA (environ une centaine de pages), est en rapport direct avec sa démarche pédagogique liée à la singularité philosophique de cette formation. A partir d'une analyse des apports théoriques et thématiques abordés pendant la formation et du stage pratique, chaque stagiaire adulte en formation met à l'épreuve, en fonction d'un thème central de son choix, plusieurs sensibilités d'écoutes, **clinique**, **philosophique** et **poétique**..., en les intégrant comme il le ressent. Dans cette perspective, le mémoire comporte une analyse de l'implication de chacun dans sa formation.

Plus concrètement, le mémoire de fin d'année est construit par son auteur autour de plusieurs moments forts de sa formation, tout comme l'analyse et la capitalisation de ces moments:

- Sa recherche autobiographique ;
- Son vécu des enseignements tout au long de la formation ;
- Son vécu des interrelations dans le groupe en formation ;
- Son vécu du stage pratique.

⁷ Cf. FREIRE (P.), (1970) *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero, 1974, et DUMAS (B.), SEGUIER (M.), *Construire des actions collectives. Développer les solidarités*, Lyon, Chronique sociale, 2004

⁸ Pour mieux s'informer sur cette démarche élaborée par le Collège Coopératif de Paris, voir notamment Christian HERMELIN, *L'acora. Atelier Coopératif de Recherche-Action. Construction collective des savoirs d'acteurs en société*, Paris, L'Harmattan, 2010. Voir aussi Mehdi FARZAD, « La recherche-action collective : valorisation des savoirs d'acteurs », in, *Education Permanente*, 2010, n° 183

⁹ Cf., par exemple, LE GRAND (J.-L.), PINEAU (G.), *Les histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993 et LAINE (A.), *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998

¹⁰ Cf. DESROCHE (H.), *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Université Coopérative Internationale, 1984, publication de l'UCI.

¹¹ FARZAD (M.) PAIVANDI (S.), *Reconnaissance et validation des acquis en formation*, Paris, Anthropos, 2000

Ce mémoire s'organise en trois parties complémentaires reliées par une thématique centrale, le « fil rouge », choisi par chaque stagiaire adulte qui, pour cette rédaction de mémoire bénéficie de conseils méthodologiques et rédactionnels prévus au programme. Quel que soit le nombre de chapitres de chacune des trois parties, et tout en s'autorisant à adopter un style rédactionnel authentique, renvoyant à son imaginaire, à sa créativité, à ses émotions..., un effort permanent sera accompli par le stagiaire pour prendre en compte dans son écrit le contexte universitaire global dans lequel il aura évolué pendant sa formation.

En dehors des informations introductives et de la conclusion, le mémoire sera schématiquement organisé comme suit :

- Première partie : informations et considérations liées à l'histoire de vie « formative » du stagiaire (ce qui l'a formé).
- Deuxième partie : informations et analyses (critiques, négatives ou positives) concernant les interventions et les intervenants pendant la formation en salle, tant pour le contenu que pour la forme pédagogique. C'est aussi dans cette partie que l'apport du groupe sera abordé.
- Troisième partie : mise en perspective et analyse du vécu relatif au stage pratique de la fin de la formation DUFA.

Pour la construction de ce mémoire les stagiaires ont des enseignements, des conseils et des accompagnements méthodologiques et rédactionnels. Dans tous les cas et quel que soit le thème et le « file rouge » retenu par chaque stagiaire, son mémoire doit être réalisé conformément aux règles issues de la communauté scientifique et universitaire.

Un document pédagogique concernant les exigences méthodologiques du mémoire et sa réalisation, sera remis aux stagiaires adultes dès le début de leur formation.

HISTOIRE DE VIE, RECIT DE VIE, L'APPORT DE LA RECHERCHE AUTOBIOGRAPHIQUE

Les termes liés à la problématique des histoires de vie constituent un autre mot clé de la formation DUFA car chaque stagiaire adulte de cette formation est considéré comme une personne apprenante. Quel que soit son parcours, sa trajectoire de vie, la particularité de ses expériences, la formation de chaque apprenant est envisagée comme un parcours organisé en plusieurs étapes.

Obéissant à un schéma issu des principes pédagogiques de la formation DUFA ce parcours permet à chaque stagiaire tout comme au groupe d'apprenants ainsi qu'aux formateurs (notamment ceux et celles chargés d'accompagnement méthodologique) d'envisager de façon coopérative et collégiale la progression et la construction de ce parcours dans la durée :

Contrairement à la plupart des schémas pédagogiques appliqués dans les formations supérieures « traditionnelles » par lesquels tout commence par l'enseignement des disciplines, des cours, des objets thématiques, etc., celui qu'anime la formation DUFA accorde une place centrale avant tout à la personne en formation, à son histoire de vie et/ou au sujet apprenant,.

SUJET-----> OBJET (s) -----> TRAJET (s) -----> PROJET (s)

Sujet apprenant

Quelles que soient les motivations de l'adulte ou du jeune adulte en formation, les premiers temps des efforts pédagogiques sont consacrés essentiellement à l'adulte lui-même considéré comme le SUJET principal de la formation et à la construction de sa trajectoire de vie, notamment par le biais d'un travail de recherche autobiographique accompagnée.

Selon ce schéma, tout ne commence pas par des enseignements, souvent théoriques et coupés de la réalité de l'adulte apprenant. Tous les efforts pédagogiques mobilisés par tous les acteurs concernés par ce DUFA en début de la formation restent centrés sur le sujet apprenant.

Les orientations du travail autobiographique indiqueront progressivement le stagiaire adulte, le groupe en formation ainsi que les formateurs à définir les besoins thématiques, méthodologiques du stagiaire sur le plan individuel, collectif, institutionnel pour sa formation.

Objets de cours

Le travail autour des **OBJETS**, des cours, des contenus et des programmes pour chaque stagiaire adulte en formation DUFA se fait donc après ses orientations autobiographiques. En fait, à ce stade de la formation, le stagiaire adulte et apprenant tout comme ses formateurs accompagnateurs savent quels sont les besoins de l'apprenant en termes de cours, de contenus et son programme de la formation ...

En réalité, les cours et/ou les objets de cours n'ont pas été imposés mécaniquement, mais bien choisis et décidés par les deux parties engagées dans la formation donnant ainsi une garantie supplémentaire en terme d'implication du stagiaire adulte en formation.

Trajet et/ou méthodologie

La troisième phase de ce schéma pédagogique est un travail autour du **TRAJET** méthodologique de chaque adulte en formation. Le trajet ici est considéré comme le cheminement méthodologique « sur mesure » qui sera défini pour chaque adulte afin de mener à bien son parcours de formation. Cette phase du parcours permet à chaque stagiaire adulte d'avoir une « feuille de route », un cheminement méthodologique, un trajet adapté à sa situation.

Le choix de ce trajet d'apprentissage pour chaque stagiaire adulte est alors un événement correspondant à ses réalités pour bien réussir sa formation.

Projet et/ou finalité

La quatrième phase de ce schéma pédagogique est consacrée au **PROJET** de chaque stagiaire adulte en formation. A l'issue de sa formation par la démarche de recherche-action, en effet, le stagiaire sera amené à faire émerger et à définir un projet d'action lié à la formation d'adultes dans toutes sa dimension (personnelle, professionnelle, militante, bénévole, sociale, politique...).

Il s'agit d'un projet d'action relatif à la formation DUFA que chaque stagiaire adulte devrait être en mesure de proposer dont les fondements et les critères de faisabilité auraient été vérifiés durant les trois phases précédentes du parcours de formation. Ce projet d'action pour chaque stagiaire inscrit en formation DUFA peut prendre des formes différentes, peut concerner l'amélioration des pratiques de formation pour certains, la mise en place d'action nouvelle en formation d'adultes pour d'autres, l'élaboration de projet de formateur d'adultes ou des projets partenariaux pour d'autres stagiaires, etc.

La lecture de ce cheminement marqué par plusieurs étapes et animé par l'implication du stagiaire adulte apprenant nous permet de tirer deux conclusions :

D'une part, la construction de ce schéma se réalise grâce à la démarche de recherche-action et d'autre part, nous constatons que la recherche-action ne se réduit pas à une simple question d'outillage méthodologique mais vise bien une démarche globale et une perspective paradigmatique.

L'HETEROGENEITE DE LA FORMATION

L'hétérogénéité est généralement considérée comme le propre de la dimension du vivant. Stéphane LUPASCO en fait l'expression de sa deuxième « matière » dans sa conceptualisation¹². Elle va de pair avec le mouvement qui s'oppose à la pulsion de mort et au retour à l'inerte, à l'amorphe.

Il convient toutefois de distinguer l'hétérogénéité des stagiaires adultes participant à la formation, des théories de référence mobilisées au sein du DUFA et des styles de formation.

a) L'hétérogénéité des participants

Nous sommes vigilants sur ce point et insistons sur la diversité des stagiaires à plusieurs niveaux. Dans le cadre de ce DUFA le groupe dans son hétérogénéité est appelé à s'engager dans la vie institutionnelle et pédagogique de la formation. L'apport du groupe peut prendre des formes différentes (participation aux débats, aux échanges, aux réflexions, organisés par les intervenants ; lecture plurielle des faits, situations et trajectoires des membres du groupe, etc.). Le groupe est fréquemment sollicité pour prendre des initiatives créatives, pour réaliser des projets communs afin de contribuer à la qualité de la formation.

Le rôle actif du groupe dans ce DUFA est indispensable, il est une donnée centrale de la formation. Dans cette optique formatrice, individuellement et collectivement, toute initiative prise par le groupe obéit aux principes de la participation active, dynamique, volontariste et auto-organisée.

Toute implication pensée et décidée par le groupe hétérogène vise à combiner parallèlement une place centrale à l'autonomie individuelle et une place à l'initiative collective du groupe.

Toutefois, action groupale et prise en compte de la singularité de chacun au sein du groupe n'est pas toujours chose aisée. Cela demande que chaque membre du groupe ait en permanence une volonté d'acceptation de prise de responsabilité, une capacité de management participatif, une évaluation sur la faisabilité de l'action et de l'initiative, une honnêteté et un respect pour soi-même et pour l'autre, et, bien sûr, une intelligence pour donner du sens à la richesse de l'hétérogénéité du groupe.

L'hétérogénéité des participants à la formation DUFA est caractérisée par plusieurs types de diversités :

- La diversité des cursus antérieurs

Dans ce DUFA, nous privilégions des candidats très différents ayant aussi bien une formation technique et scientifique qu'une formation plus littéraire ou issue des sciences humaines et sociales, qu'elle soit réalisée en France ou à l'étranger. Nous nous intéressons aussi bien à celles et ceux qui ont un niveau de diplôme avancé (un DESS, un DEA, aujourd'hui Master, voire parfois un Doctorat) qu'à ceux qui n'ont pas terminé un premier cycle universitaire mais qui ont eu une vie riche et

¹² LUPASCO (S.), *Les trois matières*, Paris, 10/18, Julliard, 1970 et *L'homme et ses trois éthiques*, Monaco, Le Rocher, 1986. Stéphane LUPASCO identifie trois matières : la matière physique, dominée par l'homogénéité, la matière biologique, dominée par l'hétérogénéité, et la matière psychique, entendue comme l'équilibre antagoniste entre les deux premières. Ces trois matières impliquent trois logiques, d'homogénéité, d'hétérogénéité et de l'âme, logique du contradictoire, équilibre dans la conscience entre l'homogénéisation de l'état de veille et l'hétérogénéisation maîtresse du rêve.

aventureuse, engagée, chargée d'événements, autrement dit une vie dense en expériences diverses.

- La diversité des âges

Nous pensons que la diversité des âges est aussi un des critères de l'hétérogénéité du groupe. C'est pourquoi, lors des inscriptions des candidats nous faisons en sorte que les groupes de formation soient composés en étirant au maximum l'éventail des âges.

- La diversité des ethnies et des cultures

Quand la diversité des candidatures le permet, il est fait en sorte que la composition du groupe reflète une pluralité ethnique et culturelle. Idéalement, des représentants des cinq continents pourraient être présents dans chaque promotion.

Cette dimension culturelle n'est pas pensée seulement d'un point de vue anthropologique, mais aussi d'un point de vue interactionniste, selon lequel chaque personne est dépositaire d'une culture qui lui est propre. Elle est issue de sa culture d'origine, son éducation, sa formation, ses savoir-faire, savoir être, ses apprentissages de la vie, etc.

Toutefois, la diversité des origines culturelle peut directement contribuer à l'hétérogénéité des approches, des points de vue, des modes de raisonnement permettant d'échapper à une homogénéisation des modèles de formation.

Cette diversité peut favoriser la situation d'apprentissage en orientant les stagiaires vers une lecture interculturelle des faits et des situations. Cela nécessite un effort de distanciation de la part de chacun pour comprendre comment un même fait, discours, mode de raisonnement, analyse, peut être dit, présenté, raisonné, analysé et expliqué dans d'autres cultures.

- la diversité des classes sociales

Nous constatons que, presque toujours, les groupes constitués autour de la formation DUFA reflètent une diversité de classes sociales et économiques.

Cette dimension de diversité renvoie au postulat selon lequel, les individus issus de classes sociales différentes peuvent apporter des regards différents sur les mêmes faits, les mêmes situations, en contribuant ainsi au principe d'hétérogénéité de ce DUFA.

- la diversité des secteurs s'activités

Si ce qui fédère tous les stagiaires est bien un désir et un projet vers la formation d'adultes grâce à l'avènement¹³ DUFA, les secteurs d'activité professionnelle et sociale représentés sont nombreux et différents : milieu de la formation, autres milieux professionnels et/ou bénévoles (administration, vente, entreprises, vie associative, travail social et médicosocial, culturel, sportif, handicap...); tous sont généralement à la recherche d'une orientation ou réorientation professionnelle nouvelle, ou même en quête d'approfondissement de ce qui est vécu professionnellement et humainement.

¹³ Pour René BARBIER, « *L'avènement se définit par une action, un fait de venir à un état, une situation résultant de cette action (...)* Il s'agit d'une véritable émergence impromptue, totalement originale. Une déconstruction absolue d'une structure et invention d'une autre structuration potentielle à venir. » (« Événement et avènement » in *Journal des chercheurs*, « Glossaire transversal en éducation », http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1386, consulté le 30 novembre 2011)

b) L'hétérogénéité des théories de référence

Notre option théorique se situe dans la ligne de la multiréférentialité, développée en particulier par Jacques ARDOINO¹⁴. Les disciplines représentées par les intervenants sont variées, et si certains d'entre eux sont par exemple d'obédience psychanalytique, ce n'est jamais un courant dominant. Les apports disciplinaires et universitaires sont sans cesse dialectisés et équilibrés par le courant « rogérien »¹⁵. De même la sociologie de la « reproduction »¹⁶ est complétée et dialectisée par les courants de l'Analyse Institutionnelle¹⁷ et de la microsociologie issue de l'*Ecole de Chicago*, notamment l'ethnographie et l'ethnométhodologie¹⁸.

Outre les idées habituellement développées en Occident, qui constituent la majorité des apports, nous tenterons de nous intéresser aussi à d'autres références venant d'ailleurs.

Parmi celles-ci, des personnalités savantes comme l'Iranien AL RAZI, né en 865 et connu pour ses travaux pluridisciplinaires ou encore, celle appelée le *Second instituteur de l'intelligence*, AL FARABI, né en 872 en Afghanistan et connu pour ses études approfondies de toutes les sciences et arts de son temps..., ont une influence sur les orientations théoriques de ce DUFA¹⁹.

Enfin, il convient aussi de citer Ibn KHALDOUN considéré comme une autre personnalité importante, né le 27 mai 1332 à Tunis et mort le 17 mars 1406 au Caire.

Historien, philosophe, diplomate et homme politique Ibn KHALDOUN a observé et analysé les changements sociaux et politiques de son époque avec une telle rigueur que beaucoup de savants le considèrent comme un « précurseur de la sociologie moderne ». Ses œuvres consacrées à *l'histoire universelle* et à l'histoire des peuples (arabes, berbères, perses...) insistant sur l'importance des sources, de leur authenticité et de leur vérification rationnelle a conduit certains auteurs à penser que « l'œuvre d'Ibn KHALDOUN est un des ouvrages les plus substantiels et les plus intéressants qu'ait produit l'esprit humain »²⁰.

En dehors de ces disciplines, nous ouvrons au maximum vers des problématiques nouvelles, issues des approches artistiques, poétiques et philosophiques de la réalité quotidienne en général et celle de l'éducation et de la formation en particulier. Ces

¹⁴ ARDOINO (J.), *Education et Politique, Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1977 (réédition Anthropos, 1999) et *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (coll.) Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.

¹⁵ ROGERS (C.), (1961) *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1966 et (1952) *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971

¹⁶ Cf., par exemple, BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964 et *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970

¹⁷ Cf., par exemple, LOURAU (R.), « Analyse institutionnelle et éducation. », in *Pratiques de Formation / Analyses*, 40, 2000

¹⁸ Sur ces courants, voir notamment, Georges LAPASSADE, *Ethnosociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck 1991 ; cf. aussi, Alain COULON, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1993

¹⁹ On pourra aussi s'intéresser à un autre Iranien, Ibn SINA connu sous le nom d'Avicenne né le 7 août 980 et mort en 1037. Il est considéré comme médecin, scientifique ayant contribué aussi à l'astronomie et à la psychologie. Ses disciples l'appelaient « prince des savants », le « Maître par excellence », le troisième Maître (après [ARISTOTE](#) et [AL-FARABI](#)). De plus, le grand philosophe musulman, Ibn ROUCHD né en 1126 en Andalousie et mort le 10 décembre 1198 à [Marrakech](#) peut aussi nous intéresser. Il est vu comme l'un des pères fondateurs de la pensée laïque en Europe de l'Ouest. Il avait d'ailleurs commenté les œuvres d'Aristote si brillamment que les théologiens latins l'avaient nommé, Le Commentateur.

²⁰ Yves Lacoste, *Ibn Khaldoun. Naissance de l'Histoire, passé du tiers monde*, éd. La Découverte, Paris, 1998

apports sont abordés notamment lors des séances de régulation que nous animons chaque mois par une approche transversale et selon une action d'écoute, clinique, philosophique, poétique et sensible²¹.

Nous constatons que les mémoires de fin de formation rendent compte notamment des échos remarquables et remarqués de ce type d'écoute.

c) L'hétérogénéité des styles d'intervention

Même si les théories de référence conduisent généralement à des styles de formation souvent différents les uns des autres, néanmoins le style ne devrait pas être automatiquement préjugé en fonction de l'option théorique de l'intervenant. Ainsi certains thèmes ou courants pourtant porteurs d'une référence phénoménologique et existentielle, tels que l'ethnométhodologie, la recherche-action, etc., se traduisent par un style d'intervention relativement magistral par les intervenants spécialisés²².

Dans tous les cas, notre souci est que tous les thèmes inscrits dans le programme soient abordés le plus pertinemment possible et par des styles variés au regard des principes fondateurs de cette formation.

²¹ BARBIER (R.), *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996 ; *L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997, et *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, *op.cit.*

²² A titre d'exemple, on peut évoquer l'ethnométhodologie ou l'approche de l'autobiographie raisonnée en formation d'adultes, qui ne peuvent être abordées et pratiquées sans donner un minimum d'apports liés aux notions clés de ces courants.

LA FLUIDITE DE LA FORMATION

C'est un point fort du projet pédagogique de la formation DUFA telle qu'elle s'est constituée au fil des années.

Nous entendons par « fluidité de la formation » la spécificité pédagogique permettant aux stagiaires de passer d'une région de leur être à une autre, sans rupture schizophrénique. Cela concerne le passage pour chacun de sa région intellectuelle à sa région émotionnelle et corporelle ; de sa région plutôt logique, organisée et structurée, à sa région imaginative, créative et ludique ; de sa région du travail solitaire à celle du travail d'équipe ; de sa région d'acquisition d'un savoir déjà construit formellement à celle d'un savoir plutôt informel à inventer, à élaborer et à acquérir ; de sa région d'une réalité déjà construite à une autre qui devrait passer par une déconstruction, de la région de certitude à une région de doute, de la région de professionnel impliqué à la région d'acteur distancé, de la région d'un raisonnement européen à la région de raisonnements issus des autres cultures.

Nous cherchons à réunir les conditions optimales pour créer une capacité singulière de l'apprenant adulte à passer d'un état d'existence intérieure à un autre, en fonction des circonstances et des péripéties des situations. A côté de thématiques typiquement intellectuelles académiques et universitaires, indispensables à la découverte de la formation d'adultes et à sa compréhension, sont proposées des thématiques liées à l'expression corporelle, au développement de la créativité ou à l'expression émotionnelle, à travers des jeux de rôles ou du théâtre. Il est considéré que pour son acte de formation, le formateur a constamment besoin de ces deux registres. L'effort des organisateurs de la formation est mobilisé autour de la suppression de nombreux obstacles et barrières empêchant la fluidité de la formation, en vue de rendre plus souple la progression, la réflexion, l'acquisition de savoirs et l'activité pratique.

La place donnée au « journal de recherche », au « journal de formation », au « carnet de bord » utilisés en général ou au « Journal d'itinérance », utilisé comme outil spécifique de « l'Approche Transversale »²³, montre qu'il est possible d'associer les productions issues de l'écriture d'un journal de formation à d'autres formes d'écriture, plus traditionnellement académiques. Le journal, quel que soit son intitulé, permet précisément à chaque stagiaire de gérer la fluidité de la formation²⁴.

²³ Cf. BARBIER (R.), *L'approche transversale...*, op. cit.

²⁴ Sur le journal, lire notamment René LOURAU, *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988, lire aussi Rémi HESS, *La pratique du journal : l'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos, 1998

UNE FORMATION VISANT LE DEVELOPPEMENT ENDOGENE

Appelé aussi « développement local », « auto développement », « développement autocentré », « développement par le bas » (*bottom up change*), ou encore « Bamtaare »²⁵ comme au Sénégal, le principe du développement endogène peut trouver sa place dans une formation comme celle du DUFA.

La notion du développement endogène s'inspire de la métaphore organiciste selon laquelle une société est une sorte d'organisme qui ne se développe réellement que selon sa propre formule.

Tout comme une substance qui prend naissance à l'intérieur d'un corps, elle se développe, assure son adaptation ainsi que sa reconstitution à partir de ses propres ressources. En réalité, pour sa croissance et pour exister, cette substance ne doit pas cesser d'être elle-même, de s'appuyer sur ses propres ressources et de se référer à son propre contexte environnemental.

Utilisé essentiellement pour le développement des pays très souvent restés en retard au niveau des infrastructures sociales et économiques à cause du colonialisme ou de l'occupation, la notion de développement endogène s'impose progressivement. Cette approche endogène se présente, en effet, de plus en plus contre les modèles du développement exogène imposés par les pays ex-colonisateurs ou par les organisations internationales émanant de ces mêmes pays.

Contrairement au développement exogène imposant des modèles et des modes de vie en décalage avec les réalités des pays victimes, la notion du développement endogène est fondée sur la reconnaissance des populations locales, sur leur participation à toutes les étapes essentielles de la démarche de développement (élaboration de leurs initiatives, selon les styles qui leur sont propres, réalisation et évaluation participative de ces initiatives).

La notion du développement endogène est initiée après la deuxième Guerre Mondiale par John FRIEDMANN (né en 1926 en Australie), à la suite des critiques adressées simultanément à l'Economie de la Croissance et à l'Economie extraterritoriales. Cette approche du développement s'inscrit aux antipodes du paradigme de développement exogène fondé sur la croissance, sur l'accumulation financière liée à la concurrence, sur les gains du commerce international au détriment des pays restés pauvres.

²⁵ Ch. Thierno BA, « Pratiques éducatives, mutations sociales et dynamiques villageois dans la moyenne Vallée du Sénégal », *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, université de Lyon 3, 1987. Suivant T. BA, « Bamtaare » renvoie à la démarche que suivent les paysans et leurs organisations. Le terme est le nom d'une devise, une image, une idée-force, un signe de ralliement, voire un développement redéfini et revisité. Dans ce mot figure la racine « bamt », qui signifie relever, maintenir en équilibre. Pour faire du Bataare, il faut se mettre à plusieurs et agir ensemble de façon à éviter les déséquilibres. Sur l'endogénéité et le développement endogène, on se reportera notamment à l'ouvrage dirigé par Joseph KI-ZERBO, *La natte des autres. Pour un développement endogène en Afrique*, Dakar (Sénégal), CODESRIA, 1992, et notamment aux articles de Koffi NIAMKEY, « L'exigence d'endogénéité et la problématique du développement africain », pour qui le développement endogène prend la forme, « comme en matière de ruse », d'un « détour », « le détour par notre patrimoine local en tant que facteur d'imagination créatrice » ; et de Joseph KI-ZERBO, « Le Développement clés en tête », qui interroge : « Le vocable « endogène » est-il dépassé comme outil conceptuel et opérationnel ? » avant de répondre : « Certainement pas. D'autant plus que ce qui compte dans les mots ce n'est pas l'écorce mais le contenu. Or l'endogène existe parce qu'il est synonyme de vie. Il n'y a pas de société saine, sans métabolisme interne intégré, sans processus autogérés et autopropulsés ; de même qu'il n'y a pas d'organisme sans échange avec l'extérieur. Tous les systèmes vivants sont ouverts et non autarciques. »

Pour KI-ZERBO²⁶, le développement endogène articule des dimensions spatiale et temporelle, mais aussi de conscience et d'identité : « L'endogène n'est ni un trésor enfoui que nous devrions déterrer, ni une diapositive figée pour la contemplation. C'est plutôt la séquence actuelle d'un film qui a commencé depuis longtemps ; c'est le moment d'un processus : un mixte dans la verticalité du temps, entre l'ancien et le neuf, et dans l'horizontalité de l'espace poreux à tous les souffles du monde ». Toute culture est un mixte, un bloc dynamique constitué à la fois par un noyau matériel, et par les qualifications de son « être-dans-le-monde » concret : un nœud singulier de situations, de conditionnements, de besoins, d'aspirations et d'intérêts qui nous posent comme un être collectif reconnaissable. Ainsi entendu, l'endogène est une notion identitaire et progressiste central : un concept stratégique. »

Dans cette perspective, la coopération internationale ne saurait consister à transférer des modèles étrangers, elle devrait plutôt être fondée sur une action concertée dans le respect de la dignité de chaque peuple. La démarche endogène vise à respecter les droits des peuples à leur souveraineté, au respect de leur identité culturelle, en refusant les rapports issus du néocolonialisme déguisé et des discriminations raciales, ethniques, linguistiques et culturelles.

Pour montrer l'importance de l'identité culturelle dans la perspective du développement endogène, Yu Ynh CAO TRI va même jusqu'à les fondre dans une même réalité en affirmant que « le développement, c'est la culture et la culture, c'est le développement »²⁷.

La culture est considérée ici comme un système complexe comprenant des valeurs, des comportements, des manières de penser et d'agir, des conceptions, des représentations... Ce système est socialement produit à la fois par l'expérience interprétée de la vie (travail, habitat, relations) et les discours légitimant et structurant ce système (religions, éducation, les théories sociales, économiques, politiques, etc.).

Il convient de rappeler que la problématique du développement n'est pas réservée seulement aux pays dit du Sud, mais concerne également les pays du Nord dont certaines zones sensibles souffrent des mêmes difficultés que rencontre le Sud.

Dans cette logique, l'une des visées de la formation DUFA concerne la sensibilisation des stagiaires à cette approche.

La deuxième utilité concerne la similitude existant entre le développement des lieux et le développement personnel des stagiaires du DUFA.

Ici, le développement est surtout centré sur la **personne-sujet** considéré comme participant, coauteur, moteur, mais aussi comme raison d'être du développement.

C'est pourquoi la pédagogie de la formation cherche à réunir les conditions nécessaires pour que chacun puisse penser son développement personnel et existentiel à partir de ses propres ressources, dans le respect de sa propre singularité. Les acquisitions de connaissances théoriques et méthodologiques nouvelles, les apprentissages liés au métier de formateur, ne sont porteurs que s'ils interagissent en complémentarité avec les acquis personnels et le respect de la personnalité de chaque stagiaire.

Les principaux critères de l'approche endogène du développement trouvent leur place dans cette formation de formateurs à travers : le choix par chaque stagiaire d'une formation existentielle proposant autre chose qu'une somme de cours

²⁶ Cf. L'ouvrage dirigé par Joseph KI-ZERBO, *La natte des autres. Pour un développement endogène en Afrique*, Dakar (Sénégal), CODESRIA, 1992,

²⁷ Voir CAO TRI (Y. Y.), « Identité culturelle et développement : portée et signification » in *Stratégies du Développement endogène*, Paris, UNESCO, 1984

magistraux à consommer ; le choix de placer un sujet acteur au centre de la pédagogie, notamment en le faisant travailler à une recherche autobiographique personnelle ; le choix de faire coopérer chacun en tant que partenaire à l'ensemble des activités du cursus ; le choix, dans le mémoire de fin d'année, pour chacun, d'étudier un thème inscrit dans son parcours de vie et répondant à des enjeux personnels et professionnels ; le choix de participer à la vie de la formation et de porter un regard critique sur l'offre de formation proposée ; le choix enfin de « négocier »²⁸ l'inscription dans le DUFA comme une perspective de développement endogène en harmonie avec sa trajectoire de vie.

²⁸ Le terme « négociation » est utilisé ici dans une perspective microsociologique, issue de *l'Ecole de Chicago*. La négociation peut être envisagée comme un processus d'élaboration d'une interprétation commune, partagée par les membres d'un groupe (de formation par exemple), fondée sur la base des interprétations intersubjectives des membres de ce groupe. Par ailleurs, la construction d'une intersubjectivité entre les membres du groupe et l'établissement d'interprétation que tous partagent est source d'apprentissage, notamment à travers l'expression de processus d'appropriation mutuelle (des raisonnements d'autrui, de ses émotions, des significations, des interprétations, etc.) et de confrontation (où s'expriment tensions, conflits et négociation donc)

UNE FORMATION COMME ESPACE D'ELABORATION D'UN PROJET D'ACTION CREATIF ET EXISTENTIEL²⁹

Comme toutes les formations inscrites dans la démarche de recherche-action, l'idée d'une amélioration de la situation, d'une proposition créative et imaginaire, est posée. Ainsi, au cours de cette formation, chaque stagiaire est amené à réfléchir à l'élaboration d'un projet existentiel dans le domaine de la formation d'adultes.

La notion de projet est aujourd'hui perçue comme un allant de soi, et se présente et/ou s'impose bien souvent à nous à travers l'injonction qui nous est faite de faire des projets. L'envie, la volonté et la capacité à penser le projet n'en devient sans doute que plus difficile et mérite que l'on prête attention aux ancrages de la notion. L'enjeu consiste, en effet, à approfondir la réflexion sur les conditions de projets existentiels dont le processus est basé sur l'approche endogène du développement personnel, en évitant d'adhérer, sans le savoir, à un projet imposé.

Au temps des Lumières, une rupture a lieu avec une vision du monde et de l'existence inscrite dans une destinée, voire une fatalité. L'idée naissante de projet accompagne alors l'institution d'un homme devenant agent, auteur, créateur de son histoire, de l'Histoire elle-même. La liberté est revendiquée.

L'individu est marqué par sa finitude, mais aussi et surtout par son inachèvement : une durée et une temporalité. Etre libre, alors, dira Fichte³⁰, est l'objet d'une lutte et d'une reconnaissance d'un sujet qui se considère comme tel, mais qui demeure lié à un objet qui tient toute sa consistance de la reconnaissance du désir de l'autre et d'une réalité extérieure incontournable.

Dès lors, le projet (aujourd'hui projet de formation, de recherche, ou tout autre domaine) est une expression créatrice de lien, de rapport intentionnel, de visée entendue comme vécu intentionnel, conscientisé, avec la conscience d'un objet avec lequel on entre en relation. Le projet est l'expression de l'intentionnalité qui se fait action.

Selon Heidegger³¹, le projet traduit ainsi la capacité de l'homme à devenir ce qu'il peut être en fonction de sa liberté. Cela peut se rapprocher de la notion de capacitation développée aujourd'hui par Amartya Sen³². Heidegger écrira que « comprendre, signifie se projeter en visant une possibilité et, à travers le projet, se tenir à chaque fois dans la possibilité ».

Peu à peu le projet, pari sur l'avenir, faisant fi du destin, de la fatalité, se fait méthodologie de l'anticipation. Plus encore, pour Sartre³³, le projet vise le

²⁹ Sur le projet et la notion de projet, cf. BOUTINET (J.-P.), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993 (2^{ème} éd.), *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993 et *Grammaire des conduites à projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010

³⁰ FICHTE (J. G.), (1800) *La destination de l'homme*, Paris, Garnier-Flammarion, 1995

³¹ HEIDEGGER (M.), (1927) *Être et Temps*, Paris, Gallimard, 1964, et *Essais et conférences*, (1954), Paris, Gallimard, 1958

³² SEN (A.), *Commodities and Capabilities*, Oxford, Elsevier Science Publishers, 1985

³³ SARTRE (J.P.), *L'Être et le Néant*. Essai d'ontologie phénoménologique, Paris, Gallimard, 1943, et (1948) « Conscience et connaissance de soi », *Bulletin de la Société française de philosophie*, Paris, Vrin, 2003

dépassement perpétuel pour parvenir à une toujours impossible coïncidence avec soi. Le projet, pour Sartre, doit permettre au sujet de transcender les déterminations qui pèsent sans cesse sur lui.

C'est sans aucun doute en cela que le projet intègre la démarche de formation par la démarche de recherche-action, notamment à travers la prise de conscience de nos conditionnements. Toutefois, pour que cela s'approche des perspectives du DUFA, il convient de le penser comme Merleau Ponty selon qui « le projet devient ce lien existentiel qui maintient le sujet avec son environnement »³⁴. Finalement, le projet vise à forcer le destin et à projeter l'individu dans un devenir, le sien.

Le projet dès lors peut prendre des formes très différentes pour se déployer dans un milieu social ou professionnel, en lien avec les apports de la formation en ses multiples dimensions, et en lien avec les observations réalisées tout au long du parcours de formation. Dès lors qu'il est existentiel, il pourrait répondre à des besoins ou des aspirations dans les domaines les plus variés, notamment la formation d'adultes.

Le projet évoqué ici intègre pleinement la dimension existentielle, et il ne peut être autre chose qu'un processus dynamique, un mouvement créatif, imaginaire, un événement porteur de sens. Chaque stagiaire adulte devient ainsi concepteur, créateur, acteur, auteur de changement ; changement de soi mais aussi changement de l'environnement, des pratiques, des autres.

³⁴ MERLEAU PONTY (M.), *La Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945

EN GUISE DE CONCLUSION

En guise de conclusion, nous venons de souligner plusieurs idées clés de cette formation DUFA. Elles ont été mentionnées à travers plusieurs **TERMES** dont l'usage, la définition et le sens rendent compte du contexte de cette formation et de sa singularité existentielle.

Ces pages ont tenté de montrer que ce DUFA, proposé en partenariat par l'Université de Paris VIII et l'UEPCI, est une formation possédant des spécificités singulières et fortes, qui le différencient d'autres formations de formateurs.

Sa particularité concerne aussi bien sa philosophie basée sur **l'implication, le développement personnel** et la **réussite** des stagiaires adultes, que son contenu **existentiel** et **multiréférentiel**, sans oublier son organisation reposant sur une combinaison entre des enseignements assurés par des intervenants et ceux réalisés par le groupe lui-même en **autogestion**. **L'autoformation** individuelle et l'autoformation sociale sont très présentes dans ce DUFA

S'autoformer, « se donner sa propre forme » est sans doute l'unique formateur que nous puissions effectuer en se délivrant « des chercheurs de Dieu et des petits pères du peuple », comme dit le poète C. ROY³⁵, toujours renaissants à chaque coin du monde³⁶, et que l'on peut parfois retrouver parmi les enseignants, sous d'autres formes³⁷.

Outre le « contenu commun » à toute formation DUFA concernant les fondamentaux relatifs au métier de formateur, la singularité de ce DUFA peut être synthétisée en un récapitulatif de ses points forts :

- Sa dimension existentielle, fondamentale dans le « savoir-devenir » et le « savoir-être » du formateur ;
- La **place privilégiée** accordée à chaque stagiaire afin qu'il soit le **sujet** et l'acteur **principal** de sa formation en manifestant son **désir de se former** et/ou son **désir de former** plus tard.
- La dimension **coopérative** et **collaborative** de la formation conduit le groupe de stagiaires à **élaborer** et **organiser** un **séminaire** autour d'un thème de son choix et à contribuer de façon **coopérative** à la vie intellectuelle de la formation en devenant l'animateur principal.
- **L'implication** et la **participation** du groupe sont mobilisées pour l'organisation de **journées autogérées** pour des travaux de groupe ou toute autre participation à la vie interne et externe du DUFA.

³⁵ ROY (C.), Les chercheurs de Dieux. Délivrez-nous des dieux vivants, des pères du peuple et du besoin de croire, Paris, Gallimard, 1981

³⁶ Comme le montre l'exemple de « Little BOUDDHA », au Népal, en 2008, voir l'article de René Barbier, « Little BOUDDHA » sur « Le Journal des Chercheurs ».

³⁷ Sur la thématique de l'éducation en France, voir notamment les travaux de Christian VERRIER, Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France : des origines à nos jours, Paris, Anthropos, 2001

- La possibilité pour chacun de travailler sur un **thème de son choix** qu'il développera dans son mémoire de fin de formation, d'un niveau universitaire Bac + 3. La diversité remarquable des thèmes des mémoires présentés pour la validation de la formation depuis trente ans va dans ce sens.
- A l'issue de la formation, chaque stagiaire sera en mesure d'exercer le métier de formateur d'adultes ; il aura acquis les **compétences, savoirs, savoir-faire** et **savoir être** nécessaires, qu'il pourra mettre à son tour au service d'autres adultes avec le souci de les rendre eux aussi **acteurs** de leur formation, en écho avec la philosophie éducative proposée par ce DUFA.
- La formation d'adultes n'est plus seulement considérée comme un moyen et un outil **d'apprentissage**, mais se présente, en plus et fondamentalement, comme une occasion pour chacun de jouer pleinement sa **citoyenneté** et son **humanité créative**.
- Cette formation vise à montrer la nécessité et l'importance pour le formateur de se former à une certaine **écoute sensible, créative, critique** et **responsable** : mieux s'écouter et se comprendre soi-même pour ensuite mieux écouter et comprendre les personnes en formation.
- Chaque futur formateur et/ou formatrice, ayant reçu cette formation du DUFA sera en capacité de **comprendre** les situations dans leur **complexité**, **d'analyser** des moments de **conflits**, de **tension**, **d'émotion**, en adoptant des postures de **formateur**, **d'éducateur**, **d'animateur**, de **médiateur**, de **pédagogue**, **d'évaluateur**, **d'orienteur**...

C'est dans cette perspective que ce texte ne devrait pas être considéré comme définitif, mais en **construction permanente**. Il est donc important qu'il soit actualisé chaque année aussi bien selon les questionnements de nouveaux candidats que grâce aux **lectures plurielles** à faire par toutes les personnes concernées (l'équipe pédagogique, les intervenants, les diplômés du DUFA...).

Tous les points abordés ci-dessus peuvent faire l'objet de **discussions**, **d'échanges**, de **lectures critiques**, de **concertation**.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO (J.) *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (coll.) Paris, Méridiens Klincksieck, 1988
- ARDOINO (J.), « Autorisation » in *Encyclopédie Philosophique Universelle, Les notions philosophiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990
- ARDOINO (J.), *Education et Politique, Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1977 (réédition Anthropos, 1999)
- BARBIER (R.), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977
- BARBIER (R.), *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996
- BARBIER (R.), *L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997
- BEILLEROT (J.), *Voies et voix de la formation*, Paris, Editions universitaires, 1988
- BLEGER (J.), « Psychanalyse du cadre psychanalytique », in Kaes (R.) *et al., Crise, rupture et dépassement, analyse transitionnelle et psychologie individuelle et groupale*, Paris, Dunod, 1979.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), *La reproduction*, Paris, Minit, 1970
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), *Les héritiers*, Paris, Minit, 1964
- BOUTINET (J.-P.), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993 (2ème éd.)
- BOUTINET (J.-P.), *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993
- BOUTINET (J.-P.), *Grammaire des conduites à projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010
- CHANG (C.-Y.), *Le monde du Tao*, Paris, Stock, 1979
- CHANG (C.-Y.), *Le sens du Tao*, présenté par Kielce (A.), Paris, Le Mail, 1985
- COLAS (D.), « Mensonge pédagogique et sexualité enfantine chez Kant », in *Ornicar*, mars 1975,
- COULON (A.), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France, « L'éducateur », 1993
- DE GAULEJAC (V.), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes, 1988
- DESROCHE (H.), *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente (Apprentissage 1)*, Paris, Editions ouvrières, 1971
- DESROCHE (H.), *Education permanente et créativités solidaires (Apprentissage 2)*, Paris, Editions ouvrières, 1978
- DESROCHE (H.), *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*, Paris, Editions ouvrières, 1990
- DESROCHE (H.), *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Université Coopérative Internationale, 1984, publication de l'UCI.
- DUMAS (B.), SEGUIER (M.), *Construire des actions collectives. Développer les solidarités*, Lyon, Chronique sociale, 2004
- FARZAD (M.), « La recherche-action collective : valorisation des savoirs d'acteurs », in *Education Permanente*, 2010, n° 183
- FARZAD (M.) PAIVANDI (S.), *Reconnaissance et validation des acquis en formation*, Paris, Anthropos, 2000
- FICHTE (J. G.), *La destination de l'homme*, Paris, Garnier-Flammarion, 1995
- FONG (Y.-L.), *Précis d'histoire de la philosophie chinoise*, Paris, Payot/Le Mail, 1985,
- FREIRE (P.), *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero, 1974
- GIUST-DESPRAIRIES (F.), *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, A. Colin, 1989
- GRENIER (J.), *L'esprit du Tao*, Paris, Flammarion, 1973
- IMBERT (F.), *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*, Paris, A. Colin, 1989
- HEIDEGGER (M.), *Être et Temps*, Paris, Gallimard, 1964
- HEIDEGGER (M.), *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958

HERMELIN (Ch.), *L'acora. Atelier Coopératif de Recherche-Action. Construction collective des savoirs d'acteurs en société*, Paris, L'Harmattan, 2010

HUSSERL (E.), *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard, 1989

HUSSERL (E.), *L'idée de la phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992

KANT (E.), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966

KIM (S.), *Jeunes femmes asiatiques en France. Conflits de valeurs ou métissage culturel*, Paris, L'Harmattan, 2008

KI-ZERBO (J.), *La natte des autres, Pour un développement endogène en Afrique*, Dakar (Sénégal), CODESRIA, 1992

KRISHNAMURTI (J.), *Le Livre de la Méditation et de la Vie*, Paris, Stock, 1997 ; sur ce penseur voir les travaux du Groupe de Recherche sur l'Enseignement de KRISHNAMURTI, <http://www.barbier-rd.nom.fr/GREK98.html>

LACOSTE (Y.), *Ibn Khaldoun. Naissance de l'Histoire, passé du tiers monde*, éd. La Découverte, Paris, 1998

LAINE (A.), *Faire de sa vie une histoire. Théoriques et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998

LAPASSADE (G.), *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, 1963

LE GRAND (J.-L.), PINEAU (G.), *Les histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993

LEWIN (K.), *Psychologie dynamique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975

LOURAU (R.), « Analyse institutionnelle et éducation. », in *Pratiques de Formation / Analyses*, n°40, 2000

LOURAU (R.), *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988

LUPASCO (S.) *L'homme et ses trois éthiques*, Monaco, Le Rocher, 1986

LUPASCO (S.), *Les trois matières*, Paris, 10/18, Julliard, 1970

MACREZ (J.), *L'autorisation noétique*, document en ligne ch. <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article>.

MERLEAU PONTY (M.), *La Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945

NACHT (S.), *Guérir avec Freud*, Paris, Payot, (p.b.), 1971

ROBIN (R.), *S'autoriser D.E.A. sur l'autorisation en éducation*, Université de Paris VIII, 1988

ROGERS (C.), *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971

ROGERS (C.), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1966

ROY (C.), *Les chercheurs de Dieux. Délivrez-nous des dieux vivants, des pères du peuple et du besoin de croire*, Paris, Gallimard, 1981

SARTRE (J.-P.), *L'Être et le Néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, 1943

SARTRE (J.-P.), « Conscience et connaissance de soi », *Bulletin de la Société française de philosophie*, Paris, Vrin, 2003

SEN (A.), *Commodities and Capabilities*, Oxford, Elsevier Science Publishers, 1985

U.G., *Rencontres avec un éveillé contestataire*, Paris, les deux océans, 1986

VERRIER (Ch.), *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France : des origines à nos jours*, Paris, Anthropos, 2001