

## Récits biographiques et évaluation – quelles enjeux et défis?

Carmen Cavaco, [carmen@ie.ul.pt](mailto:carmen@ie.ul.pt), Institut de l'Éducation, Université de Lisbonne

---

**Résumé :** L'objectif de ce texte est d'analyser les enjeux et défis inhérents au recours à des récits biographiques dans la formation des étudiants de la licence en Sciences de l'Éducation. Le texte est basé dans une analyse de pratiques professionnelles, de nous-mêmes en tant que professeur, entre 1999 et 2009. On part du présupposé que pour toutes les personnes qui interviennent dans la formation, directement ou indirectement, il est fondamental de comprendre son propre parcours. Dans un premier temps, nous allons analyser les présupposés inhérents au travail biographique demandé à des étudiants de licence ; dans un second temps, nous discuterons des procédures adoptées et, finalement des enjeux et défis posés pour ce type de travail. L'élaboration d'un récit biographique dans ce contexte pose divers enjeux et défis, surtout en ce qui concerne l'évaluation.

---

**Mots-clés :** approche biographique, dispositif de formation, évaluation, auto-évaluation

### Introduction

Le texte a comme objectif d'analyser le recours à l'approche biographique, dans un cours de formation des adultes, de la licence en sciences de l'éducation, de l'université de Lisbonne, entre 1999 et 2009. L'analyse présentée est soutenue dans l'analyse de pratiques professionnelles de l'auteur du texte, en tant que professeure de ce cours, pendant ces dix années.

L'approche biographique pose des questions de fond, épistémologiques, méthodologiques et déontologiques (Ferraroti, 1988, Dominicié, 1988, Pineau, 1999). Le texte est organisé en trois parties qui touchent les trois domaines auparavant identifiés, l'épistémologique, le méthodologique et le déontologique: la première pose en évidence les présupposés inhérents au travail biographique proposé à des étudiants ; le second explicite, d'une façon très brève, les procédures adoptées pour organiser ce travail ; finalement, la troisième partie est l'analyse des enjeux et défis posés pour ce type de travail, surtout en ce qui concerne l'évaluation.

Les données empiriques recueillies découlent de l'accompagnement fait à des étudiants pendant tout ce processus. On a des éléments qui résultent des dialogues en groupe, dans les sessions du cours, mais aussi des dialogues entre chaque étudiant et la professeure. Nous avons aussi tous les récits biographiques faits pour les étudiants pendant ces années. L'analyse est aussi basée dans l'explicitation et la réflexion sur l'expérience vécue pour le professeur.

L'analyse de cette pratique professionnelle était faite à partir des éléments théoriques des sciences de l'éducation, notamment, de l'éducation des adultes. L'adoption de l'approche biographique dans la formation des étudiants de sciences de l'éducation a été inspirée par le travail fait à l'université de Genève par l'équipe coordonnée par Pierre Dominicé. L'approche biographique a divers potentialités en formation, mais en même temps, a des risques ; elle pose des difficultés et défis, surtout en ce qui concerne les questions de l'évaluation. Voici quelques questions que l'on peut poser pour analyser cette pratique professionnelle : Quels types d'évaluation sont inhérents à un récit biographique ? Comment peut-on évaluer à partir d'un récit biographique ? Quelles sont les difficultés et les risques de l'évaluation inhérents à un récit biographique ? Dans la troisième partie de ce texte, nous essayerons d'analyser l'expérience à partir de ces questions.

### 1. Présupposés du travail biographique

Quand nous avons proposé à des étudiants de la licence des sciences de l'éducation l'élaboration d'un récit biographique, nous avons trois types de présupposés : le premier c'est qu'une personne qui va

Intervenir, directement ou indirectement, au niveau professionnel, dans la formation des autres doit comprendre, comment était leur parcours de formation ; le second, on part du principe que dans les situations éducatives, la personne en formation doit construire sa connaissance ; le troisième est l'adhésion volontaire à ce type de travail, pour garantir l'implication et le sens. Ces présupposés sont basés sur la valorisation de la personne en formation et sur leur capacité d'autonomie, en partant d'une inspiration humaniste et d'une conception émancipatrice de la connaissance (Freire, 1972). Pour faciliter la compréhension de notre démarche, nous allons mieux expliciter chacun de ces trois présupposés.

Pourquoi est-il important qu'une personne, qui va intervenir, directement ou indirectement dans la formation, doive comprendre comment était leur parcours de formation ? Elaborer un récit de vie exige une réflexion sur les éléments formatifs dans leur parcours de vie, ce qui met en évidence quelques caractéristiques du processus de formation. Quand la personne est invitée à élaborer son récit biographique, elle comprend, à partir de son propre parcours, que l'éducation et la formation sont des processus très larges, qui se confondent avec la socialisation. Dans ce cas, à partir de son expérience, la personne peut incorporer que le processus d'éducation est plus large que l'éducation formelle, et que celle-ci est seulement « la face visible de l'iceberg » (Canário, 1999). À cause de l'hégémonie de l'école, on pense, souvent que la seule façon d'apprendre se fait à partir des situations d'éducation formelle, en niant l'importance formative de l'éducation non-formelle et informelle.

Au même temps, élaborer un récit de vie centré sur les processus de formation est très important pour comprendre que la formation, c'est toujours un processus d'appropriation du vécu, ce que Gaston Pineau appelle l'*auto-formation*. Malgré l'importance de la personne dans ce processus, est aussi fondamental l'importance des autres (*hétéro-formation*) et des contextes (*éco-formation*). Les récits biographiques mettent en évidence ce que nous dit Gaston Pineau (1988) dans la *Théorie Tripolaire de la Formation*, l'importance des autres, des contextes et de l'appropriation du vécu pour la personne.

Ces éléments identifiés dans les récits sont très importants pour travailler avec ces étudiants une analyse critique de l'hégémonie de l'école et de la forme scolaire, en lui proposant, à partir de l'analyse de son expérience, une perspective plus globale d'éducation et de formation. Pour ces étudiants qui auront, en tant que techniciens, des responsabilités dans le diagnostic, la conception, la mise en œuvre, l'accompagnement et l'évaluation des projets éducatifs dans plusieurs domaines et pour divers publics, il est très important de comprendre leur propre processus de formation, pour incorporer la complexité des éléments et la diversité des temps et espaces qui lui sont inhérents.

La démarche biographique axée sur les récits de vie permet de comprendre la complexité biographique et la spécificité de chaque parcours. Le travail individuel et collectif, fait pendant le cours, permet de comprendre l'éducation des adultes dans le sens plus large, en tant que pratique sociale, mais prendre aussi conscience que « la dynamique qu'elle produit dans la vie de ceux qui se forment demeure étonnamment méconnue » (Dominicé, 2002, p.23), parce-que la formation « ne se donne pas facilement à connaître » (Dominicé, 2002, p.30). Le travail basé dans les récits de vie ambitionne de bousculer le cadre de référence théorique qui sert à définir la formation pour ces étudiants, qui seront plus tard des formateurs, dans le sens plus large.

Proposer une démarche biographique à des futurs formateurs lui permet de construire sa propre connaissance sur le processus de formation à travers le récit de son histoire. Nous adoptons la perspective de Paulo Freire (1997), quand il dit « enseigner n'est pas transférer des connaissances, mais créer des possibilités pour sa production ou construction » (p.25). Les récits biographiques permettent aux étudiants la construction de connaissances à partir de leur expérience de vie et de leur parcours de formation. Nous avons aussi comme but de « faire parler les adultes de leur formation dans la densité de leur vie, afin de mieux rendre compte des concepts qui permettent de définir la dynamique de cette formation » (Dominicé, 2002, p.57). Les récits biographiques permettent de comprendre leur processus de formation, de s'approprier des éléments théoriques sur la formation et de construire une perspective critique sur les visions plus réductrices et instrumentales.

## 2. Procédures du travail biographique

Pour identifier les procédures de l'approche biographique proposée, nous allons expliciter, brièvement, les quatre phases de ce processus : la première phase sur l'approche biographique en formation et recherche en sciences de l'éducation ; la seconde phase d'énonciation orale ; la troisième phase d'écriture ; la quatrième phase d'analyse théorique du récit ; et le bilan.

Les premières sessions du cours sont consacrées à exposer les éléments épistémologiques, théoriques et méthodologiques qui soutiennent le recours à l'approche biographique en sciences de l'éducation, en tant que méthodologie, simultanément, de formation et de recherche. L'approche biographique est basée et en même temps pose en évidence l'importance d'une revalorisation épistémologique de l'expérience. La revalorisation épistémologique de l'expérience permet de construire une approche théorique de la formation qui respecte la diversité, la complexité et la subtilité de ce processus.

Accepter le potentiel formatif de l'expérience, c'est admettre que toutes les personnes ont la capacité d'apprendre, individuellement et collectivement, et que dans les situations de formation, les personnes sont les principales ressources. Ce qui permet de comprendre que l'homme est sujet de sa formation et surmonter d'une façon critique la vision de l'homme comme objet de la formation, dans ce sens, « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1972, p.79). Il n'est plus raisonnable de séparer théorie et pratique, réflexion et action parce que ces éléments sont toujours dans une relation dialectique dans l'action humaine. Pour Paulo Freire (1972) « le savoir humaine implique une unité permanente entre l'action et la réflexion sur la réalité » (p.44).

Cette phase est importante pour parler de l'émergence d'une autre façon de penser le processus de formation, centré sur l'idée de *se former*, en reconnaissant la globalité, la diversité et la complexité qui lui sont inhérents. La formation est un mouvement, jamais achevé, qui traverse tous les temps et espaces de vie, très imbriqué avec le rapport de la personne au savoir, à la vie sociale, à la vie professionnelle et à la vie personnelle. La formation n'est pas linéaire, ni passible de prévisions et est souvent caractérisée pour des subtilités difficiles à expliciter même pour les personnes qui ont vécu ces situations.

Pour reconnaître l'approche biographique comme méthodologie de formation-recherche, il a été fondamental de surmonter l'épistémologie scientifique traditionnel, dominante, basée dans un cadre logico-formel et dans un modèle mécaniciste. Les fondements épistémologiques de la méthode biographique dérivent de l'herméneutique. La méthode biographique reconnaît dans la subjectivité une valeur de connaissance, la subjectivité est une valeur heuristique, dans ce cas. Les récits individuels sont marqués pour le social, comme le disait Ferrarotti (1988) « si nous sommes, si chaque individu représente la réappropriation singulière de l'universel social et historique qui l'environne, nous pouvons connaître le social en partant de la spécificité irréductible d'une praxis individuelle » (p.27).

La présence du social dans l'histoire individuel permet de légitimer la valeur heuristique de la biographie, en respectant sa spécificité épistémologique. Le récit biographique permet de construire une historicité, individuelle et collective, permettant aux personnes de « mettre en forme leurs différents morceaux de vie, semés et dispersés au fil des ans, des temps et contretemps » (Pineau, 2000, p.165). Pour élaborer le récit de vie, la personne donne une consistance temporelle spécifique à son parcours, aux événements, aux moments-clé, à leur histoire.

La première phase est essentielle pour expliciter le travail proposé à des étudiants, les présupposés et les différentes phases qui lui sont inhérents. On explicite l'importance de ce travail dans une démarche de formation et recherche centrée sur eux-mêmes, mais en même temps, cela nécessite une grande implication et mobilisation de chacun, pour réfléchir sur leur parcours de vie et analyser le processus

de formation. Le récit de vie est centré sur le processus de formation et les étudiants sont invités à organiser leur récit à partir des moments-clé considérés, par eux-mêmes, très significatifs dans leur formation. Ce travail n'adopte pas une perspective thérapeutique, même si l'approche biographique peut être usée dans cette perspective, ce qui est explicité au début.

Ce travail a un caractère volontaire qui est explicité dans la première session à des étudiants. Dans les premières sessions, on profite pour identifier les personnes qui ne veulent pas faire ce travail, pour divers motifs. Pendant les dix années d'expérience avec l'approche biographique dans le contexte identifié, nous avons seulement identifié deux étudiants qui n'ont pas voulu faire ce travail. La raison pour ne pas faire ce travail est expliquée, dans ces deux cas, à cause d'un parcours de vie, dans un cas considéré traumatisant, et dans l'autre, marqué pour une période de consommation de substances addictives.

La seconde phase, c'est l'énonciation orale. Les étudiants sont invités à partager avec un collègue les moments-clé de leur parcours de formation. Le collègue adopte une posture d'écoute très attentive et aide à mieux expliciter quelques éléments du récit. Il y a une réversibilité des rôles pendant cette phase d'énonciation orale parce que les deux personnes ont l'opportunité d'écouter l'autre, de poser des questions et d'expliquer leurs moments-clé. Pendant l'énonciation orale, le professeur fait l'accompagnement en circulant vers toutes les paires pour comprendre la dynamique et les difficultés identifiées pour les étudiants dans cette phase initiale.

Quelque fois, dans l'écoute du collègue, la personne identifie d'autres moments-clé et (re)élabore le récit de vie. L'énonciation orale aide l'identification et la sélection des moments-clé, la remémoration et la sélection des éléments à raconter. On peut dire que c'est le moment durant laquelle la personne commence à (re)élaborer son expérience et à expliciter son parcours de formation. Pour les personnes qui ont plus de difficultés dans l'identification des moments-clés et dans la remémoration, l'écoute de l'autre aide à se remémorer leur parcours de vie et (re)élaborer son expérience. L'énonciation orale est un moment de partage sur le parcours de vie, les moments-clé et le processus de formation où chaque personne commence à comprendre la spécificité de son parcours de vie et de son processus de formation.

La troisième phase du processus est l'écriture du récit de vie. Passer de l'énonciation orale au discours écrit exige, habituellement, un temps de distanciation. La temporalité du processus d'écrit est évidente, la personne a besoin de temps pour réfléchir pour (re)élaborer son expérience de vie et formaliser un récit. L'écriture met la personne face à elle-même, c'est un processus solitaire, difficile à faire parce que nous n'avons pas l'habitude d'écrire sur notre vie.

Ce processus est plein d'interrogations, comme par exemple : Qu'est-ce que je vais dire ? Comment je vais le dire ? Est-ce que ça a du sens ? Quel est le type de discours adéquat pour ce type de travail, centré sur moi mais, en même temps, académique ? Est-ce approprié un discours centré sur le « je » ? Est-ce convenable, pour moi-même un discours centré sur le « je » ? Comment vais-je organiser le récit ? Comment rendre lisible le récit sans m'exposer dans mon intimité ? Que faire avec les émotions ? L'écriture du récit biographique exige l'attribution de sens au travail, l'implication dans le travail, du temps pour la réflexion et du temps pour l'écriture. La personne devient l'auteur qui se raconte en tant qu'acteur de son parcours. La personne construit le savoir sur elle-même, à partir de son parcours de vie.

Pendant la phase d'écriture, il y avait un accompagnement du formateur pour identifier les problèmes, les doutes, les difficultés et proposer des stratégies pour les surmonter. Ce travail exige des moments de grande implication dans l'écriture alternés avec des moments où il faut prendre de la distance face au récit de vie écrit. Ces mouvements alternés permettent approfondir la réflexion, de donner plus de consistance au récit de vie et d'élucider le parcours de formation. Le récit de vie centré sur le

processus de formation est toujours inachevé, parce que la vie et le processus de formation sont toujours en mouvement et la personne peut (re)élaborer son parcours de vie et son processus de formation de façon très distincte. La formation est en mouvement « qu'il faut savoir capter en vol » (Dominicé, 2000, p.57).

La quatrième phase d'analyse théorique du récit exige un autre type de distanciation par rapport au vécu. Ce n'est plus énoncer le vécu mais interpréter le processus de formation, à partir des théories de la formation des adultes. Pour faciliter cette dernière phase, on recommande un temps de distanciation par rapport au récit biographique et un dernier investissement dans les lectures de référence sur la formation des adultes. Analyser le récit biographique de soi-même exige un travail d'abstraction du vécu, pour établir des liaisons avec les éléments théoriques. La vie et le parcours ont été vécus pour l'acteur social, avec l'écriture du récit biographique la personne devient l'auteur et, maintenant, l'analyse convoque une troisième figure, le chercheur. Mélanger ces trois figures dans une même personne pose des difficultés accrues.

Les questions-clé qui ont conduit tout le récit biographique étaient : Quels sont les moments plus significatifs dans ma formation ? Comment je m'étais formé ? Quels sont les personnes et les contextes significatifs dans ma formation ? Pour analyser le récit biographique, les questions sont d'une autre nature : Qu'est-ce que je peux dire sur mon processus de formation à partir des éléments théorique de la formation des adultes, en général ? Malgré la spécificité de tous les parcours, y a-t-il des éléments communs ? Qu'est-ce que j'ai appris sur la formation ? Quelles sont les difficultés du récit biographique ? Quels sont les apprentissages que j'ai fait avec ce travail ? La possibilité de réfléchir et d'analyser théoriquement le processus de formation est indispensable. Pour que l'histoire de vie « devienne un outil de connaissance – donc de formation – pour l'acteur, il faut qu'il soit impliqué au traitement de sa vie racontée (Pineau, 2000, pp.167-168).

### **3. Enjeux et défis de l'approche biographique**

L'approche biographique est une méthodologie avec un potentiel considérable dans la formation-recherche, mais en même temps pose divers défis aux formateurs et aux étudiants. Quand la principale question à discuter, du point de vue théorique, est la formation, le récit biographique paraît pertinent et adéquat, parce qu'il permet d'envisager l'étudiant comme producteur de sa propre connaissance, à partir de leur expérience.

Les difficultés et défis sont le reflet de la complexité et de la difficulté du travail biographique mentionné par Gaston Pineau (1999) quand il disait que l'approche biographique « n'est-elle pas une approche facile. C'est une approche à haut risque » (p.325). Quelles sont ces enjeux et défis ? Les défis deviennent de la complexité inhérente à tous les travaux biographiques, comme c'est le cas des difficultés de remémoration, de sélection, d'identification des moments-clé, d'écriture, d'explicitation du processus de formation, d'identification des apprentissages, d'identification des stratégies d'apprentissage, d'analyse des processus de formation avec les éléments théoriques de la formation des adultes.

Toutes les étapes du récit biographique sont imprégnées des difficultés et défis vécus individuellement et collectivement. Expliciter les apprentissages et le processus qui lui est inhérent est une des difficultés courantes pour toutes les personnes qui utilise le récit biographique, ce qui peut être justifié parce que ces apprentissages « s'entremêlent, s'entrechoquent, se perdent dans des failles de mémoires, des ruptures de vie, des marais de vécus jugés insignifiants » (Pineau, 1999, p.307). Les moments-clé sont marqués pour des ruptures, des conflits, des changements, des difficultés et des incertitudes qui restent souvent une « nébuleuse » difficile à mettre en mots.

Ici on va analyser surtout quelques questions sur le plan déontologique, notamment les dimensions d'évaluation présentes dans cette démarche. Le récit biographique n'a pas pour objectif de faire une autoévaluation, mais quand l'étudiant fait le bilan rétrospectif pour expliciter leur processus de

formation au cours de la vie, il met accent sur l'analyse de ses expériences passées en fonction du présent et du futur rêvé. L'explicitation des moments-clé, des apprentissages, des stratégies d'apprentissage et leur analyse à partir des éléments théoriques de la formation des adultes fait place à une métaréflexion et analyse, qui a des dimensions d'autoévaluation.

Quand l'étudiant essaye de construire un récit biographique pour répondre à des questions : Comment je suis devenu ce que je suis ? Quels sont les moments structurants dans ma vie? Comment était mon processus de formation? Qu'est-ce que j'ai appris tout au long de la vie? L'évaluation dans ce processus permet de comparer des différents moments du parcours, « un avant et un après pour faire émerger les indices du résultat de l'action ou de l'activité » (Josso, 2002, p.154).

La personne fait une autoévaluation quand elle prend conscience de l'importance du parcours de vie dans sa formation, quand elle analyse les apprentissages et leur valeur dans sa vie. Dans ce type d'analyse, il y a un jugement quand les personnes identifient les moments plus significatifs en termes formation, leur processus de formation et leurs apprentissages. Évaluer cette mise en relation, d'une façon explicite ou implicite, une réfère (réel, l'existant) avec une référant (les désirs, les projets, l'idéal) (Lesne, 1984). Comme le disait Marie-Christine Josso (2002) « à l'escale de la vie, l'évaluation mobilise toutes les projections et symbolisations qui nous sommes porteurs » (p.155).

Ce processus permet de mettre en relation les événements, les stratégies et les options vécues, avec les intentions, les aspirations et les projets. Poser en relation ces éléments touche les dimensions identitaires de la personne. Le récit biographique peut renforcer les tendances actuelles d'individualisation et responsabilisation de la personne pour sa formation. Il y a ce risque parce que le récit est individuel, centré sur l'expérience vécue pour la personne, et la personne comprend que la formation dépend toujours de l'appropriation du vécu, comme ça d'elle même. Ce risque est minimisé dans ce cas parce qu'au niveau théorique, lors des cours et des lectures obligatoires, on adopte une perspective critique avec une tendance à l'individualisation et à la responsabilisation de la personne, dans le sens de la « gestion de soi » de leur parcours de formation.

La personne fait aussi une autoévaluation sur le processus d'élaboration du récit biographique à partir de leur implication dans l'écrit, dans la réflexion et dans l'analyse par rapport aux orientations et à l'entendement des aspirations du professeur. À ce niveau il y a le risque que l'autoévaluation de la personne ne coïncide pas avec l'hétéro-évaluation faite par le professeur, surtout dans le cas où la personne fait une évaluation très positive du travail élaboré et le professeur considère que le travail ne coïncide pas à la demande. Soumettre un récit biographique à l'hétéro-évaluation à des risques considérables, qui posent des questions éthiques et déontologiques.

Pour surmonter ces problèmes, les étudiants sont informés, au début, que l'évaluation du récit biographique prend seulement en compte l'analyse théorique du parcours de formation. Le récit biographique est considéré comme un document personnel qui a de valeur en lui-même, mais n'a pas quelque type d'évaluation par rapport au récit. L'évaluation est centrée sur l'analyse théorique du récit, surtout pour comprendre l'appropriation des lectures et sa mobilisation. L'important, c'est l'analyse théorique du récit et pas le récit lui-même. Mais en même temps, on savait que l'analyse du récit ne dépend pas seulement des lectures mais aussi de l'implication dans la réflexion et du niveau d'explicitation des moments-clés, du parcours de formation, des apprentissages et des stratégies d'apprentissage.

On peut dire que l'évaluation ne repose pas sur la « personne » qui a vécu l'expérience mais sur le « chercheur » qui fait le travail d'analyse du récit. Mais le problème subsiste parce-que le « chercheur » c'est au même temps la « personne » qui a vécue l'expérience et qui avait fait ce travail d'explicitation, exposé dans le récit. Généralement, on a opté aussi pour valoriser le parcours des étudiants, de façon que les résultats de l'évaluation puissent être toujours compris positivement par la personne. On lui avait demandé d'explicitier les difficultés pour faire ce travail et les apprentissages acquis. De toute façon, les risques continuent d'être présents. Les personnes partent de niveaux différents de réflexion, d'implication et de ressources d'écriture pour ce travail.

Malgré les efforts, on savait qu'il y a des risques de toucher l'identité de la personne avec ce type d'évaluation. L'idéal serait ne pas soumettre ce type de travail à quelque évaluation, ni le récit, ni l'analyse théorique. Il faut garantir une vigilance critique sur l'usage du récit biographique en formation, quand il y a des procédures évaluatives qui lui sont inhérentes. La posture du professeur dans ce cas est très importante, au delà de la vigilance critique ; c'est l'écoute permanente de l'autre, le respect, l'empathie, la disponibilité pour soutenir l'étudiant dans ce parcours et la garantie de maintenir la confidentialité ou l'anonymat, en cas d'usage des récits par des recherches.

L'approche biographique est inspirée dans la perspective humaniste, de valorisation de la personne, de cette façon il faut se centrer dans cette inspiration et assurer qu'elle n'est pas pervertie. Quand la personne qui fait le récit biographique met en cause sa vie et son parcours de formation, et doute sur ses capacités et son mérite, le processus est clairement perverti, ce qui pose des problèmes éthiques et déontologiques dans l'usage de cette approche.

Le récit biographique permet l'élaboration du sens existentiel de la personne, parce que « c'est le mouvement de narration qui donne sens à la vie ; ce sens n'est d'ailleurs pas fixé une fois pour toutes, mais en construction permanente » (Hess, 2000, p.XVII). Avec l'approche biographique, il serait convenable de donner un sens transitoire et éphémère au récit écrit, c'est la personne qui donne forme au récit mais en même temps, le récit peut (re)élaborer le sens existentiel. C'est important d'assumer que la forme du récit biographique est possible dans le moment, le travail fait dépend du moment de la vie, mais aussi de la demande. Comme disait Christine Delory-Momberger (2000) « l'histoire de vie c'est toujours à faire, elle est toujours devant soi. La forme qu'elle produit est guettée sans cesse par l'éphémère et le transitoire » (p.274).

## **Bibliographie**

- Ferrarioti, F (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.19-34). Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos.
- Dominicé, P. (1988). A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.101-106). Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos.
- Pineau, G. (1999). Expériences d'apprentissage et histoires de vie. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 307-327). Paris : Dunod.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Afrontamento: Porto.
- Freire, P. (1972). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Edição «António Abreu».
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation*. Paris : Edilig.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Hess, R. (2000). Préface. Les histoires de vie, un livre fondateur. In C. Delory-Momberger, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.