

ARTICLES

Des expériences d'accompagnement en histoire de vie dans le contexte de la formation à distance

Louise Bourdages

Résumé

Ce texte présente deux expériences d'accompagnement en histoire de vie dans le contexte de la formation à distance, dont l'une se réalise en groupe (*Projet Persiste*) et l'autre, individuellement dans le cadre d'un cours du programme de diplôme d'études supérieures (DESS) en santé mentale à la Télé-université au Québec. L'objectif de cet article est de présenter les particularités de l'accompagnement en histoire de vie dans ce contexte de formation à distance. Les expériences relatées sont analysées à la lumière des caractéristiques de ce contexte dont celles de la communication et des relations qui sont établies entre les participants. De manière plus spécifique l'analyse porte sur le type de relation d'accompagnement et sur des éléments du contexte de la situation de communication tels l'espace et le temps à partir d'études récentes sur les rapports individuels et sociaux dans le contexte du cyberspace. Nous proposons ensuite une réflexion sur le rôle de l'accompagnateur et sur les enjeux de la démarche d'histoire de vie dans le contexte de la formation à distance caractérisée par la communication virtuelle.

Abstract

This article presents two life-story accompanying experiments in the context of distance education. One experiment was carried out in a group (*Project Persiste*) and the other individually in a course setting in the mental health graduate studies diploma program (*programme de diplôme d'études supérieures, DESS*) at Télé-université in Québec. This article presents the particularities of life-story accompanying (providing support) in a distance education context. The experiments presented are analyzed in the light of the characteristics of the context, which include communication and relationships between participants. More specifically, it analyzes the type of accompanying relationship and the situation of communication context elements such as space and time based on recent studies on individual and social relations in the context of cyberspace. We then propose reflection on the accompanying person and on the life-story approach in the context of distance education that is characterized by virtual communication.

Introduction

Je travaille avec les histoires de vie depuis une douzaine d'années où j'ai d'abord accompagné des candidats au doctorat dans la construction du sens de leur expérience doctorale dans le cadre de ma propre recherche doctorale. Je suis professeure dans un établissement de formation universitaire à distance depuis plus d'une vingtaine d'années où je conçois des cours dans différents champs disciplinaires dont l'éducation, la psychologie et la santé mentale. Mon expérience de recherche avec les histoires de vie m'a amenée à élaborer des activités (cours) de recherche-formation ayant comme objectif principal la construction par l'apprenant du sens de son projet de formation. Deux expériences d'accompagnement ont été réalisées récemment dans le contexte de la formation à distance : la première est intitulée *Projet Persiste* et la seconde est celle d'un cours du programme de DESS en santé mentale portant le titre *Histoire de vie, formation et intervention*. Après une brève description des deux expériences, je présente l'analyse des pratiques d'accompagnement dans le contexte de la formation à distance, puis le rôle de l'accompagnateur dans ces expériences et en conclusion, les enjeux de la démarche d'histoire de vie dans ce contexte de formation et de communication à distance.

Première expérience : le Projet Persiste

Contexte

À l'automne 2000, je publie un avis dans le bulletin des étudiants des programmes de formation à distance aux cycles supérieurs pour solliciter des étudiants intéressés à participer à un projet de recherche-formation, réalisé à distance et portant sur la persistance aux études supérieures en lien avec le sens de ce projet dans leur vie à partir de l'approche des histoires de vie. Cette participation s'inscrivait pour ces étudiants adultes dans le cadre d'un cours de six crédits au DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) ou à la maîtrise en formation à distance offert à la Télé-université.¹ Cinq étudiants (4 femmes et 1 homme, âgés entre 25 et 52 ans) se sont inscrits. Le projet s'est étalé sur une durée d'environ six mois (octobre à avril), mais quelques étudiants ont prolongé le travail durant plus d'une année. Dans le cadre de ce projet, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (courriel, forum électronique, site web et conférences téléphoniques) est vue comme une nouvelle manière de travailler avec les histoires de vie en groupe. Deux personnes les accompagnent : un assistant de recherche et moi-même comme professeure responsable du projet.

Les outils de communication

Plusieurs outils de communication sont à la disposition du groupe dans le cadre de ce projet. *L'audioconférence ou conférence téléphonique* est un outil largement utilisé dans la formation à distance. Trois audioconférences ont été réalisées avec l'ensemble des participants. La première a lieu au début, une autre vers le milieu et la troisième à la fin du projet. *Le courrier électronique* est disponible de façon permanente et mis à la disposition des participants pour la communication autant avec les accompagnateurs de l'expérience qu'avec les autres participants. *Un portail (page Web)* porte le nom de *Projet Persiste* et est accessible via le site officiel de la Télé-université. C'est dans cet espace que les étudiants déposent leurs récits et ont accès aux récits des autres membres du groupe. *Le forum de discussion* est conçu comme un lieu de rencontre et d'échange collectif. C'est dans cet espace interactif que les participants échangent non seulement leurs commentaires sur les récits mais aussi tout ce qui a trait au déroulement de la recherche. Le portail et le forum sont sécurisés par un mot de passe et donc réservés aux seuls membres du projet; ces deux espaces sont accessibles en tout temps.

Le déroulement de l'expérience

Le projet a débuté par une conférence téléphonique d'environ deux heures avec le groupe des cinq étudiants, un assistant de recherche et moi-même. Après une brève présentation de chacun des participants, nous avons présenté les objectifs du projet, les étapes de la démarche et les éléments de négociation du contrat, soit la confidentialité, l'engagement, l'implication personnelle et le respect de l'autre.

La première étape est consacrée à l'écriture d'un premier récit à partir d'une consigne générale : racontez comment vous en êtes arrivés à vous engager dans le projet de formation actuel en remontant dans le passé jusqu'à votre enfance et adolescence. Dans ce *récit de vie de formation* (Legrand, 1993) sont relatés les faits et les événements de la vie de la personne qui l'ont menée au projet d'études actuel. Une durée de trois semaines est prévue pour la réalisation de ce premier récit. La consigne suivante précise que tous les étudiants doivent avoir terminé l'écriture de leur récit avant de lire celui des autres, cela pour éviter l'effet de modèle. C'est durant cette première phase que l'une des participantes abandonne non seulement le projet mais aussi ses études dans le programme. Cela crée un choc parmi les autres membres du groupe et a comme effet de resserrer les liens entre les participants.

La seconde étape consiste à effectuer la lecture de tous les récits et à écrire des commentaires à propos de chacun des récits (questions et échos) sur un forum électronique. À la fin de cette étape, une seconde audioconférence réunit les étudiants et les accompagnateurs. Elle a pour but de faire

le point sur la démarche et de préciser les consignes quant à une seconde version du récit. Cette seconde version qui se veut un récit réflexif, plus approfondi, est déjà un début d'analyse où l'auteur du récit tente de découvrir les significations et la direction des faits et des événements racontés. C'est une mise en forme, une recombinaison temporelle de son histoire, un travail de déconstruction et de reconstruction du récit. Ce travail s'effectue à l'aide des commentaires des autres participants et des accompagnateurs de la démarche.

La troisième étape constitue la phase d'analyse proprement dite des récits. Elle consiste en un travail de distanciation et d'objectivation des récits. Chaque étudiant analyse son propre récit et le récit d'un autre participant. L'analyse s'effectue à l'aide de la grille d'analyse élaborée dans le cadre de ma recherche doctorale, mais adaptée au contexte du présent projet. Il s'agit de repérer dans le récit les éléments relatifs au concept de sens et de persistance, soit les valeurs (signification subjective) et la direction (*intentionnalité*) pour le concept de sens, puis, les continuités et les obstacles pour le concept de persistance. Ce repérage s'effectue à travers trois contextes de vie liés au récit de formation : le contexte socio-personnel, socioprofessionnel et le contexte des études à distance. Cette analyse permet d'élaborer un portrait synthèse du sujet, c'est-à-dire un texte dans lequel les éléments de contenu du récit sont condensés et réorganisés pour en donner une représentation synthétique signifiante.

Enfin, *la dernière étape* est consacrée au bilan de cette expérience, du point de vue de l'évaluation de la démarche de recherche et de celui de la réalisation de cette démarche dans le contexte d'une communication à distance. Une troisième audioconférence a permis aux participants d'échanger leurs propos à ce sujet. À la fin du projet, les étudiants rédigent un rapport de projet dans lequel ils font état de ce qu'ils ont appris tout au long de cette expérience de recherche-formation.

Seconde expérience : le cours Histoire de vie, formation et intervention

Contexte et déroulement de l'expérience

Il s'agit cette fois d'une expérience formelle d'un cours de six crédits (facultatif) offert dans le cadre du programme de DESS en santé mentale. Le but de ce cours est de permettre à l'étudiant de construire le sens de son projet de formation en relation avec sa pratique professionnelle d'intervention en santé mentale. La durée du cours est de trente semaines. Le matériel pédagogique du cours comprend un guide d'étude qui comprend toutes les informations nécessaires à la réalisation de la démarche du cours (activités d'apprentissage et travaux notés), un livre de référence (ouvrage de Lainé, 1998) et un recueil de textes portant sur l'approche des histoires

de vie. Ce sont tous des documents écrits qui sont expédiés à l'étudiant au moment de son inscription.

Les étudiants s'inscrivent individuellement à ce cours. Mais nous leur proposons de faire partie d'un petit groupe de trois ou quatre personnes, pour leur permettre d'échanger des commentaires sur leurs récits. La démarche du cours ressemble à celle du *Projet Persiste* mais elle porte sur la construction du sens du projet de formation en lien non pas avec la persistance aux études, mais en relation avec leur pratique d'intervenant en santé mentale. Par ailleurs, il n'y a pas de conférences téléphoniques ni de portail, mais un forum électronique est mis à leur disposition. Les étudiants envoient leur récit et leurs commentaires aux autres par courriel ou par liste de distribution. La dimension groupale est facultative et donc moins présente que dans le *Projet Persiste*. Les premières diffusions en cours montrent que les étudiants ne communiquent pas ou peu entre eux. Ils réalisent plutôt la démarche de manière individuelle.

Analyse des pratiques d'accompagnement en histoire de vie dans le contexte de la formation à distance

Dans un article sur la complexité relationnelle de la fonction accompagnement en recherche doctorale (Bourdages, 1998) je définis l'accompagnement en histoire de vie comme une « situation de communication entre deux ou plusieurs personnes dans un but spécifique de recherche ou de formation » (p. 41). J'ajoute que la problématique de l'accompagnement est « liée au contexte dans lequel elle se produit et au type de relation qui s'établit entre l'accompagnateur et l'accompagné ». Cette définition m'a inspirée pour effectuer l'analyse des deux expériences d'accompagnement ci-haut mentionnées. Elle porte sur le type de relation d'accompagnement selon la grille de Pineau (1998) et sur des éléments du contexte de la situation de communication à distance, soit l'espace et le temps (Feenberg, 1992), à partir d'études récentes sur les caractéristiques des rapports individuels et sociaux dans le cyberspace (Poirier, Renaud, et Lajoie, 1999).

Type de relation d'accompagnement (Pineau, 1998)

Pineau (1998) a élaboré un tableau des figures-types d'accompagnement bio-cognitif qui représente « l'hyper-complexité des rapports relationnels » (p. 15) qui se jouent dans la situation d'accompagnement en histoire de vie en recherche ou en formation. Comme le dit Pineau (1998), « cet accompagnement n'est ni simplement intellectuel, ni simplement partage de vie. Il est inter-trans-co-recherche et construction de sens à partir de faits vécus personnels » (p. 14). Dans ce tableau des figures-types je me situe en tant que professeur dans l'axe du statut social caractérisé par un rapport hiérarchique d'autorité vis-à-vis des accompagnés puisque les expériences dont il est question se réalisent dans un contexte institutionnel

universitaire. Même à distance, l'université demeure un lieu bien défini de transmission de connaissances et de savoirs sanctionnés par l'établissement. Dans « l'axe de l'apport bio-cognitif » je me situe comme figure de guide, conseiller ou passeur, aux frontières du « savoir-vivre, savoir-faire et savoir-dire » (Pineau, 1998, p. 15).

Comme le décrit Josso (1998) dans son texte « Cheminer avec... », je représente la figure de *l'Ancien*, de par mon expérience et ma connaissance des étapes de ce processus de construction de sens et en tant qu'initiatrice de la démarche et personne-ressource auprès du groupe et des individus. Mais j'incarne également la figure du *Passeur*. Dans les deux expériences, j'ai un rôle d'interlocuteur quand il s'agit du travail sur les récits. Par l'établissement de balises quant à la démarche proposée, par mes commentaires et mes questions, je suis celle qui « fait advenir le récit par l'empathie et la compréhension » (Goussault, 1998, p. 94). Je rassure l'étudiant dans sa démarche subjective et « lui permet de donner sens à son récit ». Je l'aide à prendre une distance et à structurer son récit. Je ne suis ni le maître de la situation, ni un expert détenteur du savoir existentiel des participants. Dans les deux expériences, le récit n'est pas noté, il sert de matériau de base pour la suite de la démarche. Ce qui est évalué, c'est la capacité d'analyse et de synthèse de l'étudiant.

Pour ce qui est de *l'Animateur*, le groupe n'existant pas de manière formelle dans la seconde expérience, ce n'est que dans la première où j'ai exercé ce rôle dans les trois conférences téléphoniques et dans le forum électronique. Il s'agissait de créer les conditions favorables à l'engagement et à l'implication de chacun. Cela s'est concrétisé par l'établissement d'un climat de confiance et de sécurité affective. Toutefois, l'accompagnateur n'est pas seul dans la création de ce climat. Les participants ont pris une certaine responsabilité de par leur engagement et leur implication vis-à-vis les autres étudiants. Nous verrons plus loin que la création de cet espace sécuritaire à distance représente tout un défi à cause des caractéristiques de la situation de communication à distance.

Malgré mon attitude d'ouverture et une grande flexibilité, il demeure que je suis perçue par certaines comme l'autorité. Par exemple, l'une des participantes demandait souvent « qu'est-ce que le professeur veut avoir? » Une autre étudiante mentionne à la fin de son rapport que cette expérience fut difficile parce que « c'est une approche de liberté qui exige beaucoup d'autonomie ». En tant qu'accompagnatrice dans la démarche d'histoire de vie en formation, je me demande comment prendre en compte cette représentation afin de permettre aux étudiants de développer une autonomie optimale dans leur démarche de construction de sens? La question de l'autonomie est une problématique fondamentale en formation à distance. Choplin (2001) définit l'autonomie comme « la capacité à gérer son apprentissage considéré dans ces cinq dimensions affective,

cognitive, sociale, spatiale et temporelle » (p. 58). Selon Choplin, l'autonomie est l'un des enjeux majeurs des systèmes de formations ouvertes, à la fois parce que nous traitons avec des adultes et que dans la société actuelle, il est important « de savoir gérer la complexité, l'évolutif, etc. »

Éléments du contexte de la situation de communication à distance

L'espace

Le travail d'accompagnement se réalise à distance où l'espace commun est virtuel. Plusieurs auteurs (Lévy, 1995; Poirier et Simard, 1999; Daignault, 1999) constatent que le cyberspace permet la manifestation d'une réalité virtuelle où les rapports à l'espace-temps, ainsi que le rapport aux autres, sont soumis à des conditions particulières « d'asynchronicité » et de « déterritorialisation » (Lévy, 1997) à l'intérieur d'un « voisinage délocalisé ».

Dans les deux expériences d'accompagnement, les participants ne sont pas dans un même lieu physique et cela a des conséquences sur la relation. D'abord, il y a une « égalisation apparente du statut social » (Poirier et al., 1999) dû au fait qu'on ne voit pas les signes visuels relatifs à l'âge ou au rang social. Par exemple, dans le *Projet Persiste*, l'âge des participants varie entre 25 et 52 ans et on en prend conscience qu'au moment où on fait la lecture des récits. Par ailleurs, dans la conférence téléphonique nous pouvons au moins entendre la voix, ceci nous permet de nous créer une image de l'autre à partir de cette voix. Mais lorsque nous échangeons par courriel ou par le biais du forum électronique, nous n'avons aucun indice de la personnalité de l'autre. Nous sommes vraiment en distanciation au regard de notre représentation de l'autre. Civin (1999) mentionne que dans cet espace de communication virtuelle, « s'insère à la fois l'expression d'un vécu contextuel et affectif bien réel mais aussi l'expression de représentations et d'attributions fondées davantage sur les attentes et l'imaginaire ». Cette situation a parfois pour effet de faciliter l'expression plus spontanée de sentiments et d'émotions. Par exemple, l'une des participantes du *Projet Persiste* a mentionné lors de l'évaluation de la démarche, qu'elle pensait qu'ils (les étudiants) ne seraient pas allés aussi loin dans leur expression et leur intimité s'ils avaient été en face à face. Poirier et al. (1999) expliquent cette spontanéité et cette ouverture par le fait de pouvoir conserver un certain anonymat. Nous sommes donc dans une relation d'absence présence qui pourrait d'une certaine manière favoriser « la bonne distance » (LeGrand, 1989) vis-à-vis des accompagnés.

Plusieurs recherches (Lévy, 1995; Poirier et Poirier, 1999; Poirier et Simard, 1999) font état des possibilités et contraintes particulières auxquelles sont soumises les relations humaines à distance et particulièrement à l'intérieur du cyberspace. Par exemple, Poirier et Poirier (1999) constatent que les relations sur l'Internet peuvent « atteindre rapidement des

degrés étonnants d'engagement et d'intimité » mais en même temps, soulèvent des questions éthiques, comme la confidentialité, la propriété intellectuelle et l'utilisation de l'information.

Par ailleurs, Feenberg (1992) mentionne que l'une des caractéristiques propre à la communication dans le cyberspace est celle de la fragilité du système de communication parce que les « fonctions phatiques » de la communication étant très limitées, cela génère une certaine « angoisse de la communication ». Les fonctions phatiques sont des signes que nous manifestons tout au long d'une conversation en face à face pour nous assurer que notre message est bien reçu. Ce sont par exemple, des regards, des sourires, des signes de la tête, ou encore des énoncés qui donnent l'assurance d'être toujours en contact. Le fait de ne pas recevoir ces signes tacites d'approbation, peut nous perturber. Par exemple, dans le *Projet Persiste*, cette angoisse s'est exprimée ouvertement dans les messages du forum et dans les courriels échangés entre les étudiants et avec les accompagnateurs de la démarche. Pour ce qui est de l'expérience du cours *Histoire de vie...*, il me semble que ce phénomène est moins présent du fait du déroulement plus individuel de la démarche.

Le temps

Comme le paramètre précédent, le facteur temps ne se présente pas de la même manière dans la situation de communication à distance que lorsque nous sommes réunis en face à face. Le temps n'est plus synchrone mais asynchrone, excepté dans les activités de conférence téléphonique ou de vidéoconférence où tous les participants sont réunis à la même heure mais dans des lieux différents. Dans nos expériences d'accompagnement, la majeure partie de la démarche se fait en temps asynchrone, soit par le courriel ou par le forum électronique. Cette situation de décalage temporel a été vécue difficilement par la plupart des participants du *Projet Persiste* et aussi par les étudiants du cours *Histoire de vie, formation et intervention*. Cette difficulté est moins grande par rapport aux accompagnateurs puisque ces derniers répondent rapidement aux étudiants, mais elle se pose surtout vis-à-vis des échanges avec les autres étudiants. Dans le *Projet Persiste*, il y a eu des échanges très houleux à ce sujet. Certaines personnes n'acceptaient pas le rythme différent des autres participants. Par exemple, dans le *Projet Persiste*, deux étudiantes écrivaient régulièrement et fréquemment des messages sur le forum alors que d'autres n'y allaient que sporadiquement. Cela créait beaucoup d'insécurité et de frustration chez ces deux étudiantes. Dans le cas du cours, certains étudiants attendent très longtemps avant de recevoir des commentaires des autres étudiants sur leur récit. Ce temps d'attente d'une réponse pose donc tout le problème de l'harmonisation de son rythme avec celui des autres. L'un des étudiants du *Projet Persiste* l'illustre bien dans les propos suivants :

je suis demeuré silencieux un certain temps. Ce qui était pour moi, un moment de respiration et de surcharge professionnelle, se transformait rapidement dans l'imaginaire de plusieurs membres du groupe en abandon. Les longs délais étaient perçus par certains comme un manque d'organisation, alors que pour moi, il s'agissait d'une situation contextuelle, liée à un besoin de recueillement. (Maltais, 2003, p. 81)

En formation à distance, la réponse à notre questionnaire n'est plus instantanée. Et le délai peut modifier le sens de la réponse attendue. Le moment de réflexion de l'apprenant n'est plus le même après quelques jours. Les commentaires et les questions formulées à un moment donné de la démarche ne sont probablement plus aussi urgentes quelques semaines plus tard, et n'ont assurément plus le même sens. Parfois, le fait de ne pas recevoir de réponse, peut être considéré comme de l'indifférence ou même du rejet. Par exemple, lorsque nous envoyons un courrier électronique, nous savons que le destinataire le reçoit presque instantanément, mais nous ne savons pas toujours à quel moment il lit le message (à moins d'activer cette fonction sur son navigateur). Toutefois, nous ressentons fortement le besoin de recevoir une réponse. Feenberg (1992) dit que « paradoxalement ... l'accélération et l'amélioration des échanges asynchrones créent une angoisse inattendue » (p. 227).

Quand nous travaillons en face à face, l'espace physique commun réduit jusqu'à un certain point les problèmes de synchronicité temporelle entre les participants. Dans l'espace virtuel de la formation à distance, l'un des plus grands défis est de travailler dans ce contexte de décalage temporel entre les participants.

Le rôle de l'animateur ou de l'accompagnateur

L'expérience d'accompagnement des histoires de vie en groupe dans la formation à distance repose sur des pratiques sociales spécifiques et complexes « en raison de la difficulté à médiatiser une activité de groupe organisée dans un environnement écrit » (Feenberg, 1992, p. 232). Nous avons vu précédemment quelques caractéristiques de cette communication virtuelle dont la fragilité du système social et du système de communication. Cette fragilité due, entre autres, à la restriction des signes, peut engendrer beaucoup d'insatisfaction chez les participants. Il est donc essentiel que l'animateur analyse et gère cette insatisfaction sous risque de perte d'intérêt et de démission des participants. Selon Feenberg, l'animateur doit « créer un modèle de communication » (p. 235) qui tienne compte du contexte général dans lequel se produit l'interaction. Pour ce faire, l'animateur ou l'accompagnateur du groupe doit posséder à la fois des « connaissances sur la dynamique de groupe » et prendre en compte les « caractéristiques techniques des systèmes de communication ». Par exem-

ple, en plus d'accueillir chaleureusement les messages des participants, j'ai eu comme rôle de clarifier, expliciter et faire respecter les règles et les rôles de chacun dans ce système de communication. Par exemple, j'ai dû fréquemment clarifier la discussion, faire régulièrement des mises au point quant à la démarche du projet. Cette fonction de « contextualisation » correspond, selon Feenberg « à ce qui remplace explicitement la masse d'information tacite qui guide la conversation dans le dialogue en face à face ordinaire » (p. 234).

Par ailleurs, dans ce contexte de communication où les signes tacites que nous donnons habituellement avec notre corps (sourires, ton de la voix, froncement des sourcils, etc.) sont à peu près absents, l'animateur doit également, selon Feenberg (1992), « susciter et entretenir la méta-communication », c'est-à-dire, interpeller ceux qui font silence, demander clairement aux participants d'envoyer des messages pour obtenir des explications, suggérer des modifications dans les règles, etc. Enfin, il est important de rassurer les participants et de « calmer leur angoisse » par rapport au contexte de communication. Par exemple, dans le *Projet Persiste*, j'ai dû à quelques reprises, rassurer certaines participantes quant à l'issue de cette expérience. Ce rôle d'animation n'est pas une tâche facile et exige beaucoup de temps. Dans le *Projet Persiste*, environ deux cent cinquante messages ont été échangés sur le forum et plus d'un centaine de courriels. Cependant, tous les étudiants ont terminé la démarche et ont tous manifesté leur grande satisfaction malgré les difficultés rencontrées. En ce qui concerne l'expérience du cours *Histoire de vie*, les étudiants semblent également satisfaits de leur démarche même si plusieurs trouvent l'expérience difficile.

Conclusion

Les enjeux de la démarche d'histoire de vie dans le contexte de la formation à distance caractérisée par la communication virtuelle

Nous sommes ici dans un contexte de formation où les participants tentent de construire en collaboration, le sens de leur récit personnel par des commentaires, témoignages, échos personnels et questions suite à la lecture des récits. Cette situation d'interaction, comme tout échange communicationnel repose sur un contrat, qui est implicite pour la plupart du temps, mais qui doit être très explicite dans le contexte d'une communication virtuelle. Nous avons présenté au début de la démarche les cinq règles minimales énoncées par Laine (1998) qui encadrent une démarche d'histoire de vie et ces règles sont bien respectées par les participants de ces expériences. Par ailleurs, la question de la représentation de soi et de l'autre demeure primordiale dans un contexte où la distance physique a un effet sur la distance psychique. Feenberg (1992) mentionne une autre

caractéristique de la communication virtuelle : c'est qu'elle engendre une nouvelle forme de gestion de l'identité. Cela veut dire que la présentation de soi ne revêt pas la même forme que dans la rencontre en face à face. La présentation de notre *soi* dans un texte n'est pas la même qu'en présence réelle, c'est un *Je* qui a pris une distance par rapport au monde et par rapport à lui-même. Selon Feenberg, « l'utilisation de l'écriture permet des jeux raffinés sur l'identité ». Cela signifie qu'à la rigueur, on puisse même se présenter comme ayant une toute autre identité. On peut se demander quelles sont les conséquences sur la présentation de chacun au regard de son histoire de vie? Il est vrai que de toute manière le sujet narrateur peut même en présence réelle présenter l'image de lui-même qu'il veut bien. Mais les signes corporels qu'il manifeste sont autant d'indices de la cohérence entre son discours et sa personnalité. Ces signes visuels et auditifs étant absents dans une communication virtuelle, il ne reste que le texte pour se faire une représentation de l'autre qui se produit à travers la grille de notre propre interprétation du texte comme lecteur. Et à l'inverse, le regard que l'autre pose sur soi passe aussi par sa propre interprétation en tant que lecteur du récit. Nous voilà donc confrontés à des niveaux de distanciation encore plus complexes. Comment cela peut-il affecter la construction du sens du projet de formation à travers un récit de vie?

Selon Josso (1995), la démarche d'histoire de vie en recherche-formation, sous-tend l'apprentissage de la distanciation, de l'implication et de la responsabilisation, puis de l'intersubjectivité. Le contexte de distanciation de cette démarche, à distance, nécessite au départ, une grande implication du sujet et l'exercice d'une intersubjectivité accrue. Accepter d'écrire son récit de vie ou de formation engage déjà tout notre être au plan personnel, affectif et intellectuel. Le fait de travailler ce récit en groupe amplifie cette implication tant au moment de la lecture des autres récits qu'au moment des commentaires des autres participants sur notre propre récit. Dans le contexte d'une communication virtuelle en groupe, où l'on ne voit ni ne sommes vus par l'autre, il serait facile de se retrancher derrière l'écran et de ne pas s'impliquer dans le travail de collaboration ou à l'inverse de s'exprimer de manière irrespectueuse ou abusive. Toutefois l'expérience du *Projet Persiste* me porte à croire, à l'instar de Poirier et al. (1999) que la communication virtuelle à partir de textes écrits amène la personne à un réel engagement et l'incite à exprimer ses idées, sentiments et opinions.

Par ailleurs, même si le narrateur demeure le maître de son questionnement et de son interprétation du récit, le travail de groupe a un effet sur l'approfondissement et l'enrichissement de la réflexion personnelle à propos de son récit. C'est ici qu'entre en jeu la question de l'*intersubjectivité*. Selon Josso (1995), l'intersubjectivité est un aspect du travail de groupe qui permet d'approfondir les connaissances sur soi à partir de celles des autres. Par exemple, selon Josso, les référentiels de chacun, qu'ils soient

théoriques, expérientiels, qu'ils portent sur ses valeurs ou sa vision du monde, sont autant d'éléments qui permettent à l'individu de se différencier, et de construire le sens qu'il veut donner à son projet de formation. Cela signifie, selon Josso, que l'on doit favoriser le plus possible « l'explicitation de la subjectivité de chacun » et utiliser la confrontation des idées « comme autant d'amplifications possibles à la recherche de sens » (p. 86) pour chacun. Ce travail d'intersubjectivité doit être constamment sollicité et bien dirigé par l'accompagnateur du groupe à cause des caractéristiques du contexte de communication virtuelle que nous avons mentionné précédemment, soit la fragilité du système social et de communication. Malgré cette fragilité, l'expérience de la démarche de groupe dans le *Projet Persiste* a produit une expérience forte au plan émotionnel, des relations plus étroites entre les participants et une production de connaissances plus riche parce qu'elle s'est réalisée en intersubjectivité. Ce qui n'est pas le cas dans l'expérience du cours *Histoire de vie, formation et intervention* où la dimension groupale est pratiquement inexistante malgré les consignes et l'incitation à cette collaboration entre les étudiants. Comment susciter l'intérêt et l'engagement vis-à-vis des autres étudiants dans une démarche d'histoire de vie réalisée à distance? Si le groupe s'est créé et a bien fonctionné dans le *Projet Persiste*, est-ce seulement dû à la présence des conférences téléphoniques en mode synchrone ou aux caractéristiques personnelles des étudiants? Quels dispositifs faudrait-il mettre en place pour favoriser cet engagement?

En conclusion, une dernière question m'apparaît importante pour le développement des histoires de vie dans le contexte de la formation à distance : comme la frontière entre l'activité de réflexion solitaire de l'écriture du récit et l'activité de partage sur les récits peut sembler plus ténue du fait qu'on est seul devant l'écran de son ordinateur, quels sont les effets de ce contexte sur le travail de co-construction du sens du récit de chacun?

Note

¹La Télé-université est un établissement qui offre la formation universitaire à distance; elle fait partie du réseau de l'Université du Québec.

Références

- Bourdages, L. (1994). *La persistance au doctorat, une histoire de vie*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat, une histoire de sens*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, L. (1998). L'accompagnateur accompagné, la complexité relationnelle de la fonction doctorale avec les histoires de vie. Dans G. Pineau (Ed.), *Accompagnements et histoire de vie* (pp. 41-54). Paris: l'Harmattan.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures à distance, le cas du doctorat* (2nd ed., revue et augmentée). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Civin, M.A. (1999). On the vicissitudes of cyberspace as potential-space. *Human Relations*, 52(4), 485-506.
- Coles, D., et Goussault, B. (1998). Histoire d'une collaboration réussie : d'un récit de vie ... à un mémoire ... à une publication. Dans G. Pineau (Ed.), *Accompagnements et histoire de vie* (pp. 85-98). Paris: L'Harmattan.
- Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes* (sous la direction de Philippe Carré et Carine Degallaix). Paris: L'Harmattan.
- Feenberg, A. (1992). Le monde de l'écrit : théorie et pratique de la conférence assistée par ordinateur. Dans (sous la direction de Périn et Gensollen) *La communication plurielle : l'interaction dans les téléconférences* (pp. 224-247). Paris: La documentation française.
- Gomez, L. (1999). *Une démarche autobiographique dans la quête d'identité d'éducateur*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Josso, C. (1995). L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation : une médiation pour la connaissance de la subjectivité. Dans P. Alheit et al. (Eds.), *The biographical approach in European adult education* (pp. 75-99). Vienna: Verbrand Wiener Volksbildung.
- Josso, C. (1998). Cheminer avec : interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie. Dans G. Pineau (Ed.), *Accompagnements et histoire de vie* (pp. 263-284). Paris: L'Harmattan.
- Kraut, R., Patterson, P., & Lundmark, V. (1998). Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031.
- Laîné, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire, théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Le Grand, J.L. (1990). La bonne distance épistémique n'existe pas. Dans *Éducation permanente*, no 101, Apprendre par l'expérience. Paris: Centre National des Lettres.
- Lévy, P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel?* Sciences et société. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture*. Paris: Odile Jacob.
- Maltais, M. (2003). Réflexion sur la démarche d'histoire de vie dans le contexte d'une recherche-formation sur la persistance aux études supérieures à distance. *Revue DistanceS*, 6(1), 73-86.
- McKenna, K.Y.A., & Bargh, J.A. (1998). Coming out in the age of Internet: Identity demarginalization through virtual group participation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 681-694.
- Pineau, G. directeur. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Poirier, M., Renaud, P., et Lajoie, J. (1999), *L'entraide virtuelle : une évaluation du soutien social disponible par la fréquentation du site Météo-Mentale*. Projet soumis au Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS). Document inédit.
- Poirier, M., et Poirier, P. (1999). Clinique et Internet. *Revue québécoise de psychologie*, 19(1), 173-207.
- Poirier, M., et Simard. (1999). *Les vicissitudes des cyber-relations*. Rapport de recherche (Subvention CAFIR/CRSH). Télé-université.

Louise Bourdages est professeure à la Télé-université depuis plus de 20 ans. Elle s'intéresse particulièrement à l'approche des histoires de vie et à la construction de sens des projets de formation en relation avec la persistance aux études supérieures. Elle est l'auteure du livre : *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*, Québec, PUQ, 2001. Courriel: LBOUR-DAG@teluq.quebec.ca