

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 14 (1988)

Heft: 3

Artikel: La recherche-formation en education des adultes : de l'institution à la
personne et retour

Autor: Finger, Matthias

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-814679>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

LA RECHERCHE-FORMATION EN EDUCATION DES ADULTES : DE L'INSTITUTION A LA PERSONNE ET RETOUR

Matthias Finger

Subdivision Education des Adultes, Faculté de Psychologie et des Sciences
de l'Education, Université de Genève,
24, rue Général-Dufour - CH 1211 Genève 4

Par "recherche-formation" nous désignons une recherche qui opère par le biais de la trans-formation d'acteurs impliqués dans des pratiques du champ social et de la santé.

Le but principal de la recherche-formation est d'élaborer, avec ces acteurs, un type de savoir, qui leur permet de transformer la perspective qui guide leur pratique.

Pour la plupart du temps cette pratique a lieu en milieu institutionnel. C'est pour cela que nous nous concentrerons ici sur le rapport que la recherche-formation entretient avec l'institution.

Par cela nous postulons aussi que la recherche-formation constitue une *approche spécifique d'intervention sociale*, différente, dans ses fondements théoriques et dans sa pratique, de l'analyse institutionnelle, de la recherche-action ou encore de la recherche participative.

Cette différence résulte, d'une part, du fait que la recherche-formation a été pensée à partir de la pratique de l'*éducation des adultes*, et non pas à partir de la pratique des sciences sociales. Elle résulte, d'autre part, du fait que la recherche-formation a été élaborée à partir d'une *perspective épistémologique*, et non pas à partir d'une perspective politique, comme c'est le cas des principales pratiques d'intervention dans les sciences sociales.

Ainsi, notre conception de la recherche-formation s'appuie sur des fondements théoriques et philosophiques solides, qui trouvent leur origine dans une critique radicale des sciences sociales positivistes, critique que la plupart des pratiques d'intervention dans les sciences sociales ne font pas (Finger, 1986b). Nous partageons cette conception notamment avec nos collègues Christine Josso et Pierre Dominicé, qui la pratiquent dans une perspective semblable (Dominicé, 1981 ; Josso, 1986).

Une première section délimitera les principales caractéristiques théoriques et empiriques de la recherche-formation, en opposant ses principales prémisses à celles de l'analyse institutionnelle, qui représente encore aujourd'hui le fondement théorique le plus cohérent et le plus solidement élaboré des pratiques d'intervention dans les sciences sociales (Hess, 1978, 1981 ; Lourau, 1970, 1978).

Dans une deuxième section nous esquisserons les grandes lignes des fondements philosophiques, épistémologiques et théoriques de la "recherche-formation proprement dite".

Une troisième section montrera comment ces fondements se traduisent dans la pratique ; nous présenterons ici les buts, ainsi que les principales étapes de notre démarche de recherche-formation.

Dans une section conclusive nous tenterons une évaluation critique.

1. Le contexte théorique et institutionnel de la recherche-formation

De par ses prémisses, la recherche-formation se distingue substantiellement de la plupart des pratiques d'intervention dans les sciences sociales. Il nous faudra donc, d'abord, montrer l'originalité et la différence de ces prémisses, en les opposant notamment à celles de l'analyse institutionnelle. Nous montrerons ensuite comment ces prémisses se traduisent dans un contexte institutionnel.

Les prémisses de la recherche-formation et leurs fondements philosophiques

La catégorie de base de la recherche-formation est celle de *la personne* ; en cela la recherche-formation se distingue fondamentalement de l'analyse institutionnelle, pour laquelle la catégorie de base est celle de l'institution.

Par ailleurs, dans la recherche-formation les personnes, leurs vies et leurs identités, se définissent au travers de *l'interaction sociale* ; la recherche-formation travaille par conséquent avec une conception de l'homme qui est fortement inspirée par la "Lebensphilosophie" (philosophie de la vie) allemande (Bollnow, 1936), ainsi que par l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969 ; Mead, 1934). Selon cette conception, les personnes, à cause de leurs interactions sociales, ne peuvent pas être considérées comme des "atomes sociaux". A l'inverse, l'analyse institutionnelle, de même que la recherche-action, adhèrent à une conception institutionnelle de l'individu en tant qu'"atome social", telle qu'elle est propagée par les sciences sociales positives. Dans cette conception, les individus ne se définissent pas les uns par rapport aux autres, mais par leur rapport individuel avec des structures et des institutions. Ainsi, l'analyse institutionnelle, par exemple, voit l'individu comme étant la victime de l'institutionnalisation, ou plutôt de ses deux fonctions principales de *récupération* et d'*aliénation*. Inutile de dire que dans cette conception, l'institutionnalisation n'est qu'un instrument au service du pouvoir et du maintien du statu quo. De ce fait, l'analyse institutionnelle, tout comme la recherche-action, sont incapables de tenir compte de la *vie sociale*, que ce soit à l'intérieur d'une institution ou dans la société plus généralement. L'individu est uniquement vu dans son rapport, considéré pathologique, avec l'institution, d'où les

deux catégories principales de l'analyse institutionnelle, à savoir *l'implication* et *l'inconscient*. Ce rapport pathologique a bien été étudié par des auteurs proches de l'analyse institutionnelle, et qui s'inspirent, comme cette dernière, du freudo-marxisme (Alberoni, 1977 ; Castoriadis, 1975).

L'ensemble de ce courant philosophique qu'est le freudo-marxisme, même s'il recourt à un vocabulaire psychanalytique, ne dépasse pas une *analyse purement politique*. Cette analyse comporte essentiellement deux limites, qui constituent en même temps les deux limites principales de l'analyse institutionnelle, mais aussi de la recherche-action.

La première limite relève du fait qu'il n'y a aucune considération épistémologique portant sur *la nature et le type de savoir produit* par l'analyse institutionnelle. Comme le suggère d'ailleurs déjà le terme d'"analyse", et comme on peut aussi le constater chez les théoriciens de la recherche-action (Moser, 1975, 1977a, 1977b ; Finger, 1986a), il s'agit ici d'une conception tout à fait traditionnelle et positiviste de la connaissance. De la même manière, le concept d'"implication", qui se veut être la spécificité de l'analyse institutionnelle (Ardoino, 1980), est en dernier lieu un concept politique, et non pas un concept épistémologique.

La deuxième limite relève du fait qu'il n'y a pas, dans l'analyse institutionnelle et dans la recherche-action, d'autres perspectives qu'une perspective politique de renversement, ou plutôt d'inversion, des rapports (institutionnalisés) de pouvoir, car l'institutionnalisation est considérée comme étant un processus inéluctable.

La recherche-formation au contraire traduit la prise de conscience d'un nombre croissant de personnes pendant ces dernières années qu'une analyse politique aussi bien de la recherche que du rapport entre la personne et l'institution est insuffisante, si ce n'est contreproductive. En d'autres termes, l'analyse critique des rapports de pouvoir avec pour but de les renverser, que veut promouvoir la recherche-action et l'analyse institutionnelle, fait à notre avis partie du problème et non pas de la "solution", car elle perpétue le processus même de l'institutionnalisation.

La seule alternative possible, dont la recherche-formation veut être l'expression, réside désormais dans une *transformation douce et non-violente "depuis l'intérieur"*, où l'on cherche à redéfinir le rapport même de la personne avec l'institution. Une telle conception nécessite *d'autres fondements épistémologiques* que ceux que les sciences sociales positives partagent en fin de compte avec une analyse de nature exclusivement politique. Nous postulons qu'une analyse en termes de rapports de pouvoir - telle qu'elle est faite et par l'analyse institutionnelle et par la recherche-action -, ainsi qu'un type de savoir d'experts - tel qu'il est produit par les sciences sociales dominantes -, empêchent la formation des personnes, et par voie de conséquence une transformation douce et non-violente de l'institution. C'est pour cela que la recherche-formation opte pour une perspective épistémologique, plutôt que

pour une perspective politique, pour la catégorie de la "personne", plutôt que pour celle de l'"institution".

La pratique de la recherche-formation : définir l'unité et la problématique

Que ce soit dans le cadre des écoles d'agriculture de Suisse romande, confrontées à la question de la formation continue de leurs enseignants, dans le cadre de l'administration du ministère de la santé au Portugal qui veut remettre à jour les médecins de clinique générale, ou encore dans le cadre de la seule institution Suisse de formation de formateurs d'adultes, qui cherche à redéfinir son concept de formation, le contexte à l'intérieur duquel la recherche-formation se pratique est pourtant toujours un *contexte institutionnel*.

Cependant, l'*unité de travail* de la recherche-formation est délibérément constituée par des personnes choisies et réunies en petits groupes. La sélection vise d'une part la plus grande diversité possible des personnes, ainsi qu'une représentation significative de personnes à responsabilité institutionnelle.

Toutefois, même si la catégorie de base est celle de la personne, la *problématique* se définit toujours en termes de "*formation continue de l'institution*", institution qui en tant que telle doit aussi s'adapter aux changements et à l'évolution des pratiques.

Cependant, si l'institution est inscrite dans un processus de formation continue, l'*impulsion* et le *moteur* d'une éventuelle transformation institutionnelle ne pourra venir que de ces personnes qui "font la vie" de l'institution. En d'autres termes, c'est par le biais de la transformation de ces personnes que les institutions évolueront et s'adapteront aux changements qui interviennent dans la pratique.

Selon notre expérience, il faut distinguer dans ce "processus de formation continue" des institutions trois étapes principales, qui correspondent en fait à trois étapes dans l'évolution du rapport de la personne avec l'institution ; à savoir :

1. L'étape de l'implication dans l'institution.
2. L'étape de distanciation critique vis-à-vis de l'institution.
3. L'étape où l'on renoue avec l'institution.

Le *but* de la démarche de recherche-formation est donc de faire évoluer les personnes dans leur rapport avec l'institution, et ainsi d'inscrire l'institution dans un "processus de formation continue".

2. Les fondements théoriques de la recherche-formation

Les institutions ne vivent pas ; tout au plus elles fonctionnent. Si elles ont une "vie", c'est grâce aux personnes qui les font vivre.

Dans cette section nous expliciterons tout d'abord les fondements théoriques de notre conception du rapport de la personne avec l'institution. C'est après avoir clarifié ce rapport que nous pourrons définir le processus de "recherche-formation proprement dite".

Le rapport de la personne avec l'institution

Les fondements philosophiques de la recherche-formation, à savoir la "*Lebensphilosophie*", l'humanisme, l'herméneutique et en dernier lieu le romantisme voient les institutions comme étant totalement extérieures à la vie. Les institutions, comme d'ailleurs la technique, sont par définition mortes : elles ne sont constituées que de structures, de règles et de procédures fondamentalement a-humaines. Par conséquent, elles n'évoluent que si des personnes - depuis l'intérieur ou depuis l'extérieur - les modifient.

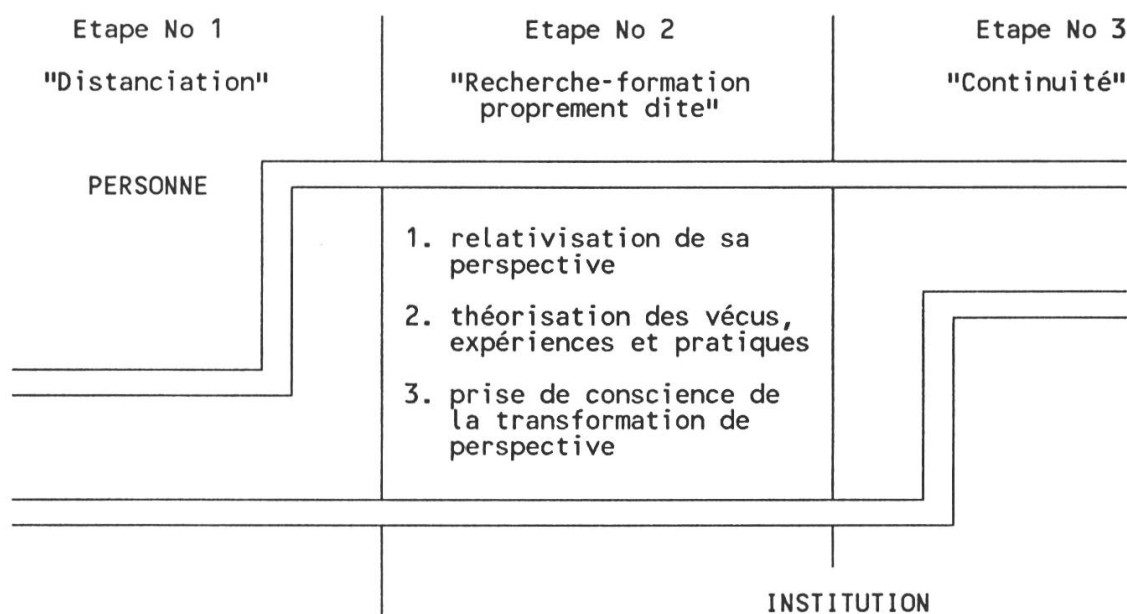
Si depuis l'intérieur ces institutions peuvent se modifier par le biais de la transformation de personnes, depuis l'extérieur, par contre, elles ne peuvent se modifier qu'à la suite de pressions, de rapports de pouvoir et donc seulement par voie politique et violente.

Cependant, l'homme moderne est tellement immergé dans des institutions de plus en plus omniprésentes, que sa vie finit par en être entièrement structurée. Il n'est donc pratiquement plus possible de se situer à l'extérieur d'une institution et ainsi de vouloir la transformer selon la conception traditionnelle par voie politique.

La recherche-formation, par contre, admet cette omniprésence des institutions, ainsi que l'inégalité fondamentale qui en résulte : *rapport de pouvoir* de l'institution sur la personne d'une part et *implication pathologique* de la personne dans l'institution d'autre part. Pour la recherche-formation, la transformation des institutions n'est plus que concevable "depuis l'intérieur" au travers de la transformation de personnes.

Néanmoins, pour que la personne puisse entrer dans un processus de recherche-formation, conduisant, entre autres, à la transformation de son rapport avec l'institution, il faut que soit créée, préalablement, cette *condition intellectuelle et psychologique*, qui lui permet de se (trans-)former sans qu'elle soit pathologiquement dépendante de l'institution. Créer une telle condition favorable à la "recherche-formation proprement dite" constitue la première étape de notre démarche. Une fois cette condition réalisée, la personne peut alors entrer dans la deuxième étape, à savoir dans le processus de "recherche-formation proprement dite". Après cela, la personne entame la troisième étape dite de "continuité", où elle renoue avec l'institution.

Evolution du rapport de la personne avec l'institution au cours de la recherche-formation



Si la théorie du rapport de la personne avec l'institution s'applique principalement à la première et à la troisième étapes de la démarche de recherche-formation, un autre fondement théorique est nécessaire pour définir la deuxième étape de la "recherche-formation proprement dite".

Les fondements théoriques de la "recherche-formation proprement dite"

La "recherche-formation proprement dite" repose sur *trois prémisses*, que nous voudrions expliciter ici préalablement :

- *l'unité de référence* est la totalité de la vie vécue d'une personne. Celle-ci inclut bien sûr également les expériences faites dans le cadre et avec les institutions. Cependant, la vie d'une personne est beaucoup plus riche que la totalité des "expériences institutionnelles".
- *La vie vécue*, qui inclut la pratique, est une source de connaissances, auxquelles une personne peut accéder au travers d'un processus de recherche-formation.
- Toute personne "normalement constituée" est considérée *capable de réfléchir* ses propres vécus, ses expériences et ses pratiques. Cependant, l'orientation qui est donnée à cette réflexion dépend de la "*perspective*", à partir de laquelle cette réflexion est effectuée.

Moins la personne a de distance vis-à-vis de sa pratique (dans l'institution), plus sa perspective se confond avec celle de l'institution ; elle reste alors morte et statique et ne permet donc pas la transformation de la personne.

Le but de la "recherche-formation proprement dite" consiste ainsi à amener la personne à *transformer sa propre perspective*, ce qui se fait essentiellement en trois pas :

- Une telle transformation n'advient que lorsque la personne peut d'abord imaginer et ensuite comprendre *d'autres perspectives*, de préférences des perspectives d'autres membres d'un groupe issu de la même institution. Car c'est seulement après avoir compris les perspectives d'autres personnes que l'on est en mesure de se distancer vis-à-vis de soi-même, et ainsi de réfléchir plus librement sur ses propres expériences, vécus et pratiques. A un niveau théorique ce premier pas s'inspire principalement de la "critique des idéologies" (Apel et al., 1971).
- Dans un deuxième pas, on cherchera à amener les personnes à élaborer un nouveau sens à leurs expériences, pratiques et vécus. L'élaboration d'un tel sens est un *processus de recherche* de nature herméneutique, où l'on théorise (compréhension théorisante) les expériences et les vécus.
- Une telle théorisation contient bien sûr une (nouvelle) perspective, spécifique à la personne, et qu'il s'agira alors d'explicitier. Par l'explicitation de cette nouvelle perspective, contenue dans la théorisation, nous essaierons d'amener la personne à prendre conscience de la "transformation de perspective" intervenue entre le premier et le troisième pas. Ceci constitue la *dimension proprement formatrice* de la démarche, telle qu'elle a été théorisée en éducation des adultes (Mezirow, 1978).

Cette transformation de perspective doit être rendue consciente, car elle contient et amorce un nouveau rapport de la personne avec l'institution. Recherche et formation, dans leur lien inséparable, conduisent ainsi à une autre perspective, plus personnelle, sur la pratique, et donc à une redéfinition du rapport de la personne avec l'institution.

Regardons maintenant comment cette démarche se déroule concrètement.

3. Les trois principales étapes de la recherche-formation

Le *but* de la recherche-formation consiste à amener les personnes à établir un nouveau rapport, plus personnel, avec l'institution. Elle vise ainsi une nouvelle pratique dans l'institution et par conséquent également une transformation de l'institution. Ceci est fait "depuis l'intérieur", à partir d'une théorisation des vécus, des expériences et des pratiques de ces personnes, qui "font la vie" de l'institution.

Pour réaliser cet objectif, la démarche de recherche-formation passe par les *trois étapes* de "distanciation", de "recherche-formation proprement dite" et de "continuité". Regardons-les en détail.

Première étape : la "distanciation"

Le *but* de cette première étape consiste à amener la personne à se distancer de l'institution, afin qu'elle puisse réfléchir sa propre pratique plus librement, c'est-à-dire sans contraintes de pouvoir, ni implications psychologiques pathologiques.

Cette distanciation comporte *quatre dimensions*, à savoir une dimension géographique ou spatiale, une dimension historique, une dimension politique (pouvoir) et une dimension émotionnelle, qu'il est de loin la plus difficile à réaliser.

Certaines *techniques*, comme notamment l'écriture et le graphisme, sont utilisées pour créer cette distanciation indispensable au succès de la démarche.

Deuxième étape : la "recherche-formation proprement dite"

Le *but* principal de cette deuxième étape est d'amener les personnes à théoriser leur propre pratique (à l'intérieur d'une institution) par le biais d'une réflexion sur leurs expériences et leurs vécus.

Cette deuxième étape se subdivise à nouveau en trois pas, à savoir en un premier pas de *relativisation des perspectives*, en un deuxième pas de *théorisation des vécus, des pratiques et des expériences* et en un troisième pas de *la prise de conscience de la transformation de perspective*, intervenue au cours des deux pas précédents.

Si des problèmes surgissent lors de cette deuxième étape, ils ne relèvent ni d'une incapacité de réfléchir, ni encore d'un manque d'expérience ou de pratiques de référence. Ils peuvent par contre relever d'un manque de distance vis-à-vis de l'institution, ce qui se traduit en une *incapacité de relativiser la perspective institutionnelle, que la personne croit être la sienne*. Pour créer une telle distance on peut recourir à différentes techniques, qui attribuent toutes un rôle central au groupe. Le but ultime est d'amener la personne à élaborer une perspective "congruente" avec sa propre vie, c'est-à-dire une perspective qui, pour utiliser la terminologie de Carl Rogers, réduit au maximum la distance entre les expériences vécues d'une part et la conscience de celles-ci d'autre part (Rogers, 1961).

Une fois cette perspective initiale relativisée, les personnes sont incitées à *théoriser* leurs propres vécus, leurs expériences et leurs pratiques. Nous nous limitons dans notre démarche cependant toujours à un objet spécifique à

théoriser, qui dépend du but initial de l'ensemble de la démarche, et qui est, dans notre cas, généralement soit en rapport avec l'autoformation de la personne, soit en rapport avec sa pratique professionnelle dans le champ social. Ce but concerne par exemple *les étapes de sa propre formation, la typologie de la clientèle* d'un service, *les principales motivations* qu'a un adulte à se former, etc. Ici aussi, un certain nombre de techniques est utilisé, techniques qui impliquent toutes un va et vient entre la théorie et l'empirie d'une part, et entre le singulier et le général (groupe) d'autre part.

Ainsi, les enseignants d'une école de formateurs d'adultes théorisent, par exemple, un *nouveau concept de formation* à partir d'une réflexion sur leur propre processus de formation, tandis que les enseignants d'une école d'agriculture définissent un *nouveau programme d'enseignement*, après avoir théorisé leur pratique d'enseignement.

Dans un dernier pas il s'agit, finalement, de faire prendre conscience de cette nouvelle perspective contenue dans sa propre théorisation, perspective qui est censée être plus "congruente" avec les vécus, les expériences et les pratiques des personnes. Il s'agit aussi de faire prendre conscience de la transformation de perspective intervenue lors de la "recherche formation proprement dite".

Troisième étape : la "continuité"

Dans cette dernière étape, le *but* consiste à traduire, avec le groupe, les connaissances ainsi élaborées (résultat de la théorisation) dans la vie institutionnelle des personnes, et donc de réintégrer en quelque sorte l'institution et la personne.

- Ainsi, dans un premier pas, le groupe identifie les doctrines les pratiques, les règles, les programmes, etc. qui traduisent la "perspective" de l'institution. Il s'agit par exemple de la "perspective" contenue dans le programme d'enseignement, dans le règlement d'études, dans le concept dominant de formation, dans les principales directives concernant les relations avec la clientèle, etc.
- Dans un deuxième pas, ces "perspectives" des institutions seront confrontées aux perspectives transformées des personnes, telles qu'elles résultent de la théorisation des pratiques, des vécus et des expériences. Il s'agira alors d'identifier les différences entre les deux perspectives, d'évaluer le pour et le contre, ainsi que de faire le bilan des transformations institutionnelles à réaliser à l'avenir.
- Dans un troisième pas, il s'agira d'élaborer les stratégies de transformation institutionnelle. Ces stratégies peuvent être de deux ordres, à savoir des stratégies qui impliquent seulement un changement de pratique (sans changement organisationnel explicite) d'une part, et des stratégies impliquant un changement organisationnel d'autre part.

4. Conclusion : difficultés, résistances et limites de la démarche

Ces limites sont de deux ordres et concernent, d'après notre expérience, principalement la première et la troisième étapes de la recherche-formation. Curieusement, elle ne concerne que rarement la deuxième étape de la "recherche-formation proprement dite".

Lors de la première étape il s'est avéré que de nombreuses personnes, malgré les techniques utilisées, sont incapables de prendre distance de l'institution et de se désimpliquer psychologiquement. Il en résulte une incapacité d'adopter, et donc d'explorer, ne serait-ce que temporairement, des perspectives alternatives. La personne se voit alors comme étant unique, tout en étant incapable de prendre distance vis-à-vis de l'institution.

Ce problème nous semble être d'ordre psychologique, voire d'ordre psychanalytique, et n'a pas encore trouvé de solution de notre part. Pour l'instant nous concluons qu'il y a des personnes qui sont incapables de participer à une démarche de recherche-formation.

Lors de la troisième étape, par contre, on rencontre des résistances de la part des institutions à traduire en règles institutionnelles, ce que leurs propres collaborateurs vivent souvent déjà dans leur pratique. La démarche de recherche-formation essaie de remédier à cela, en impliquant notamment des responsables, ainsi qu'en favorisant une hétérogénéité maximale des groupes.

Néanmoins, il existe des institutions qui sont incapables de s'impliquer dans une démarche de recherche-formation, et qui sont donc incapables de se comprendre en tant qu'inscrits dans un processus de "formation continue".

Une dernière limite, plus générale, relève du fait que l'ensemble de la démarche de recherche-formation implique un investissement relativement lourd, aussi bien en termes de temps, qu'en termes d'énergie ou encore d'argent.

Toutefois, ces limites sont à mettre en rapport avec l'objectif ambitieux de la recherche-formation, visant la transformation d'institutions du champ social et de la santé, où le décalage entre la pratique des personnes et les modèles institutionnels est particulièrement ressenti.

Il est présupposé, dans la recherche-formation, qu'une pratique plus congruente avec les expériences et les vécus d'une personne est en même temps une pratique qui favorise le bien-être personnel, tout en ayant une incidence sur la nature et l'efficacité du travail professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERONI F. (1977), *Movimento e istituzione. Teoria generale*, Il Mulino, Bologna.
APEL K.O. et al. (1971), *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Suhrkamp, Frankfurt/M.

- ARDOINO J. (1980), "Intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ?", in ARDOINO J. et al., *L'intervention institutionnelle*, Payot, Paris.
- BAUMANN Z. (1978), *Hermeneutics and social science. Approaches to understanding*, Hutchinson, London.
- BLEICHER J. (1980), *Contemporary hermeneutics. Hermeneutics as method, philosophy and critique*, Routledge and Kegan, London.
- BLUMER H. (1969), *Symbolic interactionism. Perspective and method*, Prentice-Hall, Englewood-Cliffs.
- BOLLNOW O.F. (1936), *Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie*, Verlag Teubner, Leipzig.
- CASTORIADIS C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris.
- DOMINICE P. (1981), "L'ambiguïté des universitaires face à la recherche-action", *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 5 (45), 51-57.
- FERNANDES W. & TANDON R. (1981) (Eds.), *Participatory research and evaluation. Experiments in research as a process of liberation*, Indian Social Institute, New Delhi.
- FINGER M. (1981), "La recherche-action. Réflexions épistémologiques sur une alternative méthodologique", *Université de Genève, Département de Science politique, Genève*.
- FINGER M. (1986a), "Heinz Moser's Action-research : critical reflections on his position", in KEMMIS S. (Ed.), *The Action-Research Reader*, Deakin University Press, Geelong.
- FINGER M. (1986b), "La politisation des Sciences Sociales", *Cahiers du Département de Science politique, Université de Genève*, No 19.
- HALL B. (1975), "Participatory research : an approach for change", *Convergence*, 2, 24-31.
- HESS R. (1978), *Centre et périphérie. Introduction à l'analyse institutionnelle*, Privat, Toulouse.
- HESS R. (1981), *La sociologie d'intervention*, PUF, Paris.
- JOSSO C. (1986), "Une expérience formatrice : l'approche biographique des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage", in FINGER M. & JOSSO C. (Eds.), *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, No 44, 73-98.
- KASSAM Y. & MUSTAFA K. (1982) (Eds.), *Participatory Research. An emerging methodology in social science research*, African Adult Education Association, Nairobi.
- LAPASSADE G. (1973), "Analyse institutionnelle et socialanalyse", *Connexions*, 6, 35-58.
- LOURAU R. (1970), *L'analyse institutionnelle*, Minuit, Paris.
- LOURAU R. (1978), *L'Etat-inconscient*, Minuit, Paris.
- MEAD G.H. (1934), *Mind, self and society*, University of Chicago Press, Chicago.
- MEZIOROW J. (1978), "Perspective transformation", *Adult Education*, 28 (2), 100-110.
- MOSER H. (1975), *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*, Kösel, München.
- MOSER H. (1977a), *Methoden der Aktionsforschung*, Kösel, München.
- MOSER H. (1977b), *Praxis der Aktionsforschung*, Kösel, München.
- ROGERS C. (1961), *On becoming a person*, Constable, London.
- TOURAINE A. (1978), *La voix et le regard*, Seuil, Paris.

