

Malika BELKAID

FORMATION DES ENSEIGNANTS ET (AUTO) BIOGRAPHIE ÉDUCATIVE

L'école de la vie et les écoles dans nos vies

« Je demandai un jour au neurologue Oliver Sacks ce qu'est à ses yeux un homme normal... Il hésita puis me répondit qu'un homme normal, peut-être, est celui qui est capable de raconter sa propre histoire. Il sait d'où il vient (il a une origine, un passé, une mémoire en ordre), il sait où il est (son identité), et il croit savoir où il va (il a des projets, et la mort au bout). Il est donc situé dans le mouvement d'un récit, il est une histoire, et il peut se dire. »

Jean-Claude Carrière

Le cercle des menteurs. Contes philosophiques du monde entier.
Paris, Plon, 1998, p. 11.

Résumé : Cet article propose une réflexion sur le travail avec une démarche de biographie éducative dans le cadre de la formation des enseignants. Les récits de vie oraux et le travail d'autobiographie amènent les futurs enseignants à questionner leur passé comme espace d'expérience où se sont forgés des savoirs (faire, être, penser) que l'on pourrait qualifier de pré-professionnels. Explorer ses années d'écolier, de collégien ou de lycéen, interroger les héritages éducatifs qui nous accompagnent permet un questionnement sur soi et la connaissance qui en découle ouvre des zones de compréhension, de reconnaissance et éclaire des aspects d'une action éducative qui risqueraient d'être rangés parmi les dimensions inexplicables de notre comportement. La rencontre avec les vies des autres mises en récits, le déplacement du je, au tu, au nous permet une entrée dans la diversité culturelle chez soi et chez les autres.

Mots-clés : Récits. Histoires de vie. Identités. Culture. Histoire. Mémoire. Formation. (Re) connaissance.

INTRODUCTION

Chaque année depuis trois ans, à l'Université de Genève, dans le cadre du second cycle de la licence en Sciences de l'éducation, mention enseignement, un groupe d'une vingtaine de futurs enseignants se retrouve avec un formateur univer-

sitaire¹ pour un séminaire d'initiation à la recherche en éducation, exploitant des documents biographiques – récits de vie, autobiographies, entretiens semi-dirigés ou libres, journaux personnels et autres traces du moi. Les exercices « pratiques » sont effectués à partir des « écritures du moi » des autres (journaux intimes ou récits de vie, romans à coloration fortement autobiographiques) et, essentiellement, sur les récits de vie des étudiants élaborés pendant le séminaire. Celui-ci se tient une fois par semaine pendant deux heures d'octobre à juin. Une dimension de développement personnel accompagne nécessairement l'apprentissage de méthodes qualitatives de recherche avec un matériau qui mobilise directement la personne, qui l'amène ou l'invite à lire dans sa vie. Il me semble donc constituer un lieu propice pour un essai de mise en forme de quelques réflexions sur ce qu'il est convenu désormais d'appeler l'identité professionnelle, ici celle des enseignants

Comme il est de mode et de civilité d'annoncer d'où l'on parle, parfois pour devancer la sommation de le faire, je vais dire plutôt le malaise qu'éveille en moi l'assignation à résidence de mes propos. Je l'impute tant à ma vie et à son histoire qu'à mes démarches intellectuelles : il me faut me déplacer d'un lieu à l'autre, dans les disciplines, dans les méthodes, dans les registres. Pas de répit donc pas de dépit. Je prends de plus en plus conscience que la route, les routes, c'est ce qui compte et les auberges sont là pour préparer aux chemins du lendemain. L'une de mes routes est l'histoire ; elle me sert de dynamique et non de cantonnement, en ce qu'elle explore le passé dans un souci d'intelligibilité et s'essaie aussi parfois à déchiffrer le récent et le contemporain. L'histoire de l'éducation me concerne plus directement par son humanité faite d'éducables, d'éduqués et d'éducateurs, chaque catégorie chevauchant en partie les autres. Mes réflexions et recherches avec des « populations » enseignantes m'ont fait apparaître l'importance de la parole, de la transmission orale, du récit donc de l'utilité des démarches de l'histoire orale. De là probablement mon intérêt pour l'histoire de vie et l'autobiographie. Avec d'autres, (Thompson, Joutard, Josselson, Ferrarotti), je me suis interrogée sur l'appartenance des documents autobiographiques à l'histoire. Les paroles des individus ont-elles une signification, un sens dans l'histoire du monde ?

Ou encore, une élaboration narrative cohérente à partir d'un passé a-t-elle une quelconque retombée sur le présent et le futur d'un individu, sur ses actions et ses projets, et partant, sur sa profession ? La question est intéressante en formation des enseignants, initiale ou continue, car il se pourrait bien que la prise de conscience des événements² d'une histoire personnelle, suivant une démarche de reconstruction par le souvenir, donc par un travail sur la mémoire et l'oubli, puisse contribuer à soutenir une construction identitaire professionnelle. D'autres interrogations émergent alors, comme cette question d'utilité tant publique que privée : enseigne-t-on mieux si l'on en connaît un petit bout sur soi-même ? Si la réponse est oui, alors les lieux de formation concernés devraient résolument mettre ce type de réflexion à

¹ Le processus formateur se déroulant en alternance entre le « terrain scolaire » et l'université, les formateurs sont respectivement appelés formateurs de terrain (FT) et formateurs universitaires (FU).

² Leclerc-Olive M. (1997) *Le dire de l'événement (biographique)*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

leurs programmes. Surtout si l'on convient que la reconnaissance par soi de soi ouvre une voie vers la reconnaissance de soi par les autres et surtout celle des autres par ce soi que désormais on côtoie mieux, en meilleure connaissance. Reste à prendre la mesure de la délicatesse et des précautions nécessaires, mais aussi du poids et de la valeur d'une telle composante de la formation.

Ainsi, faire usage de l'histoire de vie en formation des enseignants découle de ma conviction de l'appartenance de l'approche biographique à l'engiance historique, celle qui requiert des outils historiographiques et une rigueur de traitement pour s'alimenter et se propulser. Le témoignage oral et écrit d'une personne élaborant son récit de vie est une partie centrale du dispositif de recherche. En tant que chercheur et enseignante, j'accompagne des étudiants, à un moment circonscrit et contextualisé de leur trajectoire, dans une investigation dans une histoire d'eux-mêmes, en solo, en duo et avec un groupe de pairs. Nous nous déplaçons. Ce faisant, nous nous formons et nous nous informons. Seuls parfois ou ensemble. Je file souvent la métaphore du cheminement (*Toi que regarde au loin le pâtre qui chemine tandis que pas à pas son long troupeau le suit...*) qui est la préférée des gens du voyage, dont les poètes, les nomades, les bergers, les conteurs et les enseignants. En faisant route ensemble, les compagnons ont parcouru des distances et des territoires différents, cependant tous se forment, dans la rencontre de soi et des autres, et toujours chacun à sa manière. Autant dire que cette marche pour d'aucuns semble lente et la peur de perdre du temps soulève alors des angoisses bien de notre époque aussi bien chez les formateurs soucieux d'une espèce d'encyclopédisme formatif que chez les étudiants en quête de ficelles « concrètes » pour savoir faire (l'être et son savoir, quant à eux, se feraient tout seuls). Pour d'autres, l'opération est par trop délicate, complexe et exigeante, elle avale du temps et de l'énergie. Pourtant, nombreux sont ceux qui conviennent que dans les métiers de l'humain, nous transportons nos spectres, nos « revenants ». Certes, mais voyageons-nous vraiment en leur compagnie ?

D'OÙ ÇA T'EST VENU ?

Un jour, j'essayais de parler de la construction de ce séminaire avec les histoires de vie en formation initiale quand mon interlocutrice m'a posé une question : d'où ça t'est venu cette manière de faire ? Et je n'ai pas su répondre. Il me semblait que mon histoire personnelle devait y être pour quelque chose, ma propre formation dans la démarche en histoires de vie et formation, mes années de normalienne puis de professeur d'école normale, mes doutes quand j'étais Inspectrice générale « de l'éducation et de la formation » et mes satisfactions clandestines de travail relationnel – dimension qui porte maintenant l'intitulé reçu de relations intersubjectives – non consigné dans aucun rapport d'inspection ou bilan de circonscription, mes compétences d'écoute et d'accueil et mon intérêt pour les paroles et les écrits personnels, ces tentatives de formulation de la vie, tout cela et bien d'autres sources encore auraient dû être rappelées. Je suis restée évasive, puis plus tard, j'ai repensé à ce blocage. En fait, j'avais envie de dire que c'était en moi mais, immédiatement, je

me rendais compte que ce moi s'était construit avec les autres. A bien y penser, elle ne me demandait rien moins que de faire un petit travail d'histoire de vie autour de mon projet. N'était-ce pas ce que moi-même je proposais à de futurs enseignants avec comme objectif en filigrane : « Quand vous faites la classe ou autre chose, d'où ça vous est venu de faire comme ça » ? Faire remonter à la mémoire des souvenirs, des événements vécus dans l'enfance et l'adolescence, à l'école, en famille ou dans d'autres lieux de la vie, initie des moments de clairvoyance, extirpe de l'oubli quelques mobiles et motifs qui parfois alimentent une réflexion approfondie et font reculer les frontières de l'inexplicable et des conduites impulsives.

Un autodidacte est un imposteur, rappelait souvent le professeur Daniel Hameline à ses étudiants. Les pronoms « personnels » devant bien des verbes fleurissent l'imposture ; le pronom *on* quant à lui est réputé malhonnête. Néanmoins, l'« hétérodidactie » serait-elle plus pertinente si nous admettons que nous sommes faits et que nous nous faisons ? Ne sommes-nous pas toujours soupçonnés d'imposture dès que nous omettons de rappeler nos héritages magistraux ? Tant que nous forçons (de mille manières) les êtres à se soumettre ou les coinçons dans la double contrainte d'être autonomes, originaux, libres, créateurs et en même temps d'être « grats »³, redevables, endettés, ils n'auront de cesse de chercher les moyens éclatants ou sournois de secouer les chaînes : ils y perdent une grande énergie. Libérés de l'écartèlement épuisant, ils peuvent respirer et aspirent alors à des appartenances acceptées. Pour les enseignants, là se trouve un domaine essentiel à explorer. Leur travail est dans la complexité des constructions identitaires : il se produit sur, avec et vers eux-mêmes et leurs élèves.

INITIATION À QUELLE RECHERCHE ?

Dans le séminaire, j'ai choisi d'explorer avec les étudiants, l'éducation scolaire qu'ils pensent avoir reçue. Fait à peine curieux, l'éducation familiale se greffe toujours sur ce champ – les raisons de l'annexion ne sont pas chronologiques ou de préséance – et nous voyons les imbrications des deux socialisations. En ceinturant très doucement les récits, un double avantage se dessine, ainsi qu'une limite à accepter. Les étudiants se sentent sécurisés par le cadre fixé ; il y a matière à narrer sans glisser vers la confidence, souvent impossible car le narrateur et le narrataire ne se connaissent pas toujours (ils font connaissance souvent en cours de « palabre »). Ils sont également intéressés et motivés par un sentiment d'utilité pour leur construction identitaire professionnelle en cours. Je signale sans m'y arrêter que, à l'instar de tout travail de recherche et de formation, la démarche biographique, si elle ambitionne des retombées globalisantes, ne peut ignorer les contraintes du cadre universitaire.

³ Le mot « grat » serait l'envers positif de la médaille dont une face serait « ingrat ». Le latin « *gratus* » signifie reconnaissant, mais je ne connais pas d'adjectif pour qualifier celui qui éprouve de la gratitude.

Le présent article n'aborde pas la dimension centrale (le cognitif avoué) du séminaire⁴ qui, je le rappelle, est d'initier les étudiants à une recherche en éducation qui active une démarche biographique, une investigation dans un corpus documentaire essentiellement sinon entièrement constitué de récits de vie et d'autobiographies. Ne seront donc considérées ici que les réflexions qui ont trait à cette « identité » des enseignants qui arrive, en apparence, comme de surcroît. Le bénéfice en marge de l'apprentissage annoncé est au cœur du présent texte. Une palette de cinq séminaires de recherche est offerte et les étudiants en choisissent un. Il leur faut donc faire le deuil de quatre voies pour s'engager dans une seule. Pour la troisième année consécutive, il m'apparaît que les étudiants qui n'ont pas choisi le séminaire par rejet ou crainte de cette démarche réflexive sur eux-mêmes en compagnie de leurs pairs (mais comment les repérer ?) en tireraient sûrement des profits non négligeables. Ce qui me fait dire cela c'est, chaque année, les quelques deux ou trois étudiants qui, à cause de leurs arrivées tardives, sont répartis au hasard dans les cinq séminaires par souci d'équilibrage numérique des groupes. Pour certains, les résistances sont au début très fortes, souvent pourtant le travail réalisé est considérable. Ma conviction pour l'heure demeure que tous les candidats à la fonction enseignante devraient à un moment de leur formation effectuer ce travail exploratoire. A l'évidence, il resterait à prendre la mesure des questions du comment, de la faisabilité, de la construction d'un cursus cohérent. D'une manière générale, j'inscrirais volontiers ce processus formateur dans le sillage d'une remarque de Pierre Dominicé : « *La formation n'est alors plus assimilable à un lieu d'enseignement des idées, mais elle devient un lieu de passage donnant accès à une production de savoirs inédits et qui ne se limitent plus uniquement à la transformation habile de l'héritage intellectuel.* »⁵

DE QUELS SAVOIRS PARLONS-NOUS ?

*L'enseignant est une personne*⁶; *Dis-moi comme tu enseignes, je te dirai qui tu es*⁷. Ne pourrait-on inverser la proposition et oser, en formation des enseignants,

⁴ Si je donne le texte du descriptif dans la brochure destinée aux étudiants, c'est pour planter le décor, l'article n'en abordant qu'un aspect :

L'exploration du passé vécu, sa trace dans une histoire de vie que l'étudiant élabore pendant le séminaire, permet un travail de prise de conscience et de distanciation de schémas et modèles qui ont jalonné les trajets existentiels. Un travail de déconstruction-reconstruction des récits recueillis rend visibles de nombreuses dimensions de la pluralité culturelle, les appartenances et les loyautés qui éclairent l'être au monde de chacun(e). La mise en commun des textes autobiographiques dans un cheminement d'écriture allant du moi au nous traverse plusieurs étapes. Le séminaire propose donc une initiation aux différents moments d'une recherche utilisant une méthodologie centrée sur des histoires de vie et une application de la démarche en vraie grandeur. Le déplacement du Je au Nous – avec un retour vers le Je en fin de parcours – opère une décentration, un assouplissement et un élargissement des représentations générales de chaque participant tout en lui fournissant des outils de travail pour la recherche en éducation.

⁵ Dominicé P. (1993) « Perspectives épistémologiques », in Chartier D. & Lerbet G. *La Formation par production de savoirs*, Paris : L'Harmattan, p. 251.

⁶ C'est le titre d'un livre d'Ada Abraham aux éditions ESF, 1984.

⁷ Roth-Southon D. (1997) *Dis-moi comme tu enseignes, je te dirai qui tu es*, Paris : L'Harmattan.

proposer un autre type de diagnostic : dis-moi qui tu es et je te dirai comment tu enseigneras. Suggestion à l'emporte-pièce, en apparence simpliste. Pourtant le double défi est insoutenable : qui peut dire qui il est ? qui peut prédire le futur et faire fi de l'espoir et de l'éveil ? Ce petit jeu serait puéride et inutile s'il n'aidait à percevoir que la formation réside dans la mise en route vers ce continent inexploré « qui es-tu ? qui suis-je ? qui sommes-nous ? » : il s'agit de faire une place à un moment d'interrogation souple, joyeuse chaque fois que possible. Point n'est besoin de la grosse batterie lourde et éreintante pour, par exemple, bricoler une galerie des enseignants qui nous ont marqués. Les visites de la galerie, elles, ont parfois besoin de recueillement.

Sur le plan épistémologique, le travail qui s'effectue dans ce séminaire s'inscrit dans une production de savoir sur soi et les autres, de production de sens à partir d'expériences de vie réactivées et revisitées. Les étudiants concernés sont jeunes, ce qui en fait une catégorie qui n'a pas encore éprouvé le besoin ou l'attraction de regarder en arrière, de faire des bilans. De plus en plus pourtant, ils ont à échafauder un curriculum vitae, un « book », on les dirige vers des démarches de portfolio et d'identification de compétences donc de prise de recul et de réflexivité sur des trajectoires suivies et des formations engrangées. La génération CV-portfolio est en marche. Mais l'histoire de vie ajoute au cumulatif quelque chose de plus qui fait que le tout est plus que la somme des parties, que les rétroviseurs ne remplacent pas le regard qui les rend utiles, ni les véhicules auxquels ils sont fixés.

En explorant à deux puis seuls leurs années d'enfance et d'adolescence, les futurs enseignants vont effectuer cet « état des lieux » dont parle Christine Josso : « *C'est au cours de cet état des lieux articulant le présent au passé et au futur, le singulier au pluriel que peut commencer à s'élaborer un projet de soi par un sujet orientant la suite de son histoire avec une conscience accrue de ses ressources et fragilités, de ses valorisations et représentations, de ses attentes, désirs et projets, de ses allégeances et de ses espaces de liberté.* »⁸ Parmi ses projets, celui de devenir enseignant pour lequel il se trouve ici à l'université servira de point de réflexion.

La formation initiale d'un enseignant est un moment de passage, d'initiation qui revêt une haute signification dans sa trajectoire existentielle. Je n'ai pas fini de m'en étonner, même après avoir consacré à cette perplexité des années de recherche et quelques écrits exploratoires⁹. Son vécu du moment le situe entre deux métiers, celui d'élève et celui d'enseignant, ni maître ni élève mais en étant dans la complexité de l'entre-deux « métiers » qui est lui-même un métier : celui d'étudiant, de stagiaire, être du dedans et du dehors, planant dans et entre deux mondes, celui de la dépendance et celui de l'indépendance, de la liberté et de la contrainte, du subordonné et de l'émancipé. Il se trouve « en voie de développement », entre l'enfance et l'« adultance », entre l'enfance des élèves futurs et passés (l'élève que j'ai été, celui que je suis encore, mes camarades d'alors et les élèves que je vais avoir) et la matu-

⁸ Josso C. (1998) « Cheminer avec : interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie » — in : Pineau G. (ed.) *Accompagnements et histoire de vie*, Paris : L'Harmattan, p. 277.

⁹ Belkaïd M. (1998) *Normaliennes en Algérie*, Paris : L'Harmattan.

rité (l'enseignant que je suis entrain de devenir, responsable, en charge d'instruire, d'éduquer, de former).

Un dermatologue peut n'avoir jamais eu le moindre problème de peau, un enseignant a bien des chances – sans jeu de mots – d'avoir été élève depuis sa prime enfance. Pour devenir enseignant, on ne peut effacer le tableau de ses héritages éducatifs et repartir à zéro même si l'envie ne lui en manque pas toujours. On a été trop longtemps à l'école. Une préparation au métier d'enseignant s'y est faite à notre insu. Des savoirs pré-professionnels, (quelques-uns mais lesquels pour chacun de nous ?) ont pris place dans nos bagages. Parmi les enfants d'enseignants, par exemple, certains semblent poser un problème d'excédent de bagages. Notre vécu scolaire contribue à notre identité globale et à la facette de celle-ci qui concerne notre profession d'enseignant. Son investigation ne saurait donc laisser des formateurs indifférents.

La socialisation professionnelle est entamée bien avant les études en licence mention enseignement. Parce que n'étant guère quantitativiste, il est de ces chiffres qui parfois me fascinent : pour chacun de nous, près de 15 000 heures passées sur les bancs de l'école¹⁰. Il est tentant de rapprocher ce « bain » soutenu avec des pesanteurs relevées par des formateurs : les idées les plus novatrices, même lorsqu'elles sont acceptées et expérimentées subissent le rétrécissement signalé déjà par Michael Huberman dans ses travaux sur l'innovation¹¹. Les résistances au changement, les sécurisations, les économies paresseuses que la vie parfois exige ou souffle comme solutions à des perplexités diverses ne suffisent pas à expliquer que des formés, une fois dans *leurs* classes, aient tendance à revenir à des méthodes d'enseignement et à des attitudes qui reproduisent ce qu'ils ont connu dans leurs vies d'élèves. Le passé peut nous rattraper un jour, pas toujours un beau jour. Mais ce qui est peut-être grave, c'est l'inconscience où l'enseignant se trouve de ces magnétismes, de ces emprunts, de ces annexions qui, si ils étaient conscientisés, seraient peut-être honnis ou retravaillés. Les prêts-à-penser reprennent d'autant plus volontiers du service qu'ils demeurent des données inconnues.

NOUS AVONS TOUS UNE HISTOIRE

Le jargon actuel – rapport au métier, rapport au savoir, identité professionnelle, analyse de pratiques, gestion de classe... – nous met (nous, formateurs et les personnes dont une partie de la formation nous est confiée) devant deux vitesses : d'une part, la lenteur de l'évolution des mentalités qui nous laisse dans une continuité qui implique sérieux et persévérance, et de l'autre, la tornade technique, cybernétique, robotique, informatique et autres tiques de notre temps qui dit (même

¹⁰ D. Raymond, à l'université de Sherbrooke, arrive à un total de « 16 000 heures d'histoire scolaire ». Cf. Raymond D., Butt R. L. & Yamagishi R. (1993) « Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale. Approche autobiographique », in : Gauthier C. & al. (éd.) *Le Savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal : Éditions Logiques.

¹¹ Cf. notamment Huberman M. (1989) *La vie des enseignants*, Neuchâtel : Delachaux et Mieslé et (1974) *Cycle de vie et formation*, Vevey : Éditions Delta.

aux enseignants, c'est dire...) « avance, recycle-toi, mets-toi à jour, ne sois pas ringard, fuse, zappe, flippe,... ». Pour faire cela, il faudrait ne pas s'encombrer, pour courir léger... L'histoire de vie rappelle aux enseignants qu'il est un bagage précieux et vital dont ils ne peuvent, ni ne doivent se débarrasser : leur histoire. Il faut faire avec.

Nous avons tous une histoire. Les héritages dont elle nous leste peuvent être conscients, conscientisés ou inconscients. A partir de ces postulats, les deux hypothèses qui soutiennent un travail de récit de vie, d'élaboration d'une biographie éducative sont les suivantes :

1. Notre passé scolaire a des incidences sur les représentations que nous avons du métier d'enseignant. Il concourt à l'identité professionnelle d'un enseignant.

2. Le travail à partir d'autobiographies, la prise de connaissance de récits de vie de pairs, l'examen et l'analyse individuelle, en duos ou réalisée en groupes des récits élaborés contribuent à une conscientisation et ont des retombées formatives intéressantes pour des enseignants ou tout travailleur dans les métiers de l'humain.

POURQUOI CONSTRUIRE AUTOUR DE L'ÉCOLE ?

Afin de délimiter sans scléroser un « champ » à défricher, l'animateur du séminaire en biographie éducative peut annoncer, par exemple, que l'investigation personnelle va concerner les années d'école (ou fixer d'autres balises ou périodisations personnelles). Préciser qu'il ne s'agit point d'épanchements mais de morceaux de vie qui constitueront des données à considérer, à scruter. Le travail est du type construction de scénario dont la « proposition thématique principale », ici l'éducation, sert de phare vers lequel se diriger, orienter le processus de remémoration-réflexion. Il n'est point exclusif et on peut en imaginer d'autres. D'ailleurs, l'expérience de ce séminaire a montré que partant de l'éducation, parfois on ajoute scolaire pour demeurer dans la sphère de la formation d'enseignants et pourtant les productions font, heureusement, l'école buissonnière : il y est question de tout, la part du lion (qui étonne toujours les étudiants) est dévorée par la famille. Ainsi tout en ayant des thèmes d'ancrage pour pouvoir commencer la construction, l'histoire de vie rejoint une démarche dans la globalité : une facette n'est pas isolable du tout, l'école, les écoles que nous avons vécues nous font parler de l'école de la vie. Ce qui n'empêche point de repérer des « thèmes » récurrents.

LES ROMANS AUTOBIOGRAPHIQUES

Parler de soi n'est pas un exercice facile. Trier dans sa vie et dans ses mots, ce que l'on veut et peut présenter à la connaissance et à la reconnaissance des autres peut demander des efforts et des passages festifs côtoient des moments ardues ou même douloureux. D'où, m'a-t-il semblé, la nécessité et le soulagement d'un départ dans les écritures du moi de personnes qui ont publié les propos qu'ils ont concoctés et décidé de donner comme leur vie ou une portion de celle-ci.

Ainsi, le travail de lecture et d'analyse d'un roman autobiographique¹² en duos permet une entrée en douceur dans le champ. Quand je dis en douceur, je pense à une opération de faisabilité déjà toute concrète : les vocabulaires, les styles, les accentuations, les lacunes, les atmosphères, l'authenticité ou le mensonge soupçonné... Le monde du vivant qui se dit est alors parcouru. Après les exposés des uns et des autres, une crainte – parmi plusieurs – est de se détacher de l'emprise de cet autobiographe si on l'a aimé ou d'échapper aux retombées de la détestation, car cela arrive aussi. On se frotte aux écritures des autres et, par cela, on commence à se rencontrer soi-même : « *Mais j'ai été écœuré de la manière dont elle parle de son corps et de tout cela... J'ai eu du mal à finir le livre. Si ce n'était que je devais en parler au groupe...* », disait un étudiant à ce stade du séminaire. Il eut à y revenir avec son propre récit de vie.

TRANSPARENCE TOTALITAIRE

Les questions sont nombreuses chez celui qui élabore son histoire de vie et celui qui en fait un outil de travail. Je n'en reprendrai qu'une, elle revient chaque année : lorsqu'une personne élabore son récit de vie, doit-elle se souvenir à *tout prix* ? Peut-elle oublier, mentir ? De toute évidence, il ne s'agit point de se forger une mémoire tyrannique, une « mémoire crispée et conservatrice » qui empêcherait dangereusement « d'être de son temps »¹³. Si nos savoirs, notre culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié, « ce qui reste » est une mine à visiter et revisiter. Un espace existe entre une soumission obsessionnelle au passé et son effacement par une sorte de soumission aussi extrême au futur. C'est celui-là qu'il nous faut habiter car là est possible une posture formatrice, vivante.

Le secret est un droit, en formation comme ailleurs. Les histoires de vie du style « on se dit tout » sont un leurre, un piège, un harcèlement inutile et cruel comme tous les harcèlements. Faire son histoire de vie est une construction avec ses lacunes, voulues ou non, salutaires. Il peut arriver que des tripes s'étalent ou des nombrils se contemplent, mais si, ce faisant, des prises de conscience, des déplacements, des décrochements, des défoulements s'opèrent, l'important est d'assurer un cadre et des formateurs en mesure d'accueillir et de canaliser les éventuels débordements. Du doigté, de la fermeté, de l'humilité, de l'empathie et bien d'autres dimensions d'écoute et d'accueil peuvent s'acquérir dans des stages, des lectures et une réflexion éthique et déontologique. Mais avant tout, peut-être, élaborer un « projet » formatif clair et clairvoyant.

¹² Cette année, sur une liste de trente romans autobiographiques, mes étudiants ont retenu les suivants : *Les armoires vides* d'Annie Ernaux, *Les mots* de J. P. Sartre, *Amkoullel, enfant Peuhl* d'Amadou Hampâté Ba, *Des mots pour le dire* de Marie Cardinal, *Chemin-d'école* de Patrick Chamoiseau, *La gloire de mon père* de Marcel Pagnol, *Quand j'étais grande* de Gault et *Les Ritals* de Cavanna..

¹³ L'expression est de Bernard Crettaz, conservateur du Musée d'ethnographie de Genève cité par Candau J. (1997) *Anthropologie de la mémoire*, Paris : PUF.

JE ET NOUS

Revenons un instant au dispositif. Après avoir pris un peu d'air biographique avec des vies romancées, les étudiants se répartissent en duos : chacun se raconte, retranscrit le récit de la personne écoutée. Il s'agit alors de répondre aux questions que soulève toute édification d'une opération d'investigation (entretiens, entrevues) : dans quel lieu, avec quels outils (relances, questions ouvertes ou fermées, enregistrements, prise de notes, qui parle en premier, les interruptions...). Les approches pour ceux qui ne se connaissent pas, les évitements parfois pour ceux qui se connaissent, les prises de rendez-vous... font sortir la démarche du travail en solitaire qui attire toujours deux ou trois étudiants. En effet, pendant deux années, j'ai laissé la possibilité de faire un travail exclusivement autobiographique : l'étudiant n'avait pas d'interlocuteur autre que lui-même (et le lecteur et accompagnateur que je suis). Les interactions avec les pairs étaient rares : les autobiographes assistaient aux séances de mise en commun, lisaient des extraits choisis à leurs camarades mais une sorte de détachement, de désir de solitude dans l'investigation faisait qu'il fallait mener deux dynamiques de front et la gestion en était difficile pour tous, des sortes de frustrations pointaient chez des étudiants de chaque « catégorie », d'une part parce que l'oral transcrit est un produit d'une nature différente de celle de l'écrit, et d'autre part la relation aux autres, à l'enseignante est différente. J'avoue pourtant une certaine nostalgie pour le travail autobiographique en solitaire car les productions écrites étaient d'une belle qualité. J'ai par conséquent, introduit une étape de compléments autobiographiques aux récits de vie qui a permis d'avoir une pratique dans les deux registres. Les étudiants après une analyse préliminaire de leurs récits de vie retranscrits repèrent un thème central et l'approfondissent, seuls, face à leur ordinateur. La comparaison entre les deux exercices, celui de parler à quelqu'un et transcrire les paroles entendues, puis celui d'écrire en étant son propre lecteur et relanceur est un moment riche en réflexion sur des spécificités de la démarche biographique.

Après avoir constitué leur « corpus documentaire », les textes retranscrits sont relus pour enlever ce que l'on veut autocensurer pour diverses raisons. Puis, une première analyse est effectuée pour repérer les thèmes récurrents. Parmi les paysages thématiques qui se profilent alors, les étudiants choisissent, d'abord en duo puis à plusieurs s'ils désirent se regrouper, un thème central qui sera un objet d'approfondissement. Cette démarche veut en quelque sorte en finir avec une tendance à l'individualisme forcené : en prenant pied dans une histoire individuelle, la démarche s'ouvre aux autres. Du je au tu au nous, et du nous au je. Il y a inévitablement des résistances à accueillir quelqu'un dans un duo plutôt fusionnel ou complice, des affres d'adaptation à une nouvelle configuration, des hésitations à donner à lire son récit – rarement – ou avoir à lire un ou deux longs récits mais alors l'intérêt et la curiosité contrebalancent la surcharge de travail.

QUESTIONS CULTURELLES ET IDENTITAIRES

Le récit de vie peut tracer l'esquisse d'un portrait culturel individuel, mais aussi via sa propre trajectoire, la personne qui élabore son récit de vie découvre la complexité culturelle (trajectoires, mobilité, influences, événements critiques...). Il rencontre aussi celle des autres à laquelle il peut accorder de la véracité tant elle ressemble à la sienne et en diffère tout à la fois. Voici deux remarques relevées dans le groupe de l'année dernière : « *Si je réécrivais, je dirais autre chose, en tout cas autrement... Je suis moi, une, pourtant.* » ; « *C'est fou ce que l'on se ressemble, j'aurais pu dire ce qu'elle a dit.* ».

Les références à des déterminismes culturels ou identitaires me laisse dans un malaise diffus que je m'emploie à essayer de clarifier. Les concepts de culture, d'identité, d'appartenance me semblent parfois voiler pudiquement celui de racisme décidément devenu imbuvable : on changerait l'étiquette sur le contenant mais non le breuvage. Le singulier de ma culture, la Culture n'est plus recevable et la vie ne circule que dans le multiple, le divers, le complexe. Je suis ceci, je suis cela et je suis autre chose encore que je ne peux exprimer aujourd'hui ou dont l'expression ne pourra prendre forme que dans un avenir proche ou lointain. Et toi aussi. Le travail sur le récit de vie fait découvrir la diversité en soi et chez les autres.

Les récits sont ponctués par les déplacements. Déménagements, passages (mais surtout les rares cas de non passage, d'obstruction, d'exclusion, de rejet comme le redoublement) de classe en classe, les voyages, les migrations. Donc les séparations, les retrouvailles, les « abandons » réels ou fantasmés, les tromperies des enseignants ou des parents (humiliations, trahisons, complicités quand on attendait soutien et réconfort), le changement d'école, l'entrée au collège, l'adolescence, ses peurs et ses recherches d'air... Le travail avec les histoires de vie en formation d'enseignants introduit une dimension de malléabilisation, de flexibilisation et la souplesse de la pensée augmente l'adaptabilité à soi et aux autres.

En guise de synthèse, l'histoire de vie travaillée avec des étudiants en formation pour devenir enseignants interroge des passés en les considérant comme des espaces d'expérience, lieux où des savoirs d'expérience se sont accumulés et avec lesquels ils vont avancer en les façonnant, en les complétant, en les critiquant. Pour élaborer leurs récits, ils vont effectuer des choix, se souvenir et oublier, créer une cohérence, apprendre à se rencontrer, construire du sens. Ils contextualisent et textualisent les événements de leurs vies. Ce faisant, ils s'historicisent, se pensent comme histoire.

Dans une formation qui prépare et signe une appartenance professionnelle dans le développement de l'humain, dévisager et considérer son propre parcours éducatif dans un mouvement autant de connaissance que de reconnaissance ouvre les portes à une dimension identitaire nouvelle en continuité et en rupture tout à la fois avec les identités que l'on porte en soi, avec soi. L'exploration des champs de mes identifications, de mes différenciations, me fait prendre la mesure de ma liberté et de mes capacités de jeter des ponts entre moi et le monde. Les jeux de miroir in-

M. BELKAID

hérents à la pratique enseignante se verraient alors moins embrouillés ou moins embués.

Malika BELKAID
Université de Genève
FPSE

Abstract : This paper suggests a few ideas about working along a biographical approach in a curriculum of teachers' training. Life stories and autobiographies introduce teachers-to-be in an investigation of their own past as a space of experience where knowledge has been built (being, thinking, doing), such knowledge as can be called preprofessional. Exploring one's school years, questioning that educational inheritance which accompanies us allows questions about oneself and the knowledge thus permitted opens possibilities of better understanding and highlights some aspects of educational action which could have been ignored as inexplicable dimensions of our behaviour. Meeting other students' lives and their stories, moving from *I* towards *You* and *We* is an key into the field of cultural diversity present in oneself and in others.

Keywords : Life stories. Narrative. History. Memory. Identities. Culture. Training. (self) knowledge.

Bibliographie

- Abou S. (1981) *L'identité culturelle*. Paris : Anthropos.
- Belkaïd M. (1998) *Normaliennes en Algérie*. Paris : L'Harmattan.
- Belkaïd M. (1997) « Les histoires de vie, sources de (re)connaissance » — *L'Éducateur* 7.
- Bertaux D. (1976) *Histoires de vie ou récits de pratiques ?* Paris : Cordes.
- Bertaux D. (1997) *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Clapier-Valladon S. & Poirier J. (1983) *L'approche biographique, réflexions épistémologiques sur une méthode de recherche*. Nice : Centre universitaire méditerranéen.
- Dominicé P. (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Ferrarotti F. (1983) *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Gaulejac V. de (1987) *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes éd.
- Josso C. (1991) *Cheminer vers soi*. Lausanne : Éditions L'Âge d'Homme.
- Legrand M. (1993) *L'approche biographique*. Marseille : Hommes et perspectives.
- Lejeune P. (1986) *Moi aussi*. Paris : Le Seuil.
- Maalouf A. (1998) *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Pineau G., Jobert G. et coll. (1989) *Histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.

FORMATION DES ENSEIGNANTS ET (AUTO)BIOGRAPHIE ÉDUCATIVE

Pineau G., Le Grand J. L. (1993) *Les histoires de vie*. Paris : PUF.

Ricoeur P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Todorov T. (1995) *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.

Todorov T. (1989) *Nous et les autres*. Paris : Le Seuil.