LES VOIES DU RÉCIT

Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche

Coordonné par
Marie-Claude Bernard,
Geneviève Tschopp et Aneta Slowik

LBL
Livres en ligne du CRIRES

ésbc
éditions science et bien commun

Les voies du récit

Les voies du récit

Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche

COORDONNÉ PAR MARIE-CLAUDE BERNARD,
GENEVIÈVE TSCHOPP ET ANETA SLOWIK

QUÉBEC

ÉDITIONS SCIENCE ET BIEN COMMUN ET LEL DU CRIRES

Les voies du récit de Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik est sous une licence License Creative Commons Attribution - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International, sauf indication contraire.

Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche

Sous la direction de Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik

Design de la couverture : Kate McDonnell, tableau de Charlotte Salomon, Collection Jewish Historical Museum, Amsterdam © Charlotte Salomon Foundation Charlotte Salomon ®

Édition et révision linguistique : Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp, Florence Piron et Élisabeth Arsenault

ISBN pour l'impression : 978-2-924661-88-8

ISBN pour le ePub : 978-2-924661-90-1 (ESBC)

ISBN pour le PDF : 978-2-921559-42-3 (LEL du CRIRES)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec 2019

Dépôt légal – Bibliothèque et Archive nationale Canada

Dépôt légal : 4e trimestre 2019

Ce livre est sous licence Creative Commons CC BY-SA 4.0

Éditions science et bien commun
http://editionscienceetbiencommun.org
1085 avenue de Bourlamaque
Québec (Québec) G1R 2P4

LEL du CRIRES, Université Laval : https://lel.crires.ulaval.ca/

Diffusion: info@editionscienceetbiencommun.org

Table des matières

Préambule xi
Hervé Breton, Marie-Claude Bernard et Florence Piron

Préface xv
Olga Czerniawska

Introduction 1
Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik

Partie I. Expériences en formation professionnelle et histoires de vie

1. Vitalités des formations par les histoires de vie 13
Hervé Breton
2. Apports de la démarche biographique en formation de formateurs et formatrices d'adultes 27
Patrick Rywalski
3. Touches biographiques et formation d'enseignant(e)s 47
Anne-Marie Lo Presti et Sabine Oppliger
4. Fécondité de l'approche biographique dans la sphère scolaire 63
Marie-Claude Bernard, Jean-Jacques Demba, Ibrahim Gbetnkom et Isabelle Lavoie
5. La voix de l'enseignant(e) et de l'enfant dans la construction des identités professionnelles 81
Conceição Leal da Costa et Teresa Sarmento

6. Reconnaissance du savoir-faire d'enseignant(e)s autochtones d'une communauté en Amazonie 103
Récit de formation continue performative
Gilvete de Lima Gabriel, Charliton José dos Santos Machado et Maria da Conceição Passeggi
7. La dimension formative des recherches biographiques 125
Olga Czerniawska
8. Cercle de femmes : du récit oral à la ritualisation pour faire communauté 135
Monyse Briand

Partie II. Pratiques biographiques et leur impact social

9. L'histoire de vie collective, une stratégie citoyenne pour contrer la marginalisation sociale 151
Jacques Rhéaume
10. Approches narratives et accompagnement professionnel des personnes âgées 171
Marie-Emmanuelle Laquerre
11. De la transmission à la reconnaissance d'une histoire de vie collective 181
Michel Rival
12. Théâtre et histoires de vie 197
Se former à la rencontre de soi et de l'autre par la représentation de récits de vie transculturels
Daniel Feldhendler
13. Les récits de vie peuvent-ils être des outils de changement social et de résistance aux injustices épistémiques? 209
Florence Piron

Partie III. Autour de l'usage des approches biographiques en éducation

14. Souvenirs dormants : l'écriture de soi dans des cahiers d'écoliers 233
Ana Chrystina Mignot

15. De l'entredit à l'entre-eux-dit : craintes, impasses et bonnes surprises 247
Corinne Chaput-Le Bars

16. Tour et détour d'un cueilleur de récits affecté 257
Être impliqué, être engagé, être affecté : avions-nous le choix d'une autre posture?
Thierry Chartrin

Postface 275
Les approches autobiographiques au cœur des transformations paradigmatiques compréhensives et réflexives
Pascal Galvani

Résumés multilingues 283

Autrices et auteurs 301

À propos des Éditions science et bien commun 317

Préambule

HERVÉ BRETON, MARIE-CLAUDE BERNARD ET FLORENCE PIRON

La parution en 1918 de l'ouvrage de Thomas et Znaniecki *The Polish Peasant in Europe and America : monograph of an immigrant group* constitue un des moments inauguraux qui ont marqué et transformé les sciences sociales. Pour comprendre et caractériser le rôle et l'influence de cet ouvrage dans la constitution de paradigmes de recherche mais également de pratiques en éducation et formation des adultes, un travail généalogique est à conduire. Cela suppose de chercher à comprendre, dans la durée, les modalités par lesquelles des communautés scientifiques s'intéressent, s'approprient, mobilisent des méthodes, des outils, un rapport au terrain qui, graduellement le caractérisent. Cent ans après cette parution, soit en 2018, deux colloques soutenus par l'ASIHVIF ont été co-organisés. Le premier s'est déroulé à Wroclaw, entre le 11 et le 13 mai 2018. Organisé par l'université de Basse-Silésie, en Pologne, il a permis la rencontre de chercheuses et chercheurs impliqués dans les courants des histoires de vie et de la recherche biographique en éducation et formation des adultes. Son objet : interroger la « Vitalité des approches biographiques ». Il fut suivi d'un second événement scientifique international, organisé par l'Université de Tours (France) en novembre 2018, intitulé « Les sciences sociales à l'épreuve du terrain : logique d'enquête, approches narratives et dynamiques coopératives depuis l'École de Chicago ». Ce second colloque a eu pour objet d'examiner les apports et effets des travaux de l'École de Chicago sur les rapports aux terrains, les formes de connaissances et les méthodologies d'enquête dans le domaine des sciences humaines et sociales.

L'année du centenaire de l'ouvrage de Thomas et Znaniecki aura donc été l'occasion de deux colloques internationaux dédiés aux approches narratives et biographiques, dans le domaine des pratiques éducatives mais également du point de vue de la recherche, des approches qualitatives, du rapport au terrain[1]. Leur organisation a été supportée et nourrie par

1. D'autres événements dans le domaine de la sociologie ont soulevé ce centenaire. Par exemple, un symposium réunissant des sociologues américains et polonais à l'Université Adam-Mickiewicz à Poznán, co-organisé par l'Institut de sociologie de l'AMU, The Florian Znaniecki Scientific Foundation, The Harveford Institute of Public

des partenariats scientifiques entre trois universités : l'Université de Basse-Silésie (Pologne), l'Université Laval (Québec, Canada) et l'Université de Tours (France). Ces actions partenariales ont pris différentes formes : mobilités enseignantes dans le cadre d'accords Erasmus (notamment entre l'Université de Tours et l'Université de Basse-Silésie), mobilité scientifique dans le cadre du programme « Chercheur invité » entre l'Université Laval et l'Université de Tours. Ces actions conjointes entre enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses mais également entre établissements universitaires ont été l'occasion de publications dans les revues *Chemins de formation* (2019) et *Le Sujet dans la cité* (2019), notamment. La parution du présent ouvrage est également à situer dans cette dynamique partenariale.

La vie dans la recherche comporte ses moments de relatif isolement, d'entretiens prolongés avec les auteur(e)s au travers de leurs écrits, ou avec des données de terrain dans lesquelles il est nécessaire de s'immerger pour comprendre. Elle est également affaire de réseaux, de confiance mutuelle, de controverses heuristiques. Ces dynamiques partenariales adviennent le plus souvent par les rencontres interpersonnelles entre chercheurs et chercheuses. Pour perdurer, ces travaux s'appuient sur des moyens qui permettent de les organiser et de les inscrire dans la durée. Cela suppose une volonté institutionnelle et politique que les Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (LEL du CRIRES) et les Éditions science et bien commun (ESBC) manifestent en proposant des publications diffusées en ligne et en libre accès sur le Web 2.0. Lorsque les dynamiques interindividuelles entre chercheurs et chercheuses sont synchrones avec les moyens mis en œuvre pour favoriser la coopération internationale au sein des universités, il convient de le remarquer et de le saluer. Ce préambule en est l'occasion et le témoignage.

Références

Breton, H., Bernard, M.-C. et Robin, J.-Y. (dirs) (2019), « Vivre la maladie entre épreuve, récit et histoire », *Chemins de formation*, hors-série.

Sociology et la Florian Znaniecki Association; l'appel à textes de la revue *Eastern European Countryside*; ou l'article de Grabowska et Buler (2019) « The centenary of the "Polish Peasant in Europe and America" throught the contemporary concept of "social remittances" », publié dans la revue *Polish Sociological Review*.

Breton, H. (dir.) (2019), « Raconter/Se raconter. Dits et non-dits du récit de soi », *Le Sujet dans la cité – Revue internationale de recherche biographique*, 9.

Grabowska, I. et Buler, M. (2019), « The centenary of “The Polish Peasant in Europe and America” through the contemporary concept of Social Remittances », *Polish Sociological Review*, 205 (1), 85-102.

Slowik, A. (2019), « Les origines de la recherche biographique en Pologne : Florian Znaniecki et ses travaux », *Le Sujet dans la cité*, 9, 155-169.

Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1918), *The Polish Peasant in Europe and America : monograph of an immigrant group*, Chicago, The University of Chicago Press.

***

Breton, Hervé, Marie-Claude Bernard et Florence Piron. (2019). « Préambule ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. xi-xiii. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

Préface

OLGA CZERNIAWSKA

Sans aucun doute, la tenue du colloque international « Vitalité des approches biographiques : du *Paysan polonais* de 1918 à nos jours (2018) » à Wroclaw, cent ans après la publication de cet ouvrage phare, a rendu hommage à l'initiation de la recherche biographique par deux collègues : Florian Znaniecki et William Isaac Thomas. Dans cette préface[1], je voudrais souligner en passant le travail réalisé par Florian Znaniecki de ce côté de l'Atlantique, en Europe, et plus particulièrement en Pologne. À la question de savoir qui a conduit les premières recherches biographiques, les spécialistes dans ce domaine en sociologie se réfèrent à l'École de Chicago et à Florian Znaniecki et William I. Thomas (Mead, 1925 et 1934; Park et Burgess, 1967; Thomas et Znaniecki, 1918).

Après la Première Guerre mondiale, Florian Znaniecki était actif dans la Pologne renaissante. Il forma un cadre d'activistes et de spécialistes de l'éducation des adultes. Il a lui-même participé aux congrès et aux conférences sur l'éducation des adultes. Après la Seconde Guerre mondiale, le professeur Antoni Gładysz eut des contacts avec Znaniecki. Celui-ci se considérait comme un étudiant de Florian Znaniecki, mais il n'a pas mené de recherche biographique lui-même (Hałas, 1999). J'ai commencé pour ma part à mener des recherches biographiques qualitatives avec mon équipe de recherche au Département d'éducation des adultes de l'Université de Łódź depuis les années 1980, puis au Département d'andragogie de l'Académie des sciences humaines et de l'économie de Łódź. Ma recherche portait au début plus particulièrement sur les souvenirs d'école et les modes d'éducation, et par la suite elle s'est étendue sur le souvenir des événements de la vie et des événements globaux de l'enfance, de la jeunesse et de l'âge adulte. Ce dernier projet de recherche fut réalisé en collaboration avec la professeure Martine

1. Cette préface est tirée, avec quelques modifications et en accord avec l'auteure, de la conclusion du texte qui ouvre un autre volume publié à la suite de ce colloque international édité chez L'Harmattan.

Lani-Bayle de l'Université de Nantes, en France, et il est devenu un projet mené par une équipe internationale de chercheuses (Lani-Bayle et Mallet, 2006 et 2010).

Actuellement, la recherche biographique est effectuée dans plusieurs centres en Pologne (Wroclaw, Varsovie, Cracovie) et à l'étranger (France, Suisse, Belgique, Italie, Canada, entre autres). Des centres de recherches importants ont été créés pendant l'après-guerre, par Pierre Dominicé à l'Université de Genève, par Guy de Villers à l'Université catholique de Louvain, par Duccio Demetrio à l'Université de Milan, par Martine Lani-Bayle à l'Université de Nantes, et par Gaston Pineau au Québec, au Canada, et à l'Université de Tours, en France. De telles études sont également menées en Allemagne par Pieter Alheit et au Royaume-Uni par Linden West, parmi d'autres. Des sociologues mènent des recherches similaires parallèlement à la recherche andragogique et le fait que Znaniecki fut sociologue a certainement joué un rôle pour le développement de ce champ de recherche (Kaźmierska, 2012). Dans l'entre-deux-guerres, Florian Znaniecki a participé activement à la création d'institutions éducatives pour adultes, à des conférences scientifiques, à des conventions andragogiques, à la création de réseaux d'institutions éducatives, à la lutte contre l'analphabétisme, au mouvement coopératif et à la création de conseils municipaux. Il estimait que les activités éducatives sont très importantes et, lorsqu'elles concernent les adultes, elles ont un potentiel considérable car elles encouragent l'autoéducation et l'autoformation (Dulczewski, 1982).

Raconter sa vie ou écrire son *curriculum vitae* est une forme de recherche sur la connaissance du passé, mais c'est aussi une forme de développement personnel, de connaissance de soi, de formation de la conscience de soi, bref d'autoéducation. C'est ce processus d'autoéducation et d'autoformation que la recherche biographique stimule que je voudrais souligner. Certaines activités, telles que les ateliers consistant à raconter sa propre vie, raconter des expériences spécifiques, constituent une introduction aux activités pédagogiques et elles contribuent à promouvoir l'alphabétisation fonctionnelle. Elles stimulent également la création d'institutions et de leurs archives, de bibliothèques, de centres de recherche, d'associations, de revues, de conférences internationales et de réseaux de recherche. Tout cela témoigne, en somme, de la vitalité des approches biographiques. Je vous souhaite une bonne lecture de cet ouvrage !

Références

Dulczewski, Z. (1982), *Florian Znaniecki – redaktor, "Wychodźcy Polskiego". Wybór i komentarze*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Hałas, E. (dir.) (1999), *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.

Kaźmierska, K. (2012), *Biography and Memory : the Generational Experience of the Shoah Survivors*, Boston, Academic Studies Press.

Lani-Bayle, M. et Mallet, M.-A. (dirs) (2006), *Écarts internationaux et intergénérationnels – Événements et formation de la personne*, Tome 2, Paris, L'Harmattan.

Lani-Bayle, M. et Mallet, M.-A. (dirs) (2010), *Écarts internationaux et intergénérationnels – Événements et formation de la personne*, Tome 3, Paris, L'Harmattan.

Mead, G. H. (1925), « The Genesis of the Self and Social Control », *International Journal of Ethics*, 35, 251-277.

Mead, G. H. (1934), *Mind, Self, and Society*, Chicago, University of Chicago Press.

Park, R. E. et Burgess, E. W. (1967), *The City*, Chicago, University of Chicago Press.

Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1918), *The Polish Peasant in Europe and America*, Boston, The Gorham Press.

***

Czerniawska, Olga. (2019). « Préface ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. xv-xvii. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

Introduction

MARIE-CLAUDE BERNARD, GENEVIÈVE TSCHOPP ET ANETA SLOWIK

Cent ans après la publication de l'ouvrage *The Polish Peasant in Europe and America* de William I. Thomas et Florian Znaniecki, l'Université de Basse-Silésie de Wroclaw a organisé, en partenariat avec l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF), un colloque scientifique international intitulé : « Vitalité des approches biographiques. Du *Paysan polonais* de 1918 à nos jours (2018) ». Cet ouvrage collectif est issu de ce colloque[1] où se sont rencontrés des chercheurs et chercheuses, formateurs et formatrices de plusieurs pays et de différents horizons. Les textes qui ont été retenus pour cet ouvrage concernent à la fois des expériences en formation professionnelle, en formation tout au long de la vie, en intervention sociale ainsi que des réflexions soulevées par des chercheuses et chercheurs qui ont fait le choix d'approches biographiques dans le cadre d'enquêtes de terrain. Les auteur(e)s proviennent des deux côtés de l'Atlantique : de Suisse, de Pologne, de France, d'Allemagne, du Portugal, du Cameroun, du Gabon, du Brésil et du Québec, au Canada.

Une des pionnières des recherches biographiques en Pologne, la professeure **Olga Czerniawska**, a concocté la préface de cet ouvrage où elle met en exergue le travail important de Znaniecki en tant que figure de proue des recherches biographiques en Pologne.

Expériences en formation professionnelle et histoires de vie

La première partie de cet ouvrage, composée de huit chapitres, est consacrée à des expériences diverses recourant aux histoires de vie. Trois d'entre elles se situent dans le domaine de la formation professionnelle dans

1. Deux autres ouvrages issus de cet événement font l'objet de publications chez L'Harmattan. *Récits de vie et approches biographiques : histoire et vitalité d'un paradigme en sciences sociales*, coordonné par Aneta Slowik, Hervé Breton et Gaston Pineau et *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions. Construire du sens avec des parcours de vie*, coordonné par Aneta Slowik, Patrick Rywalski et Elizeu Clementino de Souza.

le cadre de cursus de formation (Breton, Rywalski, Lo Presti et Oppliger). Deux autres concernent l'utilisation de formes autobiographiques de récits de vie dans une visée de développement professionnel (Lavoie) et comme exercice de réflexivité (Briand). Quatre expériences dans le cadre de recherches réalisées dans différents contextes scolaires (Gabon, Cameroun et Amazonie au Brésil) sont porteuses des savoirs issus des élèves (Demba, Gbetnkom) et des enseignant(e)s (de Lima Gabriel *et al.*, Leal da Costa et Sarmento). Enfin, un autre texte (Czerviaskwa) cherche à dresser un tableau, une mosaïque en quelque sorte, de l'utilisation variée de l'approche biographique en mettant en exergue la coopération d'équipes françaises et polonaises.

Le chapitre rédigé par **Hervé Breton** met à jour les processus mis en œuvre dans les formations qui mobilisent les approches narratives et biographiques, qu'il qualifie d'anthropoformatrices. Les groupes de travail qui s'impliquent dans les formations par et avec les histoires de vie ont l'occasion, à travers la mise en forme des récits, de rendre manifestes les résonances d'une humanité partagée dans les trajets singuliers. Ses expériences préservent transversalement la vitalité des formations par les histoires de vie.

Patrick Rywalski décrit dans son chapitre différentes activités réalisées dans le cadre de l'accompagnement offert aux participants et participantes dans leur formation. Le déroulement pédagogique de ses activités est expliqué et illustré par des extraits de narrations d'apprenant(e)s tout en apportant des réflexions portant sur des enjeux biographiques, la construction identitaire et le développement professionnel en formation d'adultes.

Le chapitre d'**Anne-Marie Lo Presti** et de **Sabine Oppliger** se situe dans le contexte de la formation initiale d'enseignants et enseignantes du primaire. Les auteures analysent les textes de synthèse produits par des futurs enseignants et enseignantes à la fin de leur cursus. Dans ce travail d'intégration, les étudiants et étudiantes ont à articuler des éléments théoriques acquis dans leur formation avec des éléments issus de leur pratique. Les auteures appréhendent la verbalisation du parcours de formation comme un voyage biographique dans une « géographie personnelle ». L'expérience subjective peut devenir outil d'autoformation qui favorise ce qu'elles désignent comme une « migration identitaire ».

Le chapitre présenté par **Marie-Claude Bernard, Jean-Jacques Demba, Ibrahim Gbetnkom** et **Isabelle Lavoie** développe trois expériences qui ont fait le choix de récits de vie sous l'éclairage théorique de l'interactionnisme symbolique. La première expérience se situe en formation professionnelle et consiste à exploiter le propre récit dans une démarche réflexive qui a comme objectif le développement professionnel. Les deux autres expériences concernent deux recherches de terrain qui ont recueilli des récits d'élèves du secondaire. L'une d'elle visait l'étude de la « face cachée » de l'échec scolaire au Gabon, l'autre l'exploration des pratiques pédagogiques humiliantes dans la sphère scolaire au Cameroun.

Résultat d'une enquête internationale entre le Portugal et le Brésil, le chapitre de **Conceição Leal da Costa** et **Teresa Sarmento** s'intéresse à la construction des identités professionnelles et de la vie enseignante *via* la recherche biographique. Les résultats présentés dans ce chapitre concernent l'analyse des interactions des enseignants et enseignantes avec les enfants comme élément constitutif et reconstructeur de leur identité professionnelle. Utilisant le langage métaphorique de la vie comme un chemin et comme un voyage, elles considèrent l'importance de traverser les « frontières intérieures » durant ce voyage que représente la vie professionnelle au regard d'une vision non déterministe.

Le chapitre de **Gilvete de Lima Gabriel**, **Charliton José dos Santos Machado** et **Maria da Conceição Passeggi** nous invite à suivre les approches biographiques au Brésil auprès de deux enseignantes autochtones de la communauté Boca da Mata à Pacaraima, Roraima, dans l'extrême nord de ce pays. Il met en exergue le savoir-faire des enseignantes autochtones à partir de leurs expériences dans leur « groupe-référence » qui est, en l'occurrence, celui de « gardien de la forêt » (Gabriel, 2015). Les résultats font émerger les stratégies et méthodologies pédagogiques des deux enseignantes quant à la construction et la transmission de connaissances intergénérationnelles en vue d'assurer la continuité et la sauvegarde de leur habitat naturel, la forêt amazonienne.

Le chapitre d'**Olga Czerniawska** met en valeur la dimension formative des recherches biographiques. Il présente plusieurs auteur(e)s francophones et polonais(e)s qui ont été porteurs d'expériences de formation et de recherche en recourant aux récits de vie. Il cite des exemples d'ateliers biographiques divers en insistant sur le rôle majeur de la mémoire dans ces

pratiques. Il souligne le rôle des archives autobiographiques comme service au patrimoine de la mémoire. L'auteure présente aussi ses axes de recherche biographique.

Le chapitre de **Monyse Briand** clôt cette première partie. Il décrit une pratique déployée dans une culture orale au Québec dans laquelle le récit de soi et de ses expériences de vie en groupe de femmes occupe une place importante. Ayant fait l'expérience de partage dans un cercle intergénérationnel de femmes, l'auteure raconte sa « rencontre de la reliance » et son sentiment d'appartenance à une communauté. Elle situe cette expérience dans le contexte d'éducation tout au long de la vie.

Pratiques biographiques et impact social

Dans cette deuxième partie, cinq chapitres présentent des expériences qui soulignent l'impact social des approches biographiques. Deux textes relatent des expériences dans le terrain de l'intervention sociale (Rhéaume, Laquerre). Un autre rapporte une expérience de terrain qui reconnaît l'histoire de vie collective (Rival). Un quatrième est l'occasion de montrer la richesse des récits de vie mis en scène pour développer des formes de lien social (Feldhendler). Enfin, un cinquième chapitre pose directement la question de l'emploi des récits en tant qu'outils de résistance et de changement social (Piron).

Le chapitre de **Jacques Rhéaume** présente divers travaux réalisés à Montréal utilisant les récits de vie avec comme objectif une meilleure compréhension de la complexité et des défis manifestes dans les parcours de vie de personnes en situation de vulnérabilité liée à la pauvreté : itinérant(e)s, immigrant(e)s et réfugié(e)s. Plusieurs dispositifs (entretiens individuels, en groupe et collectifs, écriture collective) pouvant favoriser un *empowerment* (puissance d'agir) ont été utilisés. Leur portée pour permettre une citoyenneté plus inclusive est évaluée. L'auteur inclut une réflexion relative à l'éthique, aux conditions de production de données, du partage de l'analyse, de la diffusion des résultats et, enfin, de l'implication des chercheurs ou chercheuses.

Le chapitre de **Marie-Emmanuelle Laquerre** se penche sur les soins aux personnes âgées aux prises avec des pertes d'autonomie physique ou cognitive. L'auteure présente l'utilisation du récit de vie auprès des aîné(e)s

en tant qu'outil d'intervention avec comme objectif de (re)donner une dimension humaine à la relation entre les personnes intervenantes et usagères. Les résultats de la recherche-action mise en œuvre contrecarrent les effets négatifs d'une approche managériale focalisée exclusivement sur l'efficacité, la productivité et le rendement. Ils mettent en scène la chercheuse, les aîné(e)s et les intervenant(e)s et soulignent les nombreux bienfaits du recours aux récits de vie pour l'ensemble des acteurs et actrices concernés.

Michel Rival nous emmène vers le territoire d'anciens ouvriers de chantiers navals à Nantes qui animent à la Maison des hommes et des techniques l'exposition permanente « Les bâtisseurs de navires ». Sous la forme d'une recherche-action, l'auteur retient la démarche clinique dialogique proposée par Lani-Bayle (1997) pour réfléchir conjointement avec les anciens ouvriers – devenus animateurs des visites de cette exposition – aux effets liés à la transmission de l'histoire de ce territoire. Sa démarche lui permet d'accompagner les récits d'expérience de ces acteurs, qui ne sont pas de simples transmetteurs mais des personnes porteuses d'une histoire de vie collective, de savoirs à conserver.

Daniel Feldhendler expose dans son chapitre l'expression des récits par le théâtre. La démarche favorise la création d'un espace potentiel pour dire son histoire; un théâtre de récits de vie pour se dire et se voir, pour devenir acteur et sujet de son histoire. À l'instar de Moreno (1984), l'auteur soutient que le recours à la scène comme espace de médiation favorise le changement et la transformation. Il présente des projets développés depuis plusieurs années comme des formes d'intervention pour combattre le rejet, le racisme, l'exclusion, la violence, l'oppression, les extrémismes. Ces démarches de formation promeuvent le dialogue entre individus et communautés. L'auteur approfondit sur les enjeux de la représentation des récits de vie et leurs potentialités en tant que vecteurs de changement social.

Le chapitre de **Florence Piron** clôt cette deuxième partie en abordant l'idée que les récits de vie peuvent devenir un outil de changement social en s'inscrivant dans des enjeux collectifs majeurs comme la lutte contre le racisme ou les violences fondées sur le genre. L'auteure présente deux exemples d'utilisation des rédactions de portraits issus d'entretiens de récits de vie en les diffusant en libre accès sous différents formats. Dans le récit

de vie, soutient l'auteure, réside à la fois le pouvoir de créer du sens pour la personne narratrice et le pouvoir de transformer le point de vue de celui ou celle qui écoute ou lit ce récit.

Autour de l'usage des approches biographiques en éducation

Dans la troisième partie de l'ouvrage, trois chapitres proposent des réflexions pertinentes posées par deux chercheuses et un chercheur qui ont eu recours aux approches biographiques en éducation.

Le chapitre d'**Ana Chrystina Mignot** dresse une cartographie des recherches qui font des cahiers scolaires leur objet d'étude. L'auteure inclut des initiatives qui donnent une visibilité aux cahiers d'écoliers et d'écolières telles des expositions dans différents pays (Brésil, Italie, France) qui cherchent à préserver la mémoire scolaire. Ces cahiers représentent une source importante de savoirs : ils conservent des mémoires et peuvent révéler des histoires d'apprentissage et d'exercice d'écriture de soi aux échelles individuelle et collective.

Corinne Chaput-Le Bars s'est pour sa part penchée dans sa thèse de doctorat sur les bénéfices produits par l'écriture du récit de vie lorsque la personne a vécu une situation extrême. Elle apporte dans son chapitre une réflexion sur la production du récit orienté par l'interaction de la personne sujet qui se raconte, et la personne sujet qui écoute. Pour dépeindre cela, elle propose de s'appuyer sur le verbe s'entredire (désuet mais combien utile dans ce cadre) pour proposer le néologisme « entre-eux-dit ». Ce mot permet à l'auteure de désigner cet espace de dialogue à construire, toujours inédit mais reproductible, entre un narrateur ou une narratrice et un ou une narrataire qui l'a « entrentendu ». Le récit ou histoire de vie est donc considéré comme une coconstruction.

Dans le dernier chapitre, **Thierry Chartrin** tire aussi ses réflexions de son expérience de thèse. Il s'agit d'une année d'entretiens réalisés dans le cadre de sa thèse intitulée « Apprendre à vivre, c'est se savoir mortel – Récits épiphaniques d'autoformation existentielle ». Les questions soulevées par l'auteur reposent sur celle de l'implication du chercheur ou de la chercheuse dans l'entretien biographique (Barbier, 2004). Le chercheur ou la chercheuse n'est pas seulement impliqué dans la recherche, il ou elle est également affecté(e) par ce processus et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de

recueillir les récits de vie. Pour réussir le projet de connaissance, l'auteur relèvera les questions soulevées par l'observation participante en s'appuyant notamment sur les travaux de Favret-Saada (2009).

Pour terminer cet ouvrage, **Pascal Galvani** signe une postface dans laquelle il place les approches biographiques au cœur de transformations paradigmatiques compréhensives et réflexives. Faisant le tour des seize chapitres, il distingue différents courants théoriques qui les nourrissent et classe les grandes thématiques qui les traversent. S'appuyant sur le modèle tripolaire de la formation permanente de Pineau (1984 et 1991) qui ouvre des perspectives importantes pour la formation, l'intervention et la recherche, Galvani prospecte l'ouverture de nouvelles marges d'auto-socio-formation pour l'émergence de la compréhension interculturelle et d'auto-éco-formation pour l'exploration de nouvelles relations écologiques.

Conclusion

La diversité des pratiques biographiques réunies dans ce volume indique que les voies du récit sont loin d'être achevées. Elles sont prometteuses, nous semble-t-il, en ce qu'elles peuvent représenter un antidote aux environnements déshumanisants du siècle présent.

Dès 1990, Dominicé soulignait les contributions des pratiques de récit à la saisie, l'identification et la compréhension des processus de formation au sens large du terme. Les effets du récit se reconnaissent à la fois par la personne narratrice et par le chercheur ou la chercheuse. Cette aventure biographique du récit, constitutive de l'expérience humaine, donne forme à ce que nous vivons et plus largement à qui nous sommes. Elle contribue ainsi à l'élaboration de l'expérience des personnes engagées dans l'activité biographique comme à la « formabilité » de ces personnes au sens où l'entend Delory-Momberger (2007) : « c'est-à-dire à la capacité de changement qualitatif, personnel et professionnel, engendrée par un rapport réflexif à son "histoire" considérée comme "processus de formation" » (p. 123). C'est donc à une potentielle transformation du rapport à soi, aux autres, au monde social et historique que le récit nous entraine. Changements dont nous font part les auteur(e)s de cet ouvrage engagés dans l'interaction sociale du récit, dans des espaces de recherche le plus souvent co-construit avec les acteurs et actrices. L'impact social des pratiques du

récit, cent ans après la parution de l'ouvrage de W. I. Thomas et F. Znaniecki intitulé dans sa version française publiée en 1988 *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*[2] est vif et percutant. Ces pratiques permettent le renouvellement des points de vue des actrices et acteurs sociaux, favorisent la transformation des représentations et peuvent apporter un « pouvoir d'agir » (*empowerment*) auprès de personnes ou groupes particulièrement vulnérables (Greacen et Jouet, 2012). Les questions que les pratiques du récit en recherche soulèvent, les réflexions qu'elles suscitent et les enjeux qui les traversent sont loin d'être épuisés. Implication (et distance) des personnes concernées dans la recherche, statut des participant(e)s et de leur parole, reconnaissance de la voix des actrices et acteurs sociaux, caractéristiques des supports porteurs des récits (lettres du migrant adressées à sa famille restée au pays, cahiers d'écolier, journal intime, et bien d'autres encore) ou contexte de production desdits récits ne sont que quelques exemples. Ces questionnements laissent ouvertes des perspectives de développement des voies du récit.

Dans cet ouvrage, l'ouverture à une anthropoformation à laquelle Pineau (2003) nous invitait se concrétise à au moins trois niveaux :

- celui de la personne qui produit son récit et de celle qui le recueille, dans leur dialogue et dans leurs interactions;
- celui des pratiques des intervenant(e)s et des formateur(trice)s qui accompagnent les parcours de vie et conçoivent des pratiques selon une orientation heuristique avec les approches biographiques;
- celui des réflexions des chercheuses et chercheurs qui questionnent notamment leur posture et leur implication dans leurs enquêtes de terrain.

Nous espérons que la lecture de ces propos d'acteurs et d'actrices de différents horizons contribuera à alimenter vos propres réflexions et ouvrira à d'autres prolongations pour penser les voies du récit, des pratiques du biographique en formation, intervention et en questionnement sur les enjeux de recherche qu'elles soulèvent.

2. À noter que la traduction de cet ouvrage en français (1998) est partielle (sur les cinq volumes, seul le troisième est traduit).

Références

Barbier, R. (2004), *Implication noétique, flash existentiel et implication*, Angers, Séminaire sur l'implication IFORIS, en ligne <http://www.barbier-rd.nom.fr/implicationnoetique2.html>.

Delory-Momberger, C. (2007), Histoires de vie, processus de formation et théorie de l'apprentissage, *in* Simonet-Tenant F (dir), *Le propre de l'écriture de soi*, Paris, Téraèdre, p. 122-128.

Dominicé, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation.* Paris, L'Harmattan.

Favret-Saada, J. (2009), *Désorceler*, Paris, L'Olivier.

Gabriel, G. de L. (2015), *Autobiographie narrative et construction d'identité enseignante en Amazonie brésilienne*, Paris, L'Harmattan.

Greacen, T. et Jouet, E. (dir), (2012). *Pour des usagers de la psychiatrie acteurs de leur propre vie. Rétablissement, inclusion sociale, empowerment*, Toulouse, Érès.

Lani-Bayle, M. (1997), *L'histoire de vie généalogique, d'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan.

Moreno, J. L. (1984), *Théâtre de la spontanéité*, Paris, Desclée de Brouwer.

Pineau, G. (1984), « Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire ! », *Éducation permanente*, 1 (72-73), 15-24.

Pineau, G. (1991), « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », *in* Courtois, B. et Pineau, G. (dirs), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, p. 29-40.

Pineau, G. (2003), « Vers une anthropologie en deux temps trois mouvements », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 31, 35-46.

Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1998), *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant* [1918-1920], Paris, Nathan Université.

***

Bernard, Marie-Claude, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik. (2019). « Introduction ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 1-9. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

PARTIE I

EXPÉRIENCES EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET HISTOIRES DE VIE

1. Vitalités des formations par les histoires de vie

HERVÉ BRETON

L'« humanité » de l'homme ne signifie ici rien d'autre
que son exposition sans mesure à l'événement
selon laquelle il peut s'advenir comme tel (homme).
Romano (1998 : p. 212)

Les formations par les histoires de vie dérogent aux approches didactiques et pédagogiques qui mettent au cœur de leurs dispositifs les compétences et savoirs formalisés des référentiels. Leur dynamisme interne ne procédant pas d'un enseignement disciplinaire, découpé et organisé en unités capitalisables, leur vitalité apparaît menacée dans les environnements régis par les unités capitalisables et les logiques adéquationnistes. La préservation de cette vitalité suppose, notamment, d'expliciter les fondements philosophiques et expérientiels des courants de la formation des adultes qui s'y réfèrent, et de continuer la structuration d'un paradigme de la formation à l'échelle de la vie humaine. C'est ce qui fut fait lors de plusieurs événements récents[1] dont l'objet a été de réfléchir les formations par les histoires de vie dans leur dimension anthropoformatrice.

Pour envisager ces éléments, nous commençons par situer la place du récit de soi dans ce qui peut être considéré comme une « anthropoformation ». Nous interrogeons ensuite les enjeux des approches biographiques et narratives en lien avec les dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, qui constituent, depuis le début des années 2000 en Europe, l'une des voies d'accès à la certification. Les sections

1. Nous pensons notamment au séminaire annuel de 2014 du diplôme universitaire « Histoires de vie en formation » (DU HIVIF). Ce fut également le cas lors du colloque des 24 et 25 septembre 2015 intitulé « Pratiques du récit de vie en formation », qui fut organisé par l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) et l'Université de Fribourg, qui délivre le Certificat des recueilleurs et recueilleuses des récits de vie. De même, le numéro 19 de la revue *Chemins de formation*, paru en janvier 2015, posait la question de manière directe : « Avons-nous besoin de nous former aux histoires de vie en formation? »

qui suivent ont pour objet de présenter concrètement le déroulement de sessions intégrant les approches biographiques en formation d'adultes, à partir notamment des théories narratives de Paul Ricœur. De manière transversale, la notion de vitalité des approches biographiques est pensée avec ce qui constitue un fonds commun d'expérience au sein des collectifs s'impliquant dans les formations par les histoires de vie : la perception d'une humanité partagée rendue manifeste par la mise en récit des trajets de vie singuliers.

Humanité et condition biographique

Est-il possible de vivre sans configurer en une histoire, sous la forme d'un récit, les événements qui adviennent au cours de l'existence? Pour Christine Delory-Momberger (2010), la condition humaine est « condition biographique » : « Nous n'arrêtons pas de nous *biographier*, c'est-à-dire d'inscrire nos expériences dans des schémas temporels orientés qui organisent mentalement nos gestes, nos comportements, nos actions, selon une logique de configuration narrative. Cette activité de biographisation pourrait être définie comme une dimension du penser et de l'agir humain » (p. 30). Ce travail ininterrompu de biographisation par lequel « l'individu ne cesse d'inscrire son expérience et son action dans des schémas temporels orientés et finalisés » (*ibid.* : p. 31) s'opère dans le cours de la vie à l'insu du sujet. La relecture de cette expérience sédimentée et préfigurée engage le sujet vers des processus de formation de soi qui sont l'objet des sessions d'histoires de vie.

Cette activité narrative s'inscrit dans le temps, celui de l'existence, incluant ses temps forts et sa durée. Temporalité et récit de soi sont les deux dimensions de l'activité biographique. Elles sont, dans les travaux de Ricœur (1986), indissociables : « Le caractère commun de l'expérience humaine, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de se raconter sous toutes ses formes, c'est son *caractère temporel*. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté. Peut-être même tout processus temporel n'est-il reconnu comme tel que dans la mesure où il est racontable d'une manière ou d'une autre » (p. 14). L'activité biographique s'exerce dans le temps, requiert de se situer dans le temps, de penser sa vie et ses périodes dans une

perspective temporelle[2]. Réciproquement, la mise en sens temporelle des périodes, événements et moments de la vie réinterroge les modalités de configuration de la trame narrative. Faire le récit de sa vie, c'est en effet configurer l'expérience vécue sous la forme d'une histoire racontable, écrite ou orale, à partir d'événements passés dont le sens et les liens se trouvent remis en question.

Le récit de soi s'inscrit dans le temps – il fait date –, et demande pour être réalisé de s'en donner le temps. Cette opération vitale, par laquelle le sujet devient attentif à son expérience pour en repenser les étapes et les liens qui tiennent ensemble les événements de l'histoire, ne va pas de soi. Elle suppose de se dégager de ce que Rosa (2014) nomme l'emprise de l'accélération qui produit des phénomènes d'inertie temporelle : « l'inertie (…) émerge ou s'intensifie lorsque les changements ou la dynamique, dans notre *histoire* individuelle ou dans le monde social (c'est-à-dire dans l'histoire individuelle ou collective), ne sont plus vécus comme les éléments d'une chaîne d'évolution sensée et dirigée (…), mais comme des changements frénétiques et sans direction » (p. 55). Penser sa vie conduit à réinterroger son rapport au temps, à questionner les engagements multiples qui remplissent l'emploi du temps, à se déprendre de l'activisme et des formes d'urgence qu'il fait vivre. Ces processus de déprise s'accompagnent dans les collectifs d'histoire de vie en formation. Les sujets qui s'y engagent conjointement, se donnent du temps, individuellement et réciproquement, pour penser leur existence et vivre ensemble les formes d'épreuves qu'engage le travail biographique.

Formation des adultes et reconnaissance de l'expérience

Avant même de penser les processus de formation à l'œuvre lors des sessions « Histoires de vie », il peut être utile de resituer ces approches dans les domaines de l'éducation et de la formation des adultes. Dans son article paru en 1984 dans le numéro 72-73 d'*Éducation permanente* et intitulé

2. Gaston Pineau, dans son ouvrage *Temporalités et formation* (2000), met au jour la performativité des histoires de vie et leur « puissance » de synchronisation des dimensions synchronique et diachronique du cours de l'existence. Voir notamment le chapitre X de cet ouvrage, intitulé « La formation en deux temps trois mouvements », ainsi que le chapitre XIII, « L'alternance, synchroniseur social et écologique ».

« Sauve qui peut ! La vie entre en formation. Quelle histoire ! », Gaston Pineau interpellait les approches didactiques de la formation tendant à laisser de côté le potentiel transformateur de l'expérience et de ses modes de réfléchissement. En 1991, il proposait de penser la « formation expérientielle » à partir de deux temps : celui de l'éprouvé advenant dans le cours de l'expérience, et celui du réfléchissement de l'épreuve. L'expérience vécue sur le mode de l'immédiateté constitue sous la forme sédimentée une ressource à reconnaître en formation d'adultes. Considérer le « bagage expérientiel » des adultes arrivant en formation c'est alors accompagner les processus de reconnaissance individuels et collectifs, tel Henri Desroche qui, lorsqu'il commençait une session, énonçait à la fin du tour de table : « Voilà 450 ou 500 ans d'expériences réunies » (Pineau, 2014 : p. 130). Reconnaître cette expérience suppose d'organiser des temps, dans les dispositifs de formation, pour qu'elle se pense, se dise, s'écrive, en lien avec les contenus de la formation, de manière individuelle et/ou collective. Les adultes entrant en formation y viennent avec leur expérience, à reconnaître pour que ce qui y sera vécu s'intègre dans une histoire et participe d'un devenir.

Accompagner ce travail de reconnaissance suppose de repenser les ingénieries de formation trop didactiques. L'accueil de l'expérience désorganise les disciplines sagement rangées, réinterroge le statut du savoir en formation, fait courir le risque au formateur de s'initier à des formes d'apprentissage dont il n'a pas connaissance. De ce point de vue, les approches didactiques et leurs programmes préétablis, invitant à réfléchir des problèmes déjà construits, procèdent en formation d'adultes comme des « réducteurs de complexité ». La scolarisation de la formation des adultes ne fonctionne pas autrement lorsqu'elle contraint à intégrer des savoirs disciplinaires sans que ceux-ci ne trouvent d'espaces pour les intégrer dans une continuité expérientielle (Denoyel, 2012), sans lien avec les acquis et valeurs du sujet. Les adultes sont immergés dans la vie et cherchent souvent, en venant en formation, à évoluer professionnellement à partir de « ce à quoi ils tiennent » (Dewey, 1939). Les approches biographiques en formation d'adultes se proposent d'accompagner ce mouvement par lequel le sujet initie, à partir de son histoire et de ses moments marquants, une dynamique de formation de soi qui intègre les apprentissages vécus lors de la formation.

C'est selon cette perspective que le courant des histoires de vie en formation (Lainé, 2004) s'est situé. Il propose de penser des espaces temps dans les ingénieries, dispositifs et cursus de formation d'adultes pour que

l'expérience se dise, se réfléchisse et s'historicise, afin d'accompagner le travail d'intégration et de formation de soi (Moreau, 2012). Il s'agit également d'accompagner le travail d'intégration de l'expérience par l'activité biographique conduite au sein d'un collectif. Ces sessions forment aussi des praticiens formateurs qui, en faisant l'expérience de l'expression de soi en « première personne » (Depraz, 2011), la réfléchissent collectivement afin d'en mesurer les enjeux et limites dans les contextes de leur exercice professionnel.

S'initier aux histoires de vie en formation

La mise en œuvre des approches biographiques en formations d'adultes peut prendre différentes formes en fonction de leurs objets et finalités. En 1986, dans un article intitulé « Histoire de vie et reconnaissance des acquis : éléments d'une méthodologie progressive et collective », Pineau opérait une jonction entre les approches biographiques et la reconnaissance des acquis de l'expérience. Plusieurs publications et colloques (Pineau *et al.*, 1997) allaient ensuite étayer un paradigme de l'accompagnement en formation, se concrétisant notamment par l'ouverture d'un master à l'université de Tours (Breton *et al.*, 2015), intégrant les approches biographiques comme méthodologie pour l'accompagnement des adultes dans leurs évolutions professionnelles : accompagnement dans les démarches portfolio (Breton, 2015), bilan de compétences, reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Le département des sciences de l'éducation de l'université de Tours aura contribué, depuis ses origines, à l'émergence d'un paradigme de l'accompagnement en formation d'adultes, faisant le lien entre les approches biographiques et les processus de formation expérientielle.

Les sessions d'histoires de vie en formation s'adressent à des publics de professionnels de la formation, de la santé… ou de personnes volontaires pour vivre une formation intégrant les pratiques narratives et biographiques. Proposer et organiser une session nécessite d'analyser très minutieusement les facteurs de contexte et d'envisager avec attention les conditions requises pour qu'un cadre éthique puisse être posé et maintenu tout au long de la formation. Le dispositif de ces sessions peut être présenté en sept étapes principales :

1. essentiel, c'est celui de la définition du cadre et du contrat passé avec le groupe (règles de fonctionnement du collectif, définition collective des enjeux, confidentialité des propos, propriété des écrits…);
2. c'est celui du premier récit individuel, court et thématique; il est réalisé à partir de différentes voies d'exploration proposées par les responsables du dispositif et de son accompagnement : lignes de vie (Lainé, 2004), autobiographie raisonnée (Draperi, 2010), approches généalogiques (Lani-Bayle, 2000), blasons (Galvani, 2000), etc. Ces groupes sont coanimés par deux accompagnateurs formés à la démarche (et l'ayant donc vécue), sachant situer les outils, accompagner la narration de l'expérience, thématiser autour des récits;
3. première socialisation de chacun des récits individuels au sein de sous-groupes ou du groupe complet (entre dix et quinze personnes);
4. première thématisation, au sein du collectif, à partir des éléments communs aux différents récits (dimension généalogique, âges de la vie adulte, conduite de la vie, transition professionnelle…). Apports par les accompagnateurs de repères théoriques et méthodologiques pour étayer les travaux d'écriture individuels durant l'intersession (d'un à trois mois);
5. « écriture approfondie du récit de vie à partir des événements jugés majeurs » (Pineau, 2008), chez soi, portant sur le parcours, depuis la naissance ou sur une ou des périodes du parcours de vie;
6. socialisation de chacun des récits de vie (prise de parole d'une durée de trente minutes à une heure) au sein du collectif. Le temps de la socialisation des récits peut prendre entre une journée et une journée et demie;
7. seconde thématisation, avec le groupe, à partir de l'expression des récits individuels et de l'analyse de l'expérience vécue par le groupe durant la session. Trois plans peuvent alors être mis au travail : les dimensions universelles de trajets pourtant singuliers; les conditions et le type d'épreuve que représente le travail d'historicisation et de biographisation du cours de la vie; les modalités par lesquelles l'activité biographique et narrative peut s'accompagner en formation d'adultes.

Le dispositif des histoires de vie en formation précédemment décrit ne s'applique pas de manière indifférenciée ni systématique. Ces étapes sont proposées comme repères pour penser le travail qui y est réalisé. Quatre principes sont cependant invariables : construire un cadre favorable afin

que chacun(e) des participant(e)s puisse s'investir dans la démarche, à son rythme, selon ses attentes, enjeux et priorités; accompagner les processus de co-implication en favorisant un climat de confiance au sein du collectif; organiser l'alternance entre des travaux d'écriture individuelle et des moments d'expression du récit en sous-groupe ou en groupe complet (quinze participants au maximum); réfléchir et reconnaître, par l'activité de thématisation au sein d'un collectif, les manifestations d'une humanité partagée à l'échelle des récits de vie exprimés.

Processus d'historicité et activité narrative

Il est des événements qui font problème dans la vie quotidienne, et d'autres qui rendent la vie entière problématique[3]. L'accès au langage de ces moments d'épreuve et leur occurrence dans les récits, qu'ils soient présentés sur un mode descriptif, métaphorique ou allusif, participe de leur reconnaissance comme une des manifestations de la condition humaine. Les contextes d'occurrence de ces moments faisant événement dans le cours de l'existence sont chaque fois singuliers. Cependant, par-delà les configurations particulières de chaque histoire se découvrent des dimensions partagées faisant émerger un sentiment d'appartenance à la communauté humaine. L'historicisation de ces moments d'épreuves par l'activité biographique, à l'échelle individuelle et collective, comme par l'attention réciproque portée aux différents récits exprimés, fait advenir les expériences individuelles à la communauté. Par l'expression du récit de soi dans un collectif, l'activité narrative, souvent solitaire, se vit sur le mode d'un compagnonnage solidaire, ouvrant des horizons nouveaux pour temporaliser et configurer l'expérience advenue au cours de la vie.

Différents plans peuvent être distingués pour penser les processus de reconnaissance de ce qui fait humanité, par-delà les récits singuliers : l'évolution au travers des âges de la vie et de ses moments de passage

3. Lainé (2004) définit l'historicité comme un « concept hérité des philosophies de l'histoire et de celles de l'existence. À travers lui est posée l'idée que l'homme est un être qui s'affirme dans et par l'histoire, à travers le changement. En particulier se trouve soulignée l'idée suivante : en prenant conscience de la manière dont il a été dans son passé l'objet de déterminations multiples, l'individu est davantage en mesure de devenir sujet qui a prise sur le cours de son histoire à venir » (p. 262).

(Houde, 1999), le travail d'émancipation des formes de détermination résultant de l'histoire familiale ou du milieu social (Bonetti et de Gaulejac, 1988), l'activité quotidienne de « maintien de soi en vie » et de « mise en forme de soi », et la traversée des épreuves quand cette activité se trouve mise en péril, dans les moments de transition ou de crise (Bédard, 1983), les expériences de maladie (Delory-Momberger, 2013), les deuils (Lani-Bayle et Pineau, 2011)… La thématisation à partir de l'expression des récits de ces dimensions anthropologiques de l'existence participe de l'étayage d'un sentiment d'appartenance à une « communauté de destin » par la reconnaissance de la singularité de chacun des parcours, et par la prise en compte de cette singularité des trajets, transformer les manières de penser la vie humaine.

Ce travail de reconnaissance porte également sur l'activité biographique elle-même, dans les modalités par lesquelles s'opère ce que Ricœur nomme la mise en intrigue : « L'acte de mise en intrigue combine dans des proportions variables deux dimensions temporelles, l'une chronologique, l'autre non chronologique. La première constitue la dimension épisodique du récit : elle caractérise l'histoire en tant que faite d'événements. La seconde est la dimension configurante proprement dite, grâce à laquelle l'intrigue transforme les événements en histoire » (Ricœur, 1983 : p. 128). Le travail narratif, selon Ricœur, conjugue deux activités : la temporalisation des événements sous une forme chronologique, et la configuration de ces moments en une unité de sens constituant la trame historique du sujet. Temporaliser procède de l'« agencement des faits » opéré par l'inventaire des moments significatifs ou marquants, venant faire repères et supports pour le travail inférentiel de mise en sens, selon un principe de concordance[4]. C'est pourquoi le travail narratif en histoire de vie porte, pendant ces ateliers, sur ces deux axes : celui de la temporalisation, en réinterrogeant les modalités par lesquelles les événements se sont trouvés ordonnancés dans la trame temporelle des histoires singulières; et celui de la configuration, soit en interrogeant, lors des phases d'écriture, les relations établies entre les

4. Ricœur (1983) distingue, dans sa théorie de la composition narrative, la *mimesis*, qu'il associe à la mise en intrigue et dont il trouve l'origine à partir de la définition donnée par Aristote dans le chapitre VI de la *Poétique de muthos* : « C'est d'abord la concordance que souligne la définition du *muthos* comme agencement des faits. Et cette concordance est caractérisée par trois traits : complétude, totalité, étendue appropriée » (p. 80).

événements eux-mêmes au sein des récits exprimés. Cette relecture de l'expérience, conjuguant temporalisation de la vie et interrogation des dimensions configurées de l'expérience, est accompagnée au cours des sessions d'histoires de vie par l'alternance entre des temps d'écriture solitaire et des temps d'expression partagée. La socialisation du récit vise alors moins la narration des événements eux-mêmes que l'expression des moyens *via* lesquels ont été conduites les activités de temporalisation et de relecture de l'expérience. Ce qui fait compagnie (Cornu, 2015) durant les sessions d'histoires de vie en formation, c'est le partage de l'épreuve biographique qui conduit chacune et chacun à réinterroger les modes de configuration de son histoire, par l'écriture de son récit, par l'attention aux récits des autres, par le dialogue et la thématisation sur l'activité biographique au sein du groupe.

Dicibilité de l'expérience et processus de réciprocité en histoire de vie

Proposer, organiser ou s'engager dans des sessions collectives accompagnant la « mise en récit de soi » en formation d'adultes suppose, chaque fois, de préciser le cadre, les enjeux, les conditions d'engagement des participants. Différents types d'interrogations méritent attention et demandent à être explicités avant d'entrer dans la démarche. Nous en proposons maintenant une recension non exhaustive : que signifie raconter sa vie dans un collectif? Que dire et que faire à l'écoute du récit de vie d'autrui? Comment décider de ce qui se dit et de ce qui est gardé pour soi lors de l'expression des récits? Doit-on tout dire de soi ou, à l'inverse, peut-on participer à la session sans expression de soi en première personne? Cette expression de l'expérience au sein d'un collectif demande à chacun des participants de délibérer à la fois sur ce qui sera dit et sur la manière de le dire. Ce travail de délibération porte dans un premier temps sur les voies par lesquelles l'expérience accède au langage, puis sur ce qui, dans le récit, advient à la communauté.

Le premier passage, celui de l'avènement au langage de l'expérience, nécessite une distanciation avec l'expérience éprouvée, afin qu'elle puisse être « saisie » et réfléchie. Cette distanciation ne va pas de soi. L'évocation d'expériences restées vives s'accompagne d'émotions pouvant faire obstacle

à la narration diachronique[5] de l'expérience. La question posée est celle de la dicibilité[6] des épreuves de la vie, soit de la possibilité de les raconter, par écrit ou à l'oral, d'abord à soi-même, puis éventuellement aux autres. L'enjeu est double : celui de la reconnaissance par soi de ces expériences parfois confinées dans un « interdit de dire » qui les exclut de l'histoire du sujet; celui non pas de tout dire de soi, mais de pouvoir décider de ce qui en est dit. Ce travail d'élaboration du récit s'accompagne, pendant les sessions d'histoire de vie, d'une alternance entre les temps d'écriture « chez soi » et ceux de socialisation du récit.

Les modalités d'avènement du récit à la communauté procèdent, au sein du groupe, d'un compagnonnage conjuguant les processus de co-implication, de réciprocité, et d'attention conjointe. Le processus de co-implication peut être pensé dans une tension dialectique entre un locuteur immergé dans sa vie, et un (ou des) interlocuteur(s) qui, lui (eux), est (sont) extérieur(s) à cette vie dite par le récit : « Le locuteur est immergé dans sa vie et son principal travail est de s'en dégager suffisamment pour trouver la distance nécessaire à une vision compréhensive; l'interlocuteur, lui, au départ, est physiquement autre, étranger à cette vie et doit s'en approcher suffisamment pour trouver lui aussi sa distance de vue, de compréhension » (Pineau et Le Grand, 1993 : p. 94). La dialectique est doublement féconde : pour le locuteur, produire un récit qui paraisse intelligible à autrui l'engage dans un processus de distanciation nécessaire pour que s'opère le passage d'une expérience vécue à celui d'une expérience racontable. Concernant l'interlocuteur, pour qu'il comprenne le récit, s'implique et s'en rapproche, il doit à l'inverse devenir sensible à l'expérience qui se dit. Ce « mouvement vers » n'est pas sans risque. Entendre l'expérience d'autrui, c'est prendre le risque de se trouver soi-même éprouvé et affecté. La reconnaissance de ce qui fait épreuve chez soi lors de l'expression du récit d'autrui procède de processus dialogiques de coréfléchissement de l'expérience et d'attention

5. Bertaux (2005) : « Il ne faut pas confondre diachronie et chronologie. La diachronie concerne la succession temporelle des événements, leurs relations avant/après; la chronologie concerne leur datation en termes de millésimes (1968, 1981…) ou en termes d'âge (sujet âgé de seize ans, quarante-cinq ans…) » (p. 78).
6. Ricœur (1986) : « L'expérience peut être dite, elle demande à être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer en autre chose, mais en l'articulant et en la développant, la faire devenir elle-même » (p. 62).

conjointe. Ces processus de réciprocité mettent à jour les dimensions solidaires des existences individuelles, par la compréhension partagée de ce que vivre et exister signifient expérientiellement.

Devenir attentif à sa vie est peut-être une condition pour qu'une attention advienne à la vie et au récit des autres. L'expression successive des récits demande aux participants de se maintenir attentifs, à la fois à ce qu'ils éprouvent par l'écoute du récit d'autrui, et à ce que les autres vivent à l'écoute du récit de soi. En d'autres termes, l'expression successive des récits accompagne un travail d'élaboration dialogique sur l'expérience par lequel, en comprenant les modalités de mise en sens de l'expérience d'autrui, chacun est conduit à réinterroger les processus qui configurent sa propre histoire. En d'autres termes, l'expression de soi en première personne partagée dans un collectif, ouvre vers des expériences de réfléchissement dialogique, durant lesquelles ce qui est dit par autrui est entendu à la fois dans la singularité d'une histoire et, dans le même temps, dans ce que le récit révèle de condition humaine et biographique.

Décence ordinaire et herméneutique de la vie quotidienne

À l'issue de ce chapitre, deux dimensions peuvent être soulignées pour penser les processus de formation de soi par les histoires de vie : la dimension vitale de l'activité narrative, et le caractère éprouvant, lors de la relecture, des formes sédimentées et configurées de l'expérience. C'est l'enjeu des sessions d'accompagnement, au sein d'un collectif, que de proposer et maintenir un espace-temps permettant le cheminement d'un groupe, autour de l'interrogation et la thématisation des configurations narratives qui organisent les récits de soi. Cette activité procède d'une attention à soi, aux autres et à la vie qui participe de ce que Bégout (2008) nomme « décence ordinaire » – entendue comme « une générosité naturelle qui favorise la vie ordinaire » (p. 24). Par l'activité biographique et narrative partagée lors des sessions d'histoires de vie en formation, une attention réciproque et conjointe s'exerce et se maintient, favorisant les processus de reconnaissance des dimensions solidaires des existences singulières.

Références

Bédard, R. (1983), « Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice Neugarten », *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (1), 107-126.

Bégout, B. (2008), *De la décence ordinaire*, Paris, Allia.

Bertaux, D. (2005), *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin.

Bonetti, M. et de Gaulejac, V. (1988), « L'individu, produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet », *Espace Temps*, 37, 55-63.

Breton, H. (2015), « L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la deuxième chance », *Éducation permanente*, 1 (hors-série 7), 117-127.

Breton, H., Denoyel, N., Pineau, G. et Pesce, S. (2015), « Métiers de l'accompagnement, savoirs expérientiels et formation universitaire », *Éducation permanente*, 4 (205), 163-175.

Cornu, L. (2015), « Accompagner : entrer en compagnie », *Éducation permanente*, 4 (205), 41-52.

Delory-Momberger, C. (2010), *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*, Paris, Téraèdre.

Delory-Momberger, C. (2013), « Expérience de la maladie et reconfiguration biographique », *Éducation permanente*, 2 (195), 121-131.

Denoyel, N. (2012), « Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle », *Éducation permanente*, 4 (193), 105-118.

Depraz, N. (2011), « L'éloquence "de" la première personne », *Alter*, 19, 57-64.

Dewey, J. (1939), *La formation des valeurs*, Paris, La Découverte.

Draperi, J.-F. (2010), *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*, Paris, Presses de l'économie sociale.

Galvani, P. (2000), *Quête de sens et formation*, Paris, L'Harmattan.

Houde, R. (1999), *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, Québec, Gaétan Morin éditeur.

Lainé, A. (2004), *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer.

Lani-Bayle, M. (2000), *L'histoire de vie généalogique. D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan.

Lani-Bayle, M. et Pineau, G. (2011), *Histoires de morts au cours de la vie*, Paris, L'Harmattan.

Moreau, D. (2012), « L'étrangeté de la formation de soi », *Le Télémaque*, 41 (1), 115-132.

Pineau, G. (1984), « Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire ! » *Éducation permanente*, 1 (72 73), 15-24.

Pineau, G. (1986), « Histoire de vie et reconnaissance des acquis : éléments d'une méthodologie progressive et collective », *Éducation permanente*, 2 (83-84), 139-146.

Pineau, G. (1991), « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », *in* Courtois, B. et Pineau, G. (dirs), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, p. 29-40.

Pineau, G. (2000), *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, Anthropos.

Pineau, G. (2008), *Dialogue, dialectique et dialogie en histoire de vie*, Tours, Université de Tours.

Pineau, G. (2014), « Histoires de vie et stratégies de formations universitaires coopératives », *Éducation permanente*, 1 (201), 123-135.

Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (1993), *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France.

Pineau, G., Liétard, B. et Chaput, M. (dirs) (1997), *Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée*, Paris, L'Harmattan.

Ricœur, P. (1983), *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.

Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.

Romano, C. (1998), *L'événement et le monde*, Paris, Presses universitaires de France.

Rosa, H. (2014), *Aliénation et accélération*, Paris, La Découverte.

***

Breton, Hervé. (2019). « Vitalités des formations par les histoires de vie ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 13-25. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

2. Apports de la démarche biographique en formation de formateurs et formatrices d'adultes

PATRICK RYWALSKI

Depuis 2002, auprès de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)[1], plus de 500 personnes ont effectué la formation permettant d'obtenir le certificat FSEA[2] de formateur ou formatrice d'adultes[3]. Durant les troisièmes et quatrièmes journées de cette formation, nous[4] mettons l'accent sur le processus d'apprentissage des participantes et des participants, leur permettant de travailler leurs représentations des différentes conceptions de la formation des adultes. L'approche

1. L'IFFP (www.iffp.swiss) propose des formations, des formations continues, des prestations de services et de la recherche destinée au développement du système suisse de la formation professionnelle. Il est présent dans les trois aires linguistiques : francophone, germanophone et italophone. L'IFFP délivre notamment des diplômes de formation continue depuis 2008, comme l'ensemble des hautes écoles en Suisse. Un *Certificated of Advanced Studies* a une valeur d'au moins 10 ECTS, un *Diploma of Advanced Studies* une valeur d'au moins 30 ECTS, un *Master of Advanced Studies* une valeur d'au moins 60 ECTS.
2. FSEA : Fédération suisse pour la formation continue (www.alice.ch). La FSEA est l'organisme faîtier pour le développement de la formation continue en Suisse. Il regroupe principalement des prestataires de formation continue à des fins professionnelles ou culturelles et des personnes à titre individuel. Depuis 1992, il propose un certificat destiné aux formateurs et formatrices occasionnel(le)s ou débutant(e)s dans le métier. Depuis sa création jusqu'en 2017, plus de 45 000 personnes ont obtenu ce certificat et plus de 150 organismes sont habilités à proposer cette formation dans l'une des trois langues nationales : l'allemand, le français, l'italien.Depuis 2008, les personnes qui effectuent leur parcours de formation à l'IFFP reçoivent également un CAS « Animation de session de formation pour adultes » de 13 ECTS avec le certificat FSEA.
3. Cette formation de 15 jours en cours d'emploi, agendée sur une période de cinq à six mois, fait partie du parcours menant à un examen professionnel. Sa réussite permet d'obtenir le titre de formateur ou formatrice avec brevet fédéral, positionné dans le domaine de la formation professionnelle supérieure au niveau tertiaire du système suisse de formation. Plus de 11 000 personnes sont titulaires de ce titre, depuis l'année 2000, date d'approbation du règlement, jusqu'en 2017.
4. Dans ce dispositif de formation dont je suis le responsable, je travaille avec sept formateurs et formatrices qui interviennent ou sont intervenus pour plusieurs années ensemble. L'équipe des intervenants comprend, par ordre alphabétique : Pierre Bach, Pierre-Alain Bex, Frédy Bovet, Roxanne Bruchez Ischi, Daniel Carron, Véronique Clerc, Manuela Courbon, Anne-Laure Dirren, Frédéric Fort, Isabelle Fristalon, Catherine Gross, Patricia Pellandini, Daniel Pellaux, André Perrenoud, Fabrice Roublot, Catherine Schmutz-Brun, Philippe Zin.

biographique est utilisée pour aider les personnes à mettre des mots sur leur propre dynamique de formation, à davantage saisir ce qui se joue dans leur choix de cette insertion professionnelle de formateur ou de formatrice d'adultes et à élargir leur perception des modalités d'apprentissage et de développement des adultes.

La présentation de l'évolution des scénarios pédagogiques utilisés durant ces années depuis la mise sur pied du dispositif permet de rendre compte des manières de penser les apports de la démarche biographique dans cette formation d'adultes. Ainsi cinq activités pédagogiques sont abordées selon l'ordre chronologique d'apparition dans la formation :

- penser le sensible en formation;
- récit biographique;
- résurgence;
- positionnement de la formation des adultes;
- séquence inaugurale du prénom[5].

Six mois après ces deux journées de séminaire, les participantes et participantes remettent un texte de réflexion sur leur propre processus d'apprentissage durant la formation. Une mise en lien avec leurs productions relève les effets possibles de cette approche quant à la définition des trajectoires professionnelles, aux enjeux éducatifs des parcours de formation, aux spécificités de la formation d'adultes. Comment avons-nous pensé l'articulation de cette approche avec les autres manières d'interpeller les adultes en formation? En quoi les interactions avec les participantes et les participants ont-elles amené le formateur et la formatrice à affiner le dispositif de formation? Quelles sont les modalités d'animation utilisées pour faciliter la mise en mots de l'expérience des participantes et participants à la formation? En quoi l'approche biographique modifie-t-elle les interactions dans le groupe? Enfin, quelles hypothèses peuvent être formulées quant aux effets de cette formation? La présentation de ce dispositif de formation et de ces évolutions qui l'ont marqué, des extraits de production de texte des personnes qui ont vécu ce dispositif en qualité d'apprenantes ou

5. Depuis 2006, les activités proposées commencent par la résurgence, puis le positionnement de la formation des adultes, la séquence inaugurale du prénom, penser le sensible en formation et le récit biographique.

d'apprenants apporte un éclairage à ces questionnements. Le choix de montrer comment un dispositif de formation prend en compte les apports des démarches de récit est une manière d'interroger la vitalité des approches biographiques.

Présentation des scénarios

Les scénarios pédagogiques utilisés dans cette formation de formateur et formatrice d'adultes ont des points communs entre eux – l'idée de travailler sur les récits de vie des participantes et des participants et sur les identités professionnelles – et montrent des évolutions de pratiques et des changements d'activité. Lors des premières sessions, dès l'automne 2002, nous avions décidé de participer au développement des acquis et ressources de deux aspects du domaine de compétence personnelle[6] : « Acquisition d'une conception personnelle de l'apprentissage à partir du travail sur sa propre biographie d'apprenant », puis « Conscience des différentes exigences liées à son rôle de formateur ou formatrice, compte-rendu de ses comportements et élargissement de son répertoire de rôle », ainsi que d'un autre aspect du domaine de compétence pédagogie et méthodologie générale : « Disposition de connaissances de base dans les domaines de l'apprentissage et du développement adulte et capacité à les transférer dans sa pratique ». Avec ma collègue Catherine Gross[7], nous avions été sensibilisés aux démarches biographiques lors de nos différentes formations à l'Université de Genève et nous identifions là un terrain de mise en œuvre tout à fait adéquat et attractif. Il s'agissait de mettre en œuvre des manières de penser la formation dont nous avions été investis à l'université en tant qu'étudiantes ou étudiants dans des parcours de longue durée (deux à quatre

6. Extrait du référentiel de compétences du module 1 de la formation des formateurs et formatrices d'adultes édicté par la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA) : https://alice.ch/fr/devenir-formateurtrice/documents-ffa/ (Compétences-ressources module 1, 2018 : https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/AdA/Zertifikate/Module_BF-M1/Co-Re_FFA-BF-M1.pdf).
7. Catherine Gross a participé de 2002 à 2006 au développement de cette offre de formation. Elle a été précieuse et enthousiaste pour la mise en œuvre et la coanimation de ce séminaire autour des démarches histoires de vie. De 2002 à 2017, elle a manifesté son acuité en animant des journées de formation dans le parcours menant au brevet fédéral, notamment pour les thèmes en lien avec la conception des offres et des séquences de formation.

ans) sur une offre de formation beaucoup plus courte (quinze journées), en tant que concepteur ou conceptrice puis intervenant ou intervenante. Pour cette première session d'octobre 2002, les participantes et participants se rencontraient pour la première fois lors d'un séminaire de deux jours en résidentiel. C'était l'occasion de permettre à chacun et chacune de se distancer de la frénésie du quotidien et de se préparer à interroger leur intérêt pour cette nouvelle occupation[8] de formateur ou formatrice d'adultes dans un contexte accueillant, tant du point de vue environnemental (forêt environnante, ouverture du panorama) que du point de vue des locaux. Pour les sessions suivantes nous avons préféré décaler le séminaire aux journées deux et trois, puis dès 2006 aux journées trois et quatre.

Deux activités principales, initiées à ce moment-là, se trouvent encore aujourd'hui dans le programme de la formation, quoique avec des appellations légèrement différentes[9] : « Autour du sensible en formation » et « Récit en lien avec sa biographie éducative ». De 2006 à 2016, avec Catherine Schmutz-Brun[10], nous avons coanimé ce séminaire et avons amené plusieurs modifications, tout d'abord en intégrant trois activités : l'une permettant le travail sur la régulation du groupe, appelée « Résurgence », une autre sur les différences entre enseignement, formation et thérapie, nommée « Positionnement de la formation des adultes », puis la dernière sur l'identité, appelée « Séquence inaugurale du prénom ». Le second type de modifications amenées porte sur la conception pédagogique du dispositif de formation, par l'intégration, à partir des travaux effectués dans ce premier séminaire, de quatre demi-journées d'analyse des pratiques professionnelles. Celles-ci profitent du travail de fond effectué notamment au niveau du sentiment de confiance en soi, de l'écoute bienveillante et de la méthodologie du récit. Depuis 2016, je coanime ce séminaire avec Isabelle Fristalon[11], avec laquelle nous avons repris le schéma mis en place avec

8. Mulin (2008) dans sa thèse de doctorat, différencie l'occupation, du métier, de la profession.
9. Elles seront explicitées plus loin dans le texte.
10. Catherine Schmutz-Brun a participé de 2006 à 2017 à cette offre de formation. Elle a apporté des subtilités et des précisions dans la manière de percevoir les apports des démarches histoire de vie en formation d'adultes, notamment avec une séquence inaugurale portant sur le prénom (Josso et Schmutz-Brun, 2002), la formulation des consignes pour le récit et ses interventions en analyse des pratiques professionnelles.
11. Isabelle Fristalon intervient depuis 2016 dans cette offre de formation, tant au niveau du séminaire histoire de vie qu'en analyse des pratiques professionnelles. Elle est également responsable de deux autres offres de formation à l'IFFP dans le domaine de l'accompagnement.

Catherine Schmutz-Brun, et lors des prochaines sessions, nous intégrerons différemment le travail d'interrogation en lien avec sa propre identité professionnelle. Les personnes de ces trois duos de coanimation ont en commun d'avoir effectué leur démarche histoire de vie au sein de l'Université de Genève auprès de Pierre Dominicé et Marie-Christine Josso et d'avoir su mobiliser leur énergie[12] pour le développement de ces pratiques dans des dispositifs de formation d'adultes en dehors du cadre académique.

Penser le sensible en formation

Peu après la rencontre internationale de la conférence ASIHVIF 2000, au passage du vingt et unième siècle, avec comme thème « Penser le sensible en formation. Esthétique et interprétation » retrouvé chez Dominicé et Pineau (2016 : p. 315), je me demandais comment je pouvais intégrer cette dimension de la prise en compte du sensible dans mes propres offres de formation en faisant référence aux activités proposées par Marie-Christine Josso, notamment la rencontre avec le peintre Gilbert Mazliah[13]. Les lieux, les thèmes sont les mêmes : Crêt-Bérard[14] et les histoires de vie. Comment pourrais-je interpeller les formateurs et formatrices d'adultes en formation dans la prise en compte d'autres aspects que la rationalité du rapport aux livres et aux auteurs? Comment leur suggérer l'éventail des possibilités d'apprendre en les vivant? L'activité « Penser le sensible en formation » met les participantes et les participants en situation de lire un texte en marchant à l'extérieur du bâtiment. Elle fait référence à l'idée de vivre le rapport à la lecture dans un environnement inhabituel pour puiser des sensations diverses. Schwartz (2001), évoquant l'implication du corps dans les activités de la vie humaine, nous enseigne comment cette dimension prend tout son sens en la nommant dans ses multiples liens.

> À cet égard, la vie humaine pourrait apparaître comme un enchevêtrement de « dramatiques d'usages de soi » se développant à toutes sortes de niveaux du (corps) soi, et dont la personne doit

12. Ce texte est aussi un clin d'œil aux nombreuses heures de discussion, de balades, d'accompagnement que nous nous sommes octroyés.
13. https://www.gilbertmazliah.ch/index.html
14. Lieu de retraite, de travail et de rencontre proche de Lausanne (Suisse), ouvert à des séminaires et des conférences (www.cret-berard.ch).

> essayer de faire à chaque moment de sa vie une mise en cohérence, une mise en synergie toujours plus ou moins problématique, traversant le corps et l'âme, le faire et les valeurs, le verbalisable et l'extralinguistique, le conscient, le non-conscient et l'inconscient, l'individuel, le collectif et le social (p. 89).

Le choix du texte à lire en marchant renforce cette idée d'interpellation : « Configuration et reconfiguration de la vie adulte » de Dominicé (2001) amène les participantes et les participants à entrevoir pour soi ce que d'autres évoquent, à saisir les dimensions formatrices de la vie, à percevoir les dynamiques en jeu. « Par opposition à l'éducation qui a ses cadres organisationnels et sa programmation, la formation relève de processus. Elle s'apparente à la construction du sujet dans l'ampleur tant de ses dynamiques internes que de ses interactions sociales » (Dominicé, 1993 : p. 91). La lecture est effectuée en extérieur par tous les temps. En octobre, en novembre ou en mars, la météo peut proposer un magnifique soleil avec des températures dépassant les 20 degrés comme une situation neigeuse ou pluvieuse, avec des épisodes de bise ou de brume. Chaque groupe est donc confronté à la situation du moment. La faune et la flore faisant éclater leur registre, le sol ayant des revêtements divers, les sens des participantes et des participants sont mis en alerte. Ensuite, les personnes discutent du texte en marchant par petits groupes. Au retour en salle plénière, il s'agit d'évoquer les ressentis, les manières d'agir en cette situation. Cette activité ravive les inconforts, les manques par rapport aux habitudes. Elle stimule l'interrogation sur les processus d'apprentissage et renvoie nécessairement au vécu des personnes, à leur histoire d'apprenant, à la recherche de compréhension de ce qui se passe : « L'histoire de vie c'est la recherche et la construction de sens à partir de faits temporels vécus » (Pineau, 2000 : p. 237). Des illustrations de ces effets différents se retrouvent dans ces traces extraites de leur texte de réflexion sur leur propre processus d'apprentissage (Rywalski, 2014).

> On devait lire un texte dehors en marchant, j'ai bien compris qu'il s'agissait de casser les codes de l'enseignement « traditionnel » ! Personnellement, je ne me suis pas senti très à l'aise dans cette lecture, mais je reconnais que l'idée de rendre l'enseignement différent me plaît énormément. Je me retrouve souvent confronté à mener les schémas de cours que j'ai par beaucoup d'occasions trouvé ennuyeux quand j'étais apprenant ! C'est pourquoi depuis je cherche

à casser à mon tour quelques codes trop faciles à mettre en place (cours trop magistraux, participants trop statiques) (Claude[15], groupe 2007 : p. 3).

Si je n'ai pas aimé l'exercice de la lecture en marchant… j'en ai tout de même retiré quelques enseignements personnels : jusqu'où, en tant qu'adulte, suis-je prêt à aller dans un exercice qui me déplaît? J'ai poursuivi l'exercice jusqu'au bout, mais j'ai tout de même rejoint ma voiture, pour éviter les grands vents. D'autres ont abandonné plus vite. Qui a raison? À quoi sert cet exercice (d'autant que nous n'avons rien fait du texte, ce qui a été frustrant)? Voici quelques-unes des questions que je me suis posées. C'est le lien avec l'exercice des points à relier qui a apporté sa dernière pièce à l'édifice. À savoir les limites à poser par le participant adulte… l'exercice proposait de « sortir du cadre ». Ce sont des pensées qui me restent en mémoire (Thierry, groupe 2007 : p. 2).

L'après-midi, Mme C. Schmutz-Brun et M. P. Rywalski nous proposent une lecture en marchant intitulée « Configuration et reconfiguration de la vie adulte ». J'en garde un souvenir lumineux. Dans le froid vif et la neige de Crêt-Bérard, nous marchons en lisant ce texte qui peu à peu nous imprègne de sa clarté (Sébastien, groupe 2006 : p. 2).

15. Les prénoms ont été anonymisés, aussi bien celui des auteures ou auteurs que des personnes nommées dans les extraits.

Récit biographique

La préparation à la phase de rédaction écrite puis orale du récit permet de poser les enjeux méthodologiques, conceptuels et historiques des histoires de vie[16] en formation en précisant la contextualisation de l'évolution des pratiques de récit, les possibilités offertes par l'histoire de vie, le choix des consignes.

L'apport de Bruner (2002), dans son remarquable ouvrage rédigé alors qu'il était à Bologne, donne aux participantes et participants une orientation de la cohérence à leur demander de travailler sous la forme du récit : « Grâce au récit, nous construisons, nous reconstruisons, et même, d'une certaine manière, nous réinventons le présent et l'avenir. Au cours de ce processus, mémoire et imagination se mêlent » (p. 82). Dans ces moments, les personnes en formation sont amenées à percevoir les dynamiques en jeu lors de la fabrication du récit et de sa transmission aux collègues. Il importe qu'elles puissent tenter de saisir le sens de ce qu'elles évoquent, racontent, mettent en mots. En cela, nous rejoignons Lainé (1998) :

> Plus je comprends ce qui a fait que je suis ce que je suis, plus je saisis les processus profonds et complexes qui m'ont formé au sens large du terme, plus je suis alors en mesure de mettre ces influences à distance, plus je suis alors capable de décider et d'infléchir mon parcours à venir (p. 31).

Nous nous sommes appropriés, notamment du fait de notre expérience d'avoir effectué notre propre histoire de vie dans le cadre de nos études à l'université de Genève avec Pierre Dominicé[17], ce qu'évoquent Niewiadomski et de Villers (2002) sur les pratiques en histoire de vie :

16. Sauter (2005) rappelle une distinction opérée par ailleurs : « Pineau et Le Grand (*ibid.* : p. 98-99) distinguent schématiquement trois modèles de travail en histoire de vie : le modèle biographique (le récit est récupéré par un chercheur, sociologue, journaliste, etc., pour le mettre en forme), le modèle autobiographique (la mise en forme s'effectue par le narrateur lui-même) et le modèle dialogique (le sens du récit est construit en collaboration, il n'appartient pas en exclusive à l'un des protagonistes, chercheur ou narrateur) » (p. 85).
17. Son ouvrage de 1990, réédité en 2002, en trace les modalités, des illustrations de pratiques et apports conceptuels sur le processus de formation.

> Le travail proposé s'effectue le plus souvent en groupe et s'organise autour de la problématisation de l'expérience de chacun des participants via le travail d'écriture, de socialisation et de co-interprétation de son histoire. (…) La biographie éducative a pour finalité de permettre aux participants de se réapproprier leur pouvoir de formation en se réappropriant leur histoire de formation (p. 26-27).

Les participants réalisent cette activité dans l'esprit de la démarche *en deux temps et trois mouvements* de Pineau (2000) : articulation des temps diurnes et nocturnes en référence à l'idée de « temps de formation expérientielle/temps de formation formelle » (p. 38) et mouvements de rapport à soi, aux autres et aux choses « qui déterminent autant de mouvements entrelacés de subjectivation, d'objectivation et de socialisation » (p. 40). C'est donc après le repas du soir que la consigne d'écriture est donnée. Les règles de confidentialité, d'implication et de respect sont redites – elles ont été travaillées en amont dans la journée. Elles permettent de proposer au groupe un espace de sécurité, un espace de permission, un espace d'engagement. Le travail d'élaboration du récit se fait dans l'intervalle entre ce milieu de soirée et le début de matinée après le petit déjeuner. Certains écrivent le soir, d'autres le matin. Beaucoup de variantes existent quant au moment de production, de révision, de calage du texte. Le lendemain matin, après un moment en plénière où les règles sont renommées et la composition des sous-groupes tirée au sort, tout comme les intervenants et les salles, la phase du récit oral permet à chacun et chacune d'être narrateur ou narratrice en racontant son texte. L'idée du raconter permet de lire ou de ne pas lire, de composer, de prendre de la distance d'avec sa version écrite, quelle que soit sa forme. Un interlocuteur ou une interlocutrice privilégiée en fera une reformulation et animera la discussion du sous-groupe. Le collectif travaillera à la recherche de compréhension de ce qui est évoqué. Le temps est également géré par une des personnes du sous-groupe, il est d'environ 30 minutes selon les sessions et la taille du groupe. « L'élaboration de l'histoire de vie, en raison du travail d'interprétation qu'elle suscite, donne accès à une autre façon de penser la formation. Elle situe l'analyse du côté de l'apprenant » (Dominicé, 1993 : p. 100). C'est là aussi une force de permettre aux participants de travailler leur manière d'écouter et d'entendre, de reformuler, d'être attentif à soi et aux autres.

> Le deuxième matin à Crêt-Bérard, l'exercice en sous-groupes sur notre expérience personnelle en tant qu'apprenant me touche beaucoup de par la sincérité des récits de mes collègues et de par la richesse de nos échanges. Je trouve en Claude, Dominique et Daniel des interlocuteurs crédibles, en qui j'ai confiance et qui m'apportent une vision extérieure de la situation que je leur ai racontée qui m'offre un éclairage intéressant. J'en retire que pour apprendre un nouveau savoir-faire, je dois me retrouver d'abord dans une situation déstabilisante où je constate mon ignorance ou mes lacunes. Je dois ensuite trouver une personne modèle en qui j'ai confiance et qui, après une phase d'observation, me permet de reproduire un modèle qui me semble adéquat et qui me correspond (Antoine, groupe 2004 : p. 3).

Durant les différentes versions, depuis 2002, nous sommes passés d'une consigne orientée sur un panel de questions empruntées à Michard et Yatchinovsky (1995), où les participants choisissaient une question à travailler, à la formulation d'une seule demande sous forme de phrase. Dans les premières versions, avec les questions au choix, les textes et les discussions étaient davantage orientés vers la formulation de réponses en lien avec le thème choisi. Dans les sessions depuis 2006, plusieurs versions nous ont finalement conduits à formuler la demande comme cela : « Faire le récit d'un événement fondateur qui m'a amené ou amenée, d'une manière ou d'une autre, à être ici et maintenant »[18]. Cette formulation a l'avantage d'ouvrir les possibles, de favoriser l'interprétation, de laisser les participantes et les participants s'imprégner de la compréhension de la phrase, de susciter les possibilités de conceptualisation. Elle met en route différents processus de mémorisation, de réactivation des souvenirs « ouvrant parfois même à une reconfiguration de soi » (Tschopp, 2014 : p. 104).

> Le récit de l'élément fondateur qui m'a amenée ici et maintenant à vouloir continuer mon apprentissage a été révélateur de sens. Pour bien apprendre, un nouvel état des lieux s'impose afin de reconnaître qui je suis vraiment et donner de la pertinence à mon évolution. L'écoute attentive du groupe, l'analyse de ma situation, la

18. Avec Catherine Schmutz-Brun, nous avons petit à petit retravaillé la formulation pour arriver à cette version, stabilisée depuis 2008.

> reconnaissance de l'élément fondateur et la valorisation de mon moi profond, toutes ces attentions à mon égard m'amènent à m'approprier mon nouveau projet (Claudine, groupe 2016 : p. 2).

Résurgence

En début de matinée de la première journée à Crêt-Bérard, une activité de régulation permet à chaque personne de prendre place et de participer à la diffusion des perceptions de ce qui s'est passé depuis le début de la formation. Pour certaines personnes, elle a commencé au moment de l'envoi de la demande d'admission, pour d'autres, la veille de la première journée ou le matin même en franchissant la porte. Philippe Poussière, dans ses enseignements à l'Université de Genève en lien avec les dynamiques de groupe et le pouvoir dans les groupes, mettait en place une activité de régulation, nommée *résurgence*, qui permettait aux acteurs et actrices de se positionner. J'en ai gardé l'état d'esprit et l'ai installée au début de cette troisième journée de formation pour faciliter, d'une part, la rencontre entre le groupe et ma collègue, qui découvre alors les personnes et, d'autre part, la mise en récit de ce qui s'est passé lors des premières semaines. « L'objet des récits de vie (l'autobiographie, les récits dont nous sommes l'objet en général) est précisément de permettre que les deux éléments coexistent, le passé et le possible » (Bruner, 2002 : p. 16). Les évocations de la manière dont les choses se sont déroulées pour les uns et les autres, de manière si spécifique, semblable et contraire, imprègnent les personnes de la singularité des parcours, des effets variables des événements sur elles-mêmes ou à l'inverse des influences qu'elles peuvent avoir sur leur environnement. Ce travail de mise en récit s'appuie sur les « dix droits imprescriptibles » du lecteur que Daniel Pennac (1992) a remarquablement mis en valeur dans *Comme un roman*. Ceux-ci apportent au groupe fraîcheur, doute, silence, interrogations, observations; un mouvement paradoxal de la distance à l'implication. Laissons une nouvelle fois une participante nous partager son positionnement :

> Le résidentiel… Premier demi-jour… Encore et toujours le groupe qui parle, encore cette incertitude du juste ou non de ce qui y est dit. À la fin, je me rends compte que j'ai pris trois pages de notes, recto verso, d'éléments qui pourront me servir afin d'améliorer la

> formation que je donne. Et sans que l'un des professeurs les ait confirmées. Timidement, j'en fais la remarque au groupe. Est-ce que mon intervention n'est pas déplacée? Un peu avant de recommencer après la pause de midi, l'un de mes « professeurs » me félicite de ce même commentaire. Je suis heureuse, car ce que je dis n'est pas « à côté de la plaque ». Ah ces fantômes du passé, mais cette remarque, cette reconnaissance m'a donné du courage et la dernière poussée de confiance dont j'avais besoin ! (Guillaumette, groupe 2014 : p. 2).

Avant cette activité de résurgence, ma collègue se présente après que les participantes et les participants ont dialogué sur une activité de formation dont elles ou ils ont eu plaisir à vivre. La forme du récit de la présentation donne la couleur à ces deux journées. Il s'agit de dépasser le simple énoncé de son *curriculum vitae* plus ou moins dense en racontant des éléments de son histoire de vie qui prennent sens à sa présence ici. La forme et le fond de son commentaire permettent aux participantes et participants d'entrevoir le travail mené durant ces deux journées pour leur permettre d'expérimenter et de conceptualiser l'apprentissage et le développement des adultes. Lisons Béatrice relater son expérience de participante :

> « Je prends ma place ». Cette phrase, que j'ai relue dans mon journal de bord et que j'ai couchée sur papier pendant les deux jours en résidentiel, a laissé des traces dans ma tête et dans mon corps. Je me sentais tout à coup mieux, je me redressais sur ma chaise au travail et respirais plus profondément. À ce moment-là, si quelqu'un était venu me solliciter et avait émis soit une critique, soit une réticence au regard d'une formation ou d'une idée proposée, je me serais sentie moins visée personnellement. Mon estime de soi avait gagné quelques degrés sur l'échelle. J'ai surtout mis ce résultat sur le compte de la confiance que j'avais acquise et de la certitude que la formatrice ne doit pas avoir une réponse à toutes les questions et ne doit pas impérativement avoir la solution à tout. Cela m'a permis de lâcher du lest et de réviser certains modes de communication nuisibles (Béatrice, groupe 2010 : p. 3).

Positionnement de la formation des adultes

En quoi évoquer le positionnement de la formation entre enseignement et thérapie permet-il de faire émerger la vitalité des dynamiques des approches biographiques? Ce positionnement autorise. Il ouvre à l'idée du sens de la formation que convoquait Vassileff (1997) :

> Que ce soit par le développement de la Pédagogie du Projet ou à travers la pratique des Histoires de Vie en Formation, j'assigne à mes actes de formateur une finalité constante : l'accroissement du potentiel d'autonomie des personnes qui se forment (p. 47).

Cette activité de clarification des intentions des postures des uns et des autres apporte un éclairage bienvenu pour aider les participantes et les participants à saisir les enjeux de formation des adultes et permet de poursuivre la coloration de ces deux journées après le moment de résurgence. Nous évoquons ce que Patrice Ranjard (1992) rapporte de ses recherches au moment de la constitution des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dans les années 1990 en France. Son apport sur la clarification des visées, et non sur les effets, apporte un espace de clarification quant à nos manières de faire l'animation, quant aux attendus des objets de formation, quant aux possibilités d'action des personnes en formation :

> On n'a aucune visée sur les pratiques, on n'apprend pas pour faire, mais seulement pour savoir. C'est l'enseignement. L'enseignement peut évoluer et s'intéresser de plus en plus aux manières de faire et de se comporter. Lorsque les pratiques deviennent la visée principale, ce n'est plus de l'enseignement, c'est de la formation. La formation peut s'intéresser de plus en plus à l'évolution de la personne elle-même; lorsque la visée principale porte sur les conduites, ce n'est plus de la formation, c'est de la thérapie (p. 111).

Les débats et demandes d'éclaircissement partant souvent de l'expérience scolaire des participantes et des participants renvoient tout autant à ce qui est expérimenté en formation depuis la première minute de la formation le premier jour. Puis l'annonce de la nécessité de respecter les horaires du repas de midi vient souvent interrompre les débats et les évocations des parcours de vie des unes et des autres personnes :

> J'ai été frappée par la richesse des discussions entre participants, discussions qui avaient été lancées par le formateur, mais au cours desquelles il se mettait en arrière-plan et n'intervenait finalement que rarement. Nous apprenions les uns des autres, car les expériences partagées nous parlaient et entraient en résonnance avec notre propre vécu (Sonia, groupe 2015 : p. 3).

Séquence inaugurale du prénom

> (…) Nous proposons aux participants d'écrire un très court texte sur leur prénom. Cette activité, proche de celle pratiquée dans les ateliers d'écriture, avec une consigne donnée, un temps défini laissé à disposition et une lecture partagée des textes (André, 1989; Rossignol, 1996) contribue à ce moment où le sujet est à la fois en distance avec son histoire et dans une implication discursive de sa vie (Josso et Schmutz-Brun, 2002 : p. 175).

Cette activité[19], introduite en 2006, a rapidement un impact important sur la manière d'amener les personnes à se positionner, à prendre place dans le groupe et à se frayer un chemin dans le processus d'interprétation et de conceptualisation de leurs propres processus d'apprentissage. Elle manifeste des éléments à forte résonnance identitaire : jusqu'où les origines du prénom sont-elles connues? Quels sont les liens avec les générations précédentes? Que dit le prénom des appartenances culturelles? À quelles dettes ou quels héritages renvoie-t-il? Quelles valeurs peuvent être incarnées? En quoi définit-il qui sont les personnes? Le travail de lecture de ce qui est écrit – les personnes peuvent ne pas tout lire, mais ne peuvent pas raconter autre chose – donne à voir au groupe quelque chose de la singularité alors que la consigne est transmise au collectif. La mise en évidence de spécificité individuelle, de degré d'appropriation diverse de ses connaissances ou le questionnement sans réponse immédiate ouvrent des perspectives nouvelles

19. Mise en place par Catherine Schmutz-Brun, cette activité est précisément documentée dans la seconde partie de l'article qu'elle a cosignée avec Marie-Christine Josso.

sur le rapport au savoir, sur les manières de raisonner, sur les interprétations. Une participante témoigne du travail de réflexion qui en a résulté et de l'ouverture ainsi favorisée au récit fondateur :

> Deux exercices clés m'ont interpellée à Crêt-Bérard. Le premier, l'exercice du prénom, qui consistait à écrire ce que je savais de mon prénom et à en faire lecture au groupe, a favorisé ma réflexion introspective; je l'ai accueillie, ce qui m'a permis de me lancer en toute franchise dans le deuxième exercice du soir qui était de faire le récit de l'événement fondateur qui m'avait conduite à être ici et maintenant (Marcelle, groupe 2015 : p. 3).

Paulo (groupe 2016 : p. 2) illustre la diversité des manières de se présenter : « L'exercice sur le prénom me permet de "mettre en mots" une autre façon de me présenter. » Il évoque aussi la possibilité d'inventer, de trouver une autre manière de dire, une forme de créativité. Pour Colette, il y a un enjeu de savoir qui l'amène à s'engager après la formation pour combler ce qu'elle ne connaissait pas :

> Quelle est mon identité? Avant Crêt-Bérard je ne me posais pas de question sur moi, sur mon identité de formatrice. Crêt-Bérard m'a fait prendre conscience de ma personne, qui j'étais réellement ! J'ai pour la première fois découvert l'étymologie de mon prénom. Sur le coup je n'ai pas été capable de le faire. Je l'ai fait par la suite (Colette, groupe 2008 : p. 2).

De nombreux autres témoignages évoquent ces aspects identitaires en lien avec cette activité de la séquence inaugurale du prénom. Cette dernière a donné une couleur particulière, une saveur exquise à ces journées de formation et a offert la possibilité à chacun et chacune de s'interroger sur son parcours, ses déterminismes et ses manières de prendre position. Comment les personnes peuvent-elles interpréter ce qu'elles ont vécu? Que faire des messages entendus des autres participantes et participants? Une des citations travaillées en formation interpelle les personnes et, en ce sens, Sartre apporte une explication possible :

> À présent, il faut vivre; au pilori, le cou dans un carcan, il faut encore vivre : nous ne sommes pas des mottes de terre glaise et l'important n'est pas ce qu'on a fait de nous, mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous (Sartre, 1952 : p. 63).

Vitalité des approches biographiques

La diversité des activités menées durant ces deux journées de formation apporte un éclairage sur la nécessité de reconnaître l'importance du récit de vie des personnes en formation. Notre *rôle d'accompagnement à une professionnalité en construction* (Tschopp et Stierli, 2014) sous-tend la place accordée à la possibilité offerte aux personnes en formation de vivre l'expérience du travail de mise en récit, qui peut être formatrice pour autant qu'elle ait été pensée comme une activité de travail (Schwartz, 2004 : p. 20). J'y lis un écho dans le commentaire de Martin entrevoyant le rapport à l'expérience :

> Et c'est là le second effet du récit de vie. Pour coordonner ce mouvement, source d'inconfort, il faut qu'il ait, pour moi, un sens, entendez là une direction; ce sens prend alors la forme d'un projet. Projet que je dois savoir pouvoir être réalisable. Le fait de pouvoir me projeter est extrêmement propice à apprendre. Il m'ouvre l'esprit, fait naître le désir d'acquérir. Mais l'expérience m'a fait aussi comprendre, parfois douloureusement, que le lien entre mon positionnement actuel et la prochaine étape sur la route de mon projet ne doit pas être trop éloigné. Car il n'est pas rare qu'une trop grande distance, rendant l'acquisition impossible, fasse taire en moi le désir d'entreprendre. Mais là aussi j'ai eu la chance de l'apprendre (Martin, groupe 2007 : p. 4).

Cette référence à notre *façon de faire* nous a permis de mettre en évidence des évolutions de notre manière d'agir et d'interroger les effets des pratiques du récit auprès des formateurs et formatrices d'adultes engagé(e)s dans une formation formelle. Elle a renforcé la pertinence et la cohérence de l'approche biographique comme lieu pouvant permettre de « rapprocher, sur le plan des processus mis en œuvre, une expérience cognitive et une

expérience affective » (Delory Momberger, 2004 : p. 13). Les régulations apportées tout au long de ses années soulignent la part vivante et vivace de ce dispositif.

Références

Bruner, J. S. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit, au fondement de la culture et de l'identité individuelle* (trad. : Y. Bonin), Paris, Retz.

Delory-Momberger, C. (2004), « Biographie, socialisation, formation : comment les individus deviennent-ils des individus? », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4 (33), 1-18.

Dominicé, P. (2002), *L'histoire de vie comme processus de formation*, 2e éd. revue et augmentée, Paris, L'Harmattan.

Dominicé, P. (1993), « L'originalité épistémologique du savoir de la formation », *in* Baudouin, J.-M. et Josso, M.-C. (dirs), *Penser la formation : contributions épistémologiques de l'éducation des adultes*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, p. 89-101, en ligne <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92950>.

Dominicé, P. (2001), « Configuration et reconfiguration de la vie adulte », *Carriérologie*, 8 (1), 123-130.

Dominicé, P. et Pineau, G. (2016), « Les histoires de vie en formation. Entre illusion et injonction biographique », *in* Carré, P. et Caspar, P. (dirs), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 3e éd., Paris, Dunod, p. 309-329.

Josso, M.-C. et Schmutz-Brun, C. (2002), « La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix », *in* Saada-Robert, M. et Leutenegger, F. (dirs), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 165-184.

Lainé, A. (1998), *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratique de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.

Michard, P. et Yatchinovsky, A. (1995), *Histoire de vie : une nouvelle approche pour repenser sa vie autrement – Connaissance du problème, applications pratiques*, Paris, ESF.

Mulin, T. (2008), *La professionnalisation des formateurs en insertion. Contribution à l'analyse des différenciations professionnelles*, Thèse de doctorat, Toulouse, Université de Toulouse-2 Le Mirail.

Niewiadomski, C. et de Villers, G. (2002), « Prolégomènes », *in* Niewiadomski, C. et de Villers, G. (dirs), *Souci et soin de soi : liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, p. 11-46.

Pennac, D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.

Pineau, G. (2000), *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, Anthropos.

Ranjard, P. (1992), « Enseignement et formation », *Recherche et Formation*, 11, 107-127.

Rywalski, P. (2014), « Où les récits d'apprenants "forment" le formateur », *in* Berton, J. et Millet, D. (dirs), *Écrire sa pratique professionnelle : secteurs sanitaire, social et éducatif. De l'activité au rendre compte*, Paris, Seli Arslan, p. 111-120.

Sartre, J.-P. (1952), *Saint Genet, comédien et martyr*, Paris, Gallimard.

Sauter, C. (2005), *L'entretien d'orientation dans l'accompagnement des demandeurs d'emploi : une activité éducative et clinique multiréférentielle*, Thèse de doctorat, Strasbourg, Université Louis-Pasteur, en ligne <http://scd-theses.u-strasbg.fr/1012/>.

Schwartz, Y. (2001), « Théorie de l'action ou rencontres de l'activité? », *in* Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (dirs), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 67-91.

Schwartz, Y. (2004), « L'expérience est-elle formatrice? », *Éducation permanente*, 1 (159), 11-23.

Tschopp, G. (2014), « Devenir enseignant par le récit de son expérience dans son dossier de formation : enjeux d'une pratique et d'une écriture qui rend compte », *in* Berton, J. et Millet, D. (dirs), *Écrire sa pratique professionnelle : secteurs sanitaire, social et éducatif. De l'activité au rendre compte*, Paris, Seli Arslan, p. 121-133.

Tschopp, G. et Stierli, E. (2014), « Posture clinique et accompagnement dans le champ de la formation », *Le Sujet dans la cité*, 1 (Actuels n° 3), 217-231.

Vassileff, J. (1997), *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chronique sociale.

***

Rywalski, Patrick. (2019). « Apports de la démarche biographique en formation de formateurs et formatrices d'adultes ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 27-45. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

3. Touches biographiques et formation d'enseignant(e)s

ANNE-MARIE LO PRESTI ET SABINE OPPLIGER

Notre recherche s'inscrit dans le contexte de la formation initiale des enseignant(e)s primaires (les professeur(e)s des écoles en France) à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse (HEP) et plus particulièrement dans le cadre des séminaires du module d'intégration. Ceux-ci accompagnent de manière transversale les étudiant(e)s durant leur cursus, notamment au moyen de l'écriture, pour favoriser l'articulation entre les éléments théoriques et les situations pédagogiques vécues sur le plan pratique par les stagiaires dans une dynamique d'alternance entre divers lieux de formation. Il s'agit d'un dispositif qui utilise les méthodes de l'écriture réflexive et qui sollicite des processus de subjectivation identitaire.

À partir de l'analyse d'une trentaine de métatextes[1] – textes de synthèse et bilans de formation – produits par des étudiant(e)s à la fin de leur cursus, moment emblématique de leur « professionnalité émergente » (Jorro, 2011), nous nous sommes interrogées sur la visée émancipatrice, formatrice et créative de ces récits qui s'apparentent, par certains aspects, à la démarche biographique. Nous avons porté notre attention plus particulièrement sur des extraits de journal de bord que les étudiant(e)s citent dans leur texte afin de nous concentrer sur des éléments qui ont trait à l'approche biographique et par conséquent à l'expérience subjective en formation. Nous souhaitons donc dans notre recherche donner, avant tout, la parole aux étudiant(e)s et démontrer l'intérêt des éléments narratifs et biographiques en formation comme soutien des processus d'apprentissage. Cette recherche qualitative permettra d'apporter un témoignage sur la vitalité du biographique dans des dispositifs de formation, mais aussi parfois sur ses limites.

1. Texte personnel de synthèse écrit en « je », en lien avec les expériences et apports issus des stages ou des cours à la HEP. Il lie théorie et pratique professionnelle selon le principe de l'alternance.

Nous avons questionné en quoi la verbalisation de l'expérience par le biais d'une écriture réflexive relevant davantage du subjectif et du biographique accompagne la construction de l'identité professionnelle des étudiant(e)s, comment elle marque le changement et les transitions biographiques de ces futur(e)s professionnel(le)s, et aussi comment elle favorise le développement de leur autonomie et des processus d'émancipation créative.

Nos précédentes recherches (Lo Presti et Oppliger, 2015, 2016*a* et 2016*b*) portant sur l'analyse de textes de validation des étudiant(e)s produits dans le cadre du module d'intégration ont montré que les outils du dispositif « module d'intégration » tels que la tenue d'un journal de bord, la réalisation du dossier de formation de type portfolio et l'écriture de métatextes développaient une activité langagière de type réflexif.

La verbalisation comme dépaysement de soi

La verbalisation peut être un moyen de se dire, de se définir et de se construire. Elle peut contribuer au développement identitaire des personnes formées. Nous avons choisi d'appréhender l'écriture réflexive comme un voyage biographique. En effet, la verbalisation d'apprentissages expérientiels offre aux étudiant(e)s en fin de formation l'opportunité d'effectuer un voyage en soi.

> De plus en plus proche de la fin de ce voyage, je me sens plus déterminé que jamais à devenir enseignant (…). Effectivement, je me plais à l'idée de pouvoir m'occuper de ma classe (…). Je suis réellement au bout de mon chemin, je ne vais pas continuer, je suis à ma place (Loïc).

On trouve dans ces lignes d'un étudiant de 3e année, des termes pour décrire son cursus de formation qui empruntent à la métaphore du voyage, de l'exploration de territoires selon le pas ou la foulée. De nouveaux espaces s'ouvrent. C'est la fin de quelque chose et le début d'autre chose, comme le dit si bien Isabelle : « En août prochain, débutera un nouveau chapitre de ma vie, de nouveaux défis y seront associés. »

La réflexivité permet donc le déplacement indispensable aux transformations. « Je ne vois pas pourquoi je changerais cette pratique qui me permet de mettre mes pensées à plat. J'arrive ainsi à me décentrer et à réfléchir » (Loïc). L'écriture réflexive invite les étudiants à considérer « soi comme un autre » selon Ricœur (1990). Le propos est alors d'aborder sa biographie comme une ethnographie de soi selon le procédé du décentrement sur son parcours de formation et de la mise en perspective d'expériences marquantes. « Je » adopte ainsi une double position en tant que sujet et objet d'étude; à travers l'activité réflexive – par la mise en mots, en particulier –, il devient un autre. Problématiser sa pratique dans une démarche d'auto-observation est possible par le biais d'une écriture où « je » relève d'une posture subjective propice à la réflexivité. Comme le dit Trekker (2014), dire « je » permet de travailler sa subjectivité selon une écriture professionnalisante.

> En cette fin d'année de formation à la HEP de Lausanne, j'ai l'impression d'avoir acquis des bases solides pour devenir enseignante. (…) j'ai conscience que ma pratique est toujours en cours de développement. Cependant, je me réjouis de passer ce cap dans ma vie (Noémie).

L'écriture réflexive permet aux étudiant(e)s de marquer les transitions identitaires et de rendre compte de la dimension transformatrice de leur cursus de formation, ainsi que d'en prendre la mesure.

> Que de chemins parcourus et de transformations en trois petites années seulement ! Je suis passée du stade de petite étudiante qui ne sait pas trop encore qui elle est et ce qu'elle veut vraiment faire à une enseignante débutante qui voit son futur d'un œil serein (Amandine).

La mise à distance de soi qui devient altérité par la verbalisation subit ainsi une altération. Ce dépaysement de soi que permet l'écriture réflexive – par les traces récoltées dans le journal de bord et ensuite retravaillées et repensées dans les métatextes par les étudiant(e)s – n'est pas sans rappeler la migration du paysan polonais et la mise en évidence de l'expérience subjective. Cette capitalisation de l'expérience professionnelle, comme l'évoque Crépeau (2014 : p. 75-76), par la récolte de traces de la pratique dans le journal de bord, est souvent mise en avant par les étudiant(e)s : « Toutefois, j'ai l'impression de m'être réconciliée avec l'écriture, et j'ai compris

l'importance de garder des traces, de tout commentaire ou réflexion faite en classe » (Anniki). Nous avons bien à faire là à un dispositif de formation construit autour de l'écriture sur l'activité.

Ainsi l'écriture subjective permet, comme le dit Hubert (2014), « de rendre compte pour se rendre compte » (p. 29). Amaia écrit : « Ce "moi" qui change, qui évolue, était devenu presque matériel, il y en avait une trace grâce à l'évaluation formative du métatexte de première année. » Ainsi le pas de côté, le détournement que permet ce type d'écriture est un voyage aux effets maïeutiques. Pour reprendre les termes de Berton (2014) : « Ce déplacement, cette décentration de soi, d'une certaine façon, ramènent à soi les matériaux familiers et nouveaux puisque réorganisés autrement lors d'une prise de conscience » (p. 23). Sabrina insiste sur cette dimension dans cet extrait de son journal de bord :

> J'ai su prendre du recul en écrivant sur des situations que j'ai vécues. Finalement, en relisant mes pièces-notes, j'ai pu m'apercevoir des évolutions, des craintes que j'avais, de celles que j'ai réussi à dépasser, des compétences que j'ai acquises, de la prise de confiance. Je pense que si tout cela n'était pas écrit quelque part, j'aurai finalement oublié ces situations qui m'ont fait me questionner et je ne sais pas si je me serais rendue compte de ces changements. C'est un outil important pour se rendre compte et garder des traces. C'est un outil d'autoformation, de construction identitaire. Je suis contente de m'en apercevoir (Sabrina).

La verbalisation du parcours biographique est donc l'occasion de se déplacer sur son échiquier personnel, selon une écologie de l'espace et du temps. Elle introduit une expérience de mobilité, tant micro et spatiale par le biais de la dynamique de l'alternance entre les deux lieux de formation (académique et pratique), que macro et temporelle entre le début et la fin de la formation. Écrire est donc autant un retour sur soi qu'un voyage en soi qui émaille la construction identitaire. C'est également l'occasion de mettre du sens et de rechercher le sens ainsi que la direction à prendre, comme le dit cette étudiante : « Cette dernière écriture m'a permis de faire le point sur là où j'en suis et là où je vais en qualité de personne et d'enseignante » (Jade). La verbalisation à travers le journal de bord offre l'occasion de mettre en évidence des expériences saillantes de sa trajectoire professionnelle et de revisiter ainsi son propre parcours pour trouver un sens, une orientation,

en regroupant les compétences mises en œuvre dans une perspective d'autoformation selon sa propre carte et « géographie » personnelle. Comme l'écrit Amandine :

> Le journal de bord (…) est devenu un fidèle compagnon de route. Il a été là dans les bons et les moins bons moments. J'ai pu y inscrire mes doutes, mes points forts, mes apprentissages à la HEP mais surtout en stage. Il est le témoin principal de mon évolution (Amandine).

Le langage verbal est un puissant levier à travers lequel la pensée se construit *hic et nunc*. Selon Layec (2006) : « L'écriture, parce qu'elle permet l'intégration de la dimension temporelle et la mise en regard *a posteriori* des expériences, permet l'élaboration progressive des références conceptuelles personnelles à partir desquelles on comprend ses expériences » (p. 66). On retrouve là la thématique des histoires de vie comme approche d'autoformation existentielle, abordée également par Dominicé (2002). Cet auteur insiste sur la place, en formation, de la subjectivité, de l'intersubjectivité et d'éléments s'apparentant aux histoires de vie. Il identifie des processus de formation mis en œuvre dans des approches biographiques comme nous avons pu l'observer auprès de nos étudiant(e)s dans leurs écrits qui permettent tant une « réappropriation » qu'une « maturation » de l'expérience (Dominicé, 2002 : p. 232) et par là induisent une dimension formative. Estelle écrit :

> Lors de ces séminaires, un outil nous a été présenté, outil m'étant devenu indispensable. Je parle là du journal de bord, journal dans lequel des éléments pertinents lors de notre formation ont pu être relevés (…). Garder une trace de mes actions m'a aussi permis de remettre en cause certains de mes comportements, actions ou paroles, que j'essaie d'améliorer au fil du temps. Ces écrits m'ont permis de prendre du recul par rapport à certaines situations, de porter un regard critique et réflexif sur mon stage ou sur des événements survenus lors de ma formation (Estelle).

On retrouve là l'hypothèse émise par Dominicé que le biographique peut induire de la formation et que le récit du vécu peut devenir un moment d'éducation. Le récit de vie deviendrait donc par moment un récit d'apprentissage entraînant tant un processus de connaissance qu'un processus d'émancipation.

Cependant l'histoire personnelle peut s'écrire de diverses manières. En effet, selon la temporalité, le regard porté sur soi se modifie. Il n'en demeure pas moins que l'écriture de ces métatextes représente un outil qui permet de s'approprier son histoire par l'écrit et la sélection des expériences. Comme le dit Layec (2006) : « Il s'agit d'une démarche maïeutique d'accouchement qui vise à mettre à jour, à révéler les savoirs, les ressources, mais aussi le génie, la créativité de la personne engagée dans cette démarche » (p. 63).

Dans notre précédente recherche, intitulée « Futur(e)s enseignant(e)s en transition : s'autoaccompagner par l'écriture » (Lo Presti et Oppliger, 2016*b*), nous avons montré que la rédaction de divers métatextes tout au long de la formation des étudiant(e)s représentait un long et sinueux cheminement qui leur permettait de donner forme aux prises de conscience advenues en formation. Les processus d'écriture produisent une distance salutaire propice à penser par soi-même et pour soi et donc à s'autoaccompagner (Lo Presti, 2010), amenant potentiellement plus confiance en ce que l'on sait, ce dont on est capable, ce que l'on peut s'imputer à soi-même.

> Nous avons également dû écrire trois métatextes qui, personnellement, m'ont permis de me décentrer (…). Ces métatextes m'ont permis de prendre de la distance par rapport à la théorie que j'ai vue en cours et par rapport à la pratique vécue en stage, pour réussir à me remettre en question et à prendre conscience de mes compétences durant mon parcours de formation (Pauline).

Ces processus de prise de conscience des potentialités ne vont pas de soi et nécessitent, en termes de temporalités, différentes phases d'appropriation, comme en témoigne Roxanne :

> Au début, ce n'était pas évident mais, avec le temps, j'ai pu comprendre ce que cela pouvait m'apporter. Il s'agissait d'adopter un regard « méta » et de pouvoir arriver à une pratique réflexive, ce qui est primordial dans l'enseignement, car il faut réussir à se remettre en question et tirer des apprentissages de ce qui nous réussit ou non (Roxanne).

Savoir identifier ses forces et jouer avec ses limites, pour les surpasser, peut développer un pouvoir d'agir inédit : « L'écriture a un pouvoir de développement sur moi et me permet d'affronter mes doutes et mes difficultés. Elle est également un moyen de trouver des solutions et de résoudre des problèmes » (Isabelle).

Cependant, il ne faut pas oublier que « l'écriture engage profondément le sujet qui écrit », comme le dit Lainé (*in* Trekker, 2014 : p. 7) et que si elle est source de plaisir, elle peut parfois être aussi source de souffrance ou de frustration, comme le relève Amaia : « Mais là, à nouveau c'est la frustration due à la réflexivité "forcée" et contrainte qui a pris le dessus. Cette demande constante de métaréflexion devenait inféconde et insatisfaisante pour moi. » On touche ici à la limite de l'utilisation de la démarche biographique lorsque cette dernière devient contrainte dans un cadre institutionnel et évaluatif. En effet, l'écriture rencontre parfois des obstacles, des réticences liées à des souvenirs d'école, à une peur d'écrire, à des difficultés techniques, à un manque d'habitude ou encore à des doutes sur soi. Il ne faut pas oublier que c'est un travail, étymologiquement du latin *tripalium*, instrument de torture. En tant que formatrices, il nous incombe d'accompagner au mieux ce travail d'écriture dans nos dispositifs de formation. Cette « migration de soi » peut alors devenir une épreuve, comme le relève précédemment cette étudiante, et il importe de ne pas sous-estimer ces impacts. Par ailleurs, la tendance actuelle de notre institution (HEP Vaud) est de diminuer les éléments subjectifs de la formation enseignante en faveur d'une analyse de l'activité centrée davantage sur les apprentissages des élèves, cela au détriment de la dimension identitaire de l'enseignant(e). Ces évolutions en marche nous poussent à nous questionner sur les perspectives de développement de l'approche biographique dans le champ de la formation des enseignant(e)s, bien que nous soyons persuadées de son intérêt et de sa dimension formative, comme cet écrit l'explicite.

Des genres différents comme autant de rebonds à la réflexivité, comme autant de possibilités de « se lire entre les lignes »

Nous nous sommes interrogées quant aux effets de la verbalisation des expériences professionnelles sur l'identité et l'évolution des futur(e)s enseignant(e)s. Nous avons mis en évidence quelques dimensions

formatrices liées à l'approche biographique tout en mentionnant quelques limites de ce type d'écriture et de son utilisation comme « outil de professionnalisation » (Cros, 2006 : p. 14) dans un contexte institutionnel.

Nous avons postulé que l'utilisation et l'articulation des divers types et genres d'écriture réflexive (journal de bord, dossier de formation, métatexte), selon différents degrés de réflexivité, engendrent des effets de conscientisation et de réappropriation, mis aussi en évidence par certains auteurs des histoires de vie, tels que Dominicé (2002) ou Pineau (1998).

En effet, les types de supports et de genres utilisés pour transcrire les expériences subjectives influencent les mouvements de la réflexivité. Nous avons noté des différences significatives entre les traces retranscrites dans le journal de bord et le type d'informations relevées dans les métatextes. Il apparaît que les genres proposés en formation concourent à accentuer cette « migration identitaire » présente dans le cursus de formation des étudiant(e)s : « L'utilisation de l'écriture sur sa pratique à des fins de formation s'inscrit dans ce mouvement de transformation identitaire où la transaction identitaire se joue entre un soi personnel et un soi professionnel » (Cros, 2006 : p. 20-21).

Frédéric relate :

> En relisant mon JB [journal de bord], je m'aperçois d'une autre préoccupation inédite en cette première année : la gestion de la classe et des élèves (…). Aujourd'hui, je perçois une vraie logique dans le chemin parcouru en première année (Frédéric).

En tant que support, le journal de bord se voit attribuer plusieurs fonctions, avec des sujets et des objets différents tels que :

- un aide-mémoire : se rappeler des détails, se souvenir, noter des impressions;
- un outil de référence pour la pratique professionnelle, comme soutien à l'acquisition des compétences, en relevant des points d'amélioration, des stratégies, des astuces ou des activités à réutiliser;
- un levier à l'autoformation, en conservant des éléments marquants comme « traceur de l'évolution »;
- un lieu-ressource, comme espace pour pouvoir déposer les émotions, les tensions ou les peurs, les joies vécues.

En comparant le modèle théorique proposé par Kaddouri (2006 : p. 242-253) avec les extraits des journaux de bord cités dans les métatextes par les étudiant(e)s, nous notons qu'ils livrent des informations *pour* et *dans* leur pratique professionnelle, mais aussi *sur* cette dernière. En revanche, la rédaction du métatexte ainsi que des notes pour leur dossier de formation leur permet de mobiliser l'écriture en travaillant également *à partir* de leur pratique professionnelle. Les rétroactions nécessaires pour rédiger ces écrits emmènent les étudiant(e)s vers de nouveaux rivages réflexifs. Des mises en liens émergent, des gestes professionnels sont repérés et rattachés à des compétences spécifiques.

> Je me suis retrouvée deux fois en situation où il n'y avait pas de réelles solutions afin d'aider un élève à suivre son parcours scolaire au mieux. À ce moment-là, je me suis sentie démunie et triste face à cette impasse et j'angoisse de me retrouver à nouveau dans une telle situation en étant enseignante principale. Par contre, le fait d'avoir mené une réflexion à ce sujet en écrivant une note m'a déjà aidée. J'ai pu prendre conscience du travail que je dois encore faire à ce sujet (Anouck).

La réalisation du dossier de formation ainsi que l'écriture des métatextes est un élément important du processus de professionnalisation. Une recherche conduite par Amendola et Oppliger (2014) a mis en évidence que le métatexte sert « de support d'apprentissage et d'auto-évaluation des acquis pour les étudiant(e)s et leur permet des projections dans l'avenir. Il représente un texte emblématique de leur pratique, de leur formation et de leur évolution ». L'écriture de ces bilans de formation exige des auteurs qu'ils reparcourent leurs écrits antérieurs (journal de bord, pièces-notes du dossier de formation), qu'ils se relisent pour réécrire et renforcer ainsi de réelles compétences tant dans le geste d'écriture que dans les processus de la pensée et de la conceptualisation.

Nous pouvons mettre en lien les remarques ci-dessus liées aux genres et types d'écrits différents avec la modélisation proposée par Maubant (2007, repris par Gremion, 2016 : p. 261). Son modèle distingue différents seuils de réflexivité : celui relatif à la réflexivité dans et sur l'action, celui lié à la réflexivité dans et pour l'action et enfin celui se rapportant à la réflexion sur sa réflexivité.

> Les séminaires d'intégration m'ont ouvert les yeux sur l'importance d'avoir des traces écrites dans le but de faire des liens, et de revivre certains moments du passé, que l'on aurait tendance à oublier… C'est pour cela que je prévois de garder le même journal de bord jusqu'à la fin de mon master. (…) Elles [Ces traces] ont pu m'aider à construire mon identité professionnelle. J'ai également pu développer une pensée réflexive ce qui m'a permis de m'interroger quant à mon avenir professionnel. J'ai appris à me remettre en question et à m'ouvrir à la discussion avec les autres (Anouck).

Cet extrait issu d'un métatexte restitue, en partie, ces spirales si particulières de réflexivité. Il nous permet de percevoir comment la pensée perlabore au travers des différents écrits, comment elle gagne en acuité mais aussi en ouverture, en capacité à se réfléchir en intersubjectivité, et de manière parfois paradoxale, comme le précise cet extrait de manière un peu plus déterminée :

> En ce 17 mars, j'écris pour me remémorer le terrible incident produit, deux ans auparavant, jour pour jour, à mon lieu de stage (…). Mon ressenti est partagé entre une boule à l'estomac, et un sentiment de fierté que je ressens vis-à-vis de moi. En relisant mon passage datant de ce jour-là, je ressens exactement les mêmes frissons qu'en l'écrivant. Si je pouvais dire deux mots à ma formatrice de première année, ce serait : « Je vous déteste, mais merci ! » Ceci représente exactement mon état d'esprit actuel. Cela a été une étape très difficile durant mon parcours mais je n'en ressors que plus forte. En effet, ma passion pour l'enseignement n'a pas diminué. Bien au contraire, elle s'est renforcée (Aida).

Dans une formation en alternance, l'étudiant(e) se retrouve souvent à devoir composer avec des injonctions parfois ambiguës, voire paradoxales, susceptibles d'engendrer de fortes tensions chez lui ou elle. Comme le souligne Zaouni-Denoux (2007), le travail d'implication de l'alternant ne se résumera pas à uniquement s'adapter mais nécessitera de sa part une reconstruction des expériences vécues. Nous retrouvons ici la dialectique du voyage, considéré comme un déplacement dans les sentiers de son parcours de formation entre des contextes le plus souvent en vis-à-vis et donc

porteurs de potentielles « sollicitations dysharmoniques » (*ibid.*, p. 75). Dans ce processus d'altération dans le sens de transformation de l'identité, il s'agit de trouver de l'altérité au cœur de soi-même.

De la mise en je à la mise en jeu identitaire : s'inventer multiple

De Gaulejac (2002) relève que « l'identité est moins une donnée qu'une conquête. L'affirmation de moi-même est une nécessité pour le sujet qui cherche à conquérir une autonomie » (p. 178), idée également soutenue par Amandine : « C'est à ce moment que j'ai réalisé que je me métamorphosais. Fini la vie d'étudiante-stagiaire, j'étais considérée comme professionnelle. Il fallait donc que je me comporte de la sorte. » Noémie illustre cela par un changement de rôle qu'elle met en évidence : « Si je devais imager ce changement de point de vue (…) je dirais que je suis passée d'actrice à metteuse en scène. »

Ce changement de posture exprime le potentiel créatif présent dans chaque individu. Son développement ainsi que son expression sont influencés par de multiples facteurs, non seulement liés à des caractéristiques cognitives mais aussi conatives (conduites conscientes en termes d'efforts qui se réfèrent aux traits de la personnalité, à la motivation), à des composantes affectives (émotions, préférences, intérêt), ainsi qu'à des composantes relatives à l'environnement (Lubart *et al.*, 2003). En ce sens, la créativité est abordée comme un processus qui permet de produire quelque chose de neuf et adapté à un contexte donné en mettant en jeu les multiples dimensions mentionnées auparavant. L'écriture et la réécriture des expériences de formation, passées au crible du biographique, renforcent l'émergence et l'intensification d'une réflexivité, mais également d'une créativité en acte. Les étudiant(e)s osent plus s'engager. En prenant le risque d'écrire en « je » pour exprimer ce soi professionnel, ils ou elles peuvent gagner en légitimité et accroître leur confiance et leur sentiment d'une consistance professionnelle. Cette dernière est envisagée sous l'horizon du dialogue et de l'intersubjectivité. En effet, tout écrit est un récit fait à autrui, qui donc s'offre à l'échange, à la critique et à la contestation. Deschavanne et Tavaillot (2007) précisent à ce propos : « Parce qu'il recherche la reconnaissance de l'autre, le particulier prend le risque de l'universel. Il ouvre ainsi un espace de discussion, et donc de lien » (p. 266-267).

Cela nous amène à retrouver le concept d'autoformation (Lo Presti et Oppliger, 2016*b*) qui, telle une galaxie, comporte des dimensions à plusieurs niveaux (Carré, 1996).

Conjuguer dans la trace écrite tout à la fois le soi professionnel et la capacité à agir en adéquation avec les attentes prescriptives représente un défi mis en évidence par Anastasia : « Ce travail a été pour moi un vrai travail d'autonomie et m'a permis de prendre du recul sur ma manière de fonctionner. » Orientée par un désir d'autonomie, l'aspiration à devenir enseignant(e) se transforme et s'émancipe par l'altération de l'identité.

Les expériences, relatées notamment dans les métatextes, sont relues de telle sorte qu'une nouvelle logique identitaire apparaît; celle-ci se dessine parfois différemment de celle imaginée en début de cursus de formation. Les récits d'étudiant(e)s donnent à voir ce que Lainé (2007) définit sous le terme d'« historicité », comme la capacité du sujet à prendre son autonomie pour mieux se réapproprier sa vie, en exprimant le désir de vouloir la changer : « L'homme est un être qui s'affirme dans et par l'histoire, à travers le changement » (p. 262). Et l'auteur insiste sur la « conscientisation » de ses savoirs, jalon essentiel pour la « visée émancipatrice » du récit (*ibid.* : p. 102). Ne s'agit-il pas ici de l'« invention de soi » telle que définie par Kaufmann (2004 : p. 60)? Le sociologue décrit la biographie dans sa version narrative comme un « travail d'assemblage inlassable, de charpentier des lignes de force de la vie » (*ibid.* : p. 171).

En ce sens, l'écriture des métatextes favorise l'émergence de démarches d'autoformation car elle apparaît comme une médiation adéquate, propice à « identifier une forme susceptible de refaçonner cette matière déjà constituée qu'est l'individu muni de son expérience » (Boutinet, 2006 : p. 95). Cette notion d'expérience revisitée sous l'angle de la boussole intérieure et du voyage en soi joue un rôle central dans la dynamique d'autoformation. Le récit biographique permet donc de prendre de la distance avec les événements et participe, par-là, à l'intégration de la nouvelle identité professionnelle par les effets de conscientisation opérés et mis en lumière au moyen de la verbalisation.

Cette recherche nous a donc permis de démontrer la vitalité du biographique dans des dispositifs de formation, mais aussi parfois ses limites.

Ces touches biographiques présentes dans la verbalisation de l'expérience accompagnent la construction de l'identité professionnelle des étudiant(e)s. Nous avons pu observer comment elles marquent le changement ainsi que les transitions biographiques de ces futur(e)s professionnel(le)s, et aussi comment elle favorise le développement de leur autonomie et engendrent des processus d'émancipation créative.

Références

Amendola, C. et Oppliger, S. (2014), « Des étudiants écrivent… Comment s'approprient-ils cette pratique dans le cadre des séminaires d'intégration? » (communication non publiée), *in* Journées d'étude des 11 et 12 septembre 2014, *Intégrer, articuler, s'approprier : métaphores de l'apprendre? Entre théories et pratiques dans la formation à l'enseignement*, Lausanne, HEP Vaud.

Berton, J. (2014), « Rendre compte de l'événement, est-ce possible? », *in* Berton, J. et Millet, D. (dirs), *Écrire sa pratique professionnelle : secteurs sanitaire, social et éducatif. De l'activité au rendre compte*, Paris, Seli Arslan, p. 17-28.

Boutinet, J.-P. (2006), « L'adulte et son autoformation : un sujet, un individu et une personne? », *Éducation permanente*, 3 (168), 89-99.

Carré, P. (1996), « À la recherche d'une nouvelle galaxie », *Les Cahiers d'études du CUEEP*, 32-33, 244-251.

Crépeau, B. (2014), « Neuf bonnes (ou mauvaises) raisons de tenir un journal professionnel », *in* Berton, J. et Millet, D. (dirs), *Écrire sa pratique professionnelle : secteurs sanitaire, social et éducatif. De l'activité au rendre compte*, Paris, Seli Arslan, p. 75-84.

Cros, F. (2006), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

De Gaulejac, V. (2002), « Identité », *in* Barus-Michel, J., Enriquez, E. et Lévy, A. (dirs), *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions*, Toulouse, Érès, p. 174-180.

Deschavanne, E. et Tavaillot, P.-H. (2007), *Philosophie des âges de la vie*, Paris, Grasset.

Dominicé, P. (2002), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

Gremion, F. (2016), « Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle. De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles », *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 21, 259-286.

Hubert, B. (2014), « Rendre compte pour se rendre compte. Histoire de vie et analyse de la pratique professionnelle », *in* Berton, J. et Millet, D. (dirs), *Écrire sa pratique professionnelle : secteurs sanitaire, social et éducatif. De l'activité au rendre compte*, Paris, Seli Arslan, p. 29-45.

Jorro, A. (2011), « Reconnaître la professionnalité émergente », *in* Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (dirs), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-16.

Kaddouri, M. (2006), « Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle », *in* Cros, F. (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 241-253.

Kaufmann, J.-C. (2004), *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

Lainé, A. (2007), *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.

Layec, J. (2006), *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan.

Lo Presti, A.-M. (2010), *Bilan, portfolio de compétences, un outil d'auto-accompagnement*, Mémoire professionnel, CAS en accompagnement individuel et collectif, Lausanne, HEP Vaud.

Lo Presti, A.-M. et Oppliger, S. (2016*a*), « Incursion dans le journal de bord », *Prismes*, 22, 28-30.

Lo Presti, A.-M. et Oppliger, S. (2016*b*), « Futur-e-s enseignant-e-s en transition : s'auto-accompagner par l'écriture dans son cursus de formation », *in* Tschopp, G. et Bernard, M.-C. (dirs), *Actes du panel « L'appel bio-graphique » (groupe* ASIHVIF*) : pratiques du récit de vie en formation*

articulées à des questions d'accompagnement, Québec, Livres en ligne du CRIRES, p. 35-48, en ligne <http://lel.crires.ulaval.ca/public/tschopp_bernard_2016.pdf>.

Lo Presti, A.-M. et Oppliger, S. (2015), « Accompagner les transitions identitaires professionnelles des futurs enseignants – S'autoaccompagner par l'écriture dans son cursus de formation », Communication présentée au colloque international *Pratiques du récit de vie en formation : sous le signe du lien*, 24 septembre 2015, HEP Vaud, ASIHVIF, ARRV et Université de Fribourg, Crêt-Bérard (Puidoux-Chexbres), Suisse.

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2003), *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin.

Pineau, G. (1998), *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.

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

Trekker, A. (2014), *Le travail de l'écriture. Quelles pratiques pour quels accompagnements?*, Paris, L'Harmattan.

Zaouni-Denoux, S. (2007), « Formation et construction de soi : de l'alternance à l'"altérance" », *Éducation permanente*, 1 (172), 73-80.

***

Lo Presti, Anne-Marie et Sabine Oppliger. (2019). « Touches biographiques et formation d'enseignant(e)s ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 47-61. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

4. Fécondité de l'approche biographique dans la sphère scolaire

MARIE-CLAUDE BERNARD, JEAN-JACQUES DEMBA, IBRAHIM GBETNKOM ET ISABELLE LAVOIE

Le legs qualitatif, comme le nomme Goodson (2014), de l'approche biographique de Thomas et Znaniecki s'est étendu du champ de la sociologie vers celui de l'éducation depuis déjà une cinquantaine d'années et leur contribution est riche et variée. À l'intérieur de cette approche, le recours aux récits de vie permet d'aborder plusieurs problématiques. Il s'agit dans le cas présent de présenter trois contributions : la première concerne l'utilisation du récit autobiographique dans une démarche de développement professionnel d'une enseignante de biologie au secondaire au Québec; les deux suivantes portent la voix d'élèves du secondaire respectivement au Gabon et au Cameroun : l'une se situe dans une recherche sur l'échec et la réussite scolaire (Demba, 2012), l'autre, à visée exploratoire, a documenté l'utilisation de pratiques pédagogiques humiliantes au Cameroun (Gbetnkom, 2015). Ces trois contributions seront l'occasion de montrer la fécondité de cette approche en éducation sous l'éclairage théorique de l'interactionnisme symbolique (Bernard, 2014 et 2015).

Approche biographique dans la sphère scolaire

L'approche biographique, en tant que méthodologie de recherche employée dans la sphère scolaire, est tributaire en grande partie des travaux des sociologues Thomas et Znaniecki du département de sociologie de l'Université de Chicago (Goodson, 1980 et 2001). Les travaux de Bertaux (1976) et de Peneff (1990), entre autres, qui ont documenté l'histoire de cette œuvre imposante, montrent la voie que cette approche d'étude a permis d'ouvrir dans le champ de la sociologie. En s'écartant du point de vue quantitatif dominant à l'époque, la démarche de Thomas et Znaniecki – qui se sont proposés de connaître le point de vue des acteurs sociaux concernés par les problématiques à l'étude – a placé l'approche biographique au premier rang des recherches empiriques de ce champ entre 1920 et 1935.

Importée à la sphère scolaire, cette approche en a gardé l'importance attribuée aux études empiriques, la valorisation des démarches qualitatives de recherche et l'objectif de tenir compte du point de vue des acteurs du milieu, caractéristiques des contributions de la génération fondatrice du département de sociologie de Chicago. L'approche biographique dans cette sphère a contribué, entre autres, à l'étude des interactions et des formes d'intervention en classe (Goodson, 1980). Plus précisément, l'utilisation des récits de vie, en cherchant le sens que les acteurs donnent à leurs parcours, à leurs expériences d'apprentissage, ou à leurs choix professionnels, permet de poser un regard compréhensif sur des problématiques variées, telles que les incidents critiques en classe, les stratégies de survie des enseignants et enseignantes ou encore les éléments qui contribuent à la construction de différents rapports aux savoirs (Demba et Bernard, 2016; Woods, 1997).

Trois exemples de l'utilisation des récits de vie dans le milieu scolaire

Dans ce chapitre, nous présenterons trois exemples de l'utilisation des récits de vie. Le premier concerne un récit autobiographique dans le cadre du développement professionnel d'une enseignante de biologie au secondaire au Québec. Le deuxième contribue à comprendre les éléments qui participent à la construction de la réussite ou de l'échec scolaire au Gabon. Le troisième, enfin, documente l'utilisation de pratiques pédagogiques humiliantes au Cameroun.

« Mise en récit de soi » et développement professionnel dans l'enseignement au secondaire

Dans une démarche de développement professionnel, la « mise en récit de soi », selon l'expression de Niewiadomski et Delory-Momberger (2013), a contribué à la compréhension du parcours de vie d'une enseignante de biologie au secondaire. La démarche entreprise par Isabelle Lavoie a consisté à raconter à rebours son parcours enseignant. Cette mise en récit a une portée réflexive importante. Au départ, comme tout au long de la démarche de mise en récit de la construction de soi, l'exercice de « dévoiler » son propre cheminement demande à faire des choix sur les éléments qu'elle décide de révéler, d'approfondir ou, au contraire, d'omettre ce qui ne semble

pas apporter un éclairage ou une compréhension de son parcours. Exercice qui requiert un développement des habiletés de communication, d'expression de soi ainsi que de connaissance de soi-même.

En se mettant en récit, elle rend explicite ce qui dans sa vie a orienté son parcours. En développant la trame des événements l'ayant amenée à prendre différentes décisions, elle prend conscience que celles-ci ne sont pas seulement conduites par un choix professionnel, mais qu'elles sont également orientées par la traversée de différentes circonstances personnelles et familiales. Au cœur des différents rôles qu'elle joue dans la vie, elle trouve une constante : le goût pour ce qui « vit » et l'intérêt de se pencher « sur le vivant » avec bienveillance, ayant le souci de l'autre, mais aussi de soi, le « *care* ».

L'analyse de cette mise en récit articule les éléments théoriques proposés notamment par Pineau (1983 et 1984) et Dizerbo (2017) et met en exergue le fait que les récits de vie peuvent aider à donner sens au parcours professionnel et à se renouveler dans le métier enseignant. La construction de l'identité professionnelle au fil des ans (Goodson, 1980) est mise en valeur par le récit du « soi qui se raconte ». Son analyse présente aussi des réflexions sur ce que la personne aspire à être, ce à quoi elle veut tendre et met en lumière les représentations de ce que devrait être, selon sa perspective et son expérience, un enseignant, un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour analyser ce matériau, l'exercice d'interprétation, d'organisation et de conceptualisation nécessite un travail de collaboration, un développement de compétences qui ne sont pas nécessairement requises dans le travail quotidien de l'enseignement.

Les résultats de cette pratique réflexive que représente ce « cheminer vers soi », selon le mot de Josso (1991), rendent compte du bien-fondé de chercher à donner sens au parcours professionnel, car cela favorise la prise de conscience de l'identité enseignante et permet de se renouveler dans le métier enseignant. Comme le soutient Woods (1990), « l'enseignement n'est pas pur altruisme » (p. 123) et les enseignants et enseignantes ont besoin de se ressourcer. Isabelle Lavoie rend compte dans son récit de cet objectif de se soucier aussi de sa propre vie, de son développement professionnel et de ses intérêts. Par le truchement de cette forme de renouvellement professionnel que représentent le récit et son analyse, l'enseignante ou l'enseignant a l'occasion de surmonter le sentiment d'usure, d'ennui ou de routine lié à une activité enseignante qui peut devenir exténuante

(Montandon-Binet, 2004). La route empruntée par Isabelle Lavoie est au contraire celle de chercher à mieux se connaître pour mieux intervenir, pour mieux éduquer et, *in fine*, mieux enseigner.

Comprendre la face cachée de l'échec solaire à l'école secondaire au Gabon

Ce deuxième exemple vise à montrer que les récits de vie, comme méthode d'enquête, ont permis non seulement d'obtenir des données qualitatives nécessaires à cette étude, mais aussi de souligner que les élèves sont capables de s'exprimer, de dire leur monde, leur expérience scolaire et, en quelque sorte, de faire la preuve qu'ils peuvent très bien analyser les situations et rendre compte de ce qui peut produire l'échec ou la réussite scolaire (Demba, 2012).

L'échec scolaire au Gabon : bref état des lieux

Comme dans d'autres États francophones d'Afrique subsaharienne, tels le Cameroun, la République centrafricaine ou le Mali, l'échec scolaire au Gabon est une question plus que problématique, en ce sens qu'elle est récurrente (elle se pose quelques années après l'indépendance du pays obtenue en 1960) et massive (les taux d'échec peuvent aller au-delà des 80 % et la question touche le primaire, le secondaire et l'université), mais aussi parce qu'elle comporte des répercussions économiques et sociales importantes, particulièrement pour ceux et celles qui sont concernés au premier chef, soit les élèves. Un tour d'horizon des recherches qui ont tenté de comprendre cette question au Gabon fait ressortir qu'elle serait davantage explorée de « l'extérieur ». Les études s'appuient sur des données issues de questionnaires, de l'examen de dossiers scolaires d'élèves ou sur des données secondaires provenant d'organisations nationales et internationales (Akoué, 2007; Ministère de l'Éducation du Gabon, 1983, 1998, 2000 et 2006; Ognaligui, 1999). Ces études associent la question de l'échec tant avec les caractéristiques individuelles des élèves (âge, origine sociale et culturelle, niveau d'instruction des parents…), qu'avec les dimensions structurelles (insuffisance des écoles, effectifs pléthoriques des classes, problèmes d'équipement matériel et pédagogique des établissements scolaires…) et conjoncturelles (crises politiques, crises économiques…). Si

l'approche quantitative à laquelle ces recherches ont le plus recours est essentielle pour comprendre une image d'ensemble de la situation d'échec, « elle ne permet pas cependant d'appréhender le phénomène vécu » (Duru-Bellat, 2002 : p. 130). Autrement dit, on ne sait guère ce qu'il en est de la dimension subjective de cet échec, ou encore de sa face « cachée » ou « oubliée », c'est-à-dire de l'analyse qu'en font les acteurs et actrices concernés, en l'occurrence les élèves. Quel sens donnent-ils au fait d'aller à l'école et de poursuivre des études, à ce qu'on y apprend, aux réussites mais aussi aux difficultés qu'ils rencontrent durant leurs parcours, voire aux situations d'échec? C'est là le propos de la recherche de Demba (2012), qui examine le sens de cet échec à partir des récits d'élèves gabonais du secondaire.

Le choix d'une perspective émergente et d'une méthodologie engagée et participative

Pour circonscrire ce propos de recherche, Demba (2012) s'est appuyé – dans la foulée de Joshua et Lahire (1999) – sur une perspective dite socio-didactique, c'est-à-dire conjuguant des éléments de la sociologie de l'éducation (interactionnisme symbolique) et de la didactique (rapport au savoir). Il s'agit d'une perspective émergente qui permet d'accroître la diversité des niveaux d'analyse possibles en vue de mieux éclairer cette question, et de comprendre comment se construisent des situations d'élèves qui sont dits en échec, en s'attachant à l'analyse qu'ils font de leur expérience scolaire, au sens qu'ils accordent à l'école, à ce qu'on y apprend, aux situations et interactions qui ont marqué ou mis en échec leur expérience scolaire. Une telle façon d'appréhender l'expérience scolaire implique également une méthodologie engagée et participative, c'est-à-dire qui donne accès de manière privilégiée à la « parole individuelle », à la parole de l'intérieur, celle de l'élève, et qui consiste en un dialogue où l'enquêté, en tant que narrateur, est amené à dominer le dialogue, tandis que l'enquêteur se trouve en position d'assumer le rôle plus ou moins soutenu de narrataire. À cette fin, comme scénario principal de sa recherche, Demba (2012) a convié douze élèves gabonais du secondaire (trois ayant décroché, huit en échec et fréquentant l'école et une en réussite) à raconter, lors d'entretiens individuels répétés, comment, de leur point de vue, on en arrive à une situation d'échec.

Récits de vie d'élèves et lecture multidimensionnelle de la question de l'échec scolaire

L'analyse des récits d'élèves, selon un mouvement de va-et-vient entre les aspects singuliers et les aspects collectifs de ceux-ci, a permis de faire ressortir que l'échec scolaire serait le résultat d'une situation qui se construit peu à peu à travers un ensemble de médiations. Les jeunes évoquent ainsi les moments d'épreuve ou de décision qui ont orienté leurs parcours, tel le rapport aux parents, qui est récurrent dans les récits. L'échec serait ainsi lié, par exemple, aux conditions socioéconomiques des parents, au peu de soutien qu'ils accordent à leurs enfants, au manque de communication et, enfin, à une pratique répandue en Afrique subsaharienne, le « confiage scolaire »[1]. Ils évoquent également leur rapport à certains types d'abstraction scolaire qui, en étant éloignés de leur monde et coupés de l'action (tels les mathématiques, la physique et le français qui, pour plusieurs, est vu comme une langue étrangère), contribueraient à produire de l'échec. Par ailleurs, leur expérience scolaire serait fréquemment sous l'emprise de pratiques enseignantes peu orthodoxes, voire déloyales (notamment en ce qui concerne l'évaluation), et d'un contexte relationnel humiliant qui « fait perdre la face » en tant qu'élève mais aussi en tant que personne.

De manière générale, les récits projettent une image de l'école gabonaise comme un espace de non-droit, un lieu où s'exerce l'autoritarisme, qui créerait un découragement pouvant être à la source de la démobilisation tant *sur* l'école qu'*à* l'école. Les élèves soulignent qu'ils ne peuvent exprimer leur opinion en classe au risque d'être insultés ou d'être humiliés. Ils ne seraient pas traités comme des gens qui doivent poser des questions, mais comme des gens qui n'ont rien compris et qui devraient être dans une classe inférieure. Leurs points de vue n'ont pas droit de cité car le professeur aurait toujours raison. En somme, les élèves n'ont pas à apprendre à questionner, à délibérer, à fournir des raisons pour des conduites ou à justifier leurs actions. Autrement dit, l'école serait un lieu où les règles des rencontres

1. Il s'agit d'une pratique qui consiste à laisser un enfant à un tiers pour plusieurs raisons, tant économiques, socioculturelles que scolaires. Cette pratique est en cause dans les échecs de plusieurs élèves, notamment des filles qui sont les plus nombreuses à être confiées et les plus touchées par les mauvais traitements et autres formes d'exploitation (abus sexuels, tâches domestiques, activités productives ou commerciales).

sociales ne sont pas respectées : l'élève humilié perd la « face » (Goffman, 1974), au point, comme le montrent bien aussi les travaux de Merle (2005), « qu'il lui faut modifier, plus ou moins sensiblement, son image de soi, sa place dans l'institution scolaire et ses attentes vis-à-vis d'elle » (p. 21). L'école apparaîtrait ainsi, dans certains cas, comme une entreprise de destruction, l'élève humilié peinant à y retourner ou décidant carrément d'abandonner :

> « Je m'efforçais d'aller à l'école » (Claudia), « Ça ne sert à rien d'aller de nouveau [à l'école], je reste à la maison » (Hélène), « Je ne peux plus; je vais maintenant faire de petits concours pour travailler » (Rodrigue), « Quand tu vois que tu n'avances plus, tu te dis : "Bien, moi je suis bête de nature, je ne peux rien faire" » (Rachel), etc.

Les élèves évoquent aussi le harcèlement sexuel ou les « moyennes sexuellement transmissibles » (MST), une pratique consistant à échanger les notes contre des « services sexuels » et dont les victimes, en majorité des filles, ne disposaient d'aucun recours, la loi n°010/2016 portant sur la lutte contre le harcèlement en milieu professionnel n'ayant été adoptée par le parlement gabonais et promulguée par le Président de la République que le 5 septembre 2016 (Leckat, 2017). En plus des « MST », les élèves seraient confrontés à diverses autres pratiques d'évaluation déloyales telles les évaluations inopinées, les évaluations pour « châtier » les élèves qui troubleraient l'ordre dans la classe, la discrimination sociale et ethnique, etc. Les récits de vie ont aussi permis de comprendre, comme l'ont également documenté Charlot *et al.* (1992), les réussites scolaires « paradoxales » parce qu'étant le fait d'élèves de familles populaires et, inversement, les échecs scolaires « paradoxaux » parce qu'étant le fait d'élèves de familles aisées. En somme, cette combinaison de dimensions ou de médiations rend la question de l'échec plus complexe, plus multidimensionnelle. Mais, en même temps, elle permet de voir qu'il y a de multiples lieux, situations et occasions d'intervention possibles.

Les pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun

S'inscrivant dans la logique du pouvoir des récits de vie à faire émerger le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et situations (Chaxel *et al.*, 2014), ce troisième exemple vise à analyser les enjeux liés à l'emploi des récits de vie dans une étude sur les pratiques pédagogiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun (Gbetnkom, 2015).

Une brève mise en contexte

En Afrique francophone subsaharienne, de plus en plus de recherches en éducation abordent des problématiques diverses qui rendent compte directement ou indirectement de la présence de la violence à l'école dont l'humiliation des élèves est l'un des pans. Ces pratiques d'humiliation prennent des formes variées, allant de la violence physique à la violence psychologique, en passant par la violence symbolique ou morale (Gbetnkom, 2015; Matari, 2014). Des études ont permis d'explorer les questions relatives à la pédagogie frontale (Lange, 2014), à la réussite ou à l'échec scolaire (Demba, 2012), aux droits de l'élève soumis aux injustices et à l'humiliation en milieu scolaire (Merle, 2005), ou à des injustices et abus liés au genre (Lopsiwa, 2015; Mimche et Tanang, 2013). Ces études ont emprunté des choix méthodologiques et théoriques différents, dépendamment de l'objectif poursuivi. Dans ce cas-ci, Ibrahim Gbetnkom a fait le choix de l'interactionnisme symbolique comme éclairage théorique de la problématique des pratiques d'humiliation à l'école secondaire au Cameroun. Comme approche méthodologique, il a eu recours à un dispositif couplant récits de vie et entrevues de groupes, dans la finalité de brosser les grands traits des pratiques d'humiliation à l'école secondaire au Cameroun, et d'en comprendre les manifestations. L'emploi des récits de vie ayant cette particularité qu'il donne la parole directement à la population étudiée, faisant des sujets au cœur de la recherche de véritables auteurs de leurs histoires et de leurs expériences, ce choix méthodologique semble des plus appropriés pour répondre à ces objectifs.

Les récits de vie : les sujets au cœur de la recherche

Deux récits de vie ont été recueillis auprès d'une adolescente et d'un adolescent (18 et 17 ans), tous deux élèves fréquentant deux établissements secondaires au Cameroun, et sont une partie du dispositif méthodologique déployé dans le cadre de cette recherche exploratoire. Afin de sélectionner les participants, la démarche a consisté à présélectionner (dans deux établissements d'enseignement secondaire, l'un situé au centre-ville de Yaoundé, et l'autre situé en banlieue) dix élèves en s'assurant de leur représentativité par sexe et par niveau d'études. Au terme de cette présélection, deux entretiens collectifs ont été réalisés séparément dans chacun des établissements, l'objectif étant d'identifier deux élèves manifestant plus d'aptitudes à se raconter, à livrer leurs expériences et leur vécu de manière structurée. C'est ainsi que Sabine et William (prénoms fictifs pour garder leur anonymat) ont été retenus et ont accepté avec enthousiasme de participer aux entrevues individuelles ayant débouché sur la production de leurs récits de vie (oraux dans un premier temps et écrits dans un deuxième).

Hormis les deux séances d'entrevues collectives (une dans chaque établissement), Sabine et William ont pris part individuellement à deux autres rencontres d'environ une heure chacune, pour parler de leurs expériences et livrer leur opinion sur le sujet à l'étude, soit leurs perceptions sur les pratiques humiliantes dont ils ont été victimes ou témoins en situation de classe. Se servant d'un guide d'entrevue conçu à cet effet, Gbetnkom a donné l'occasion à ces deux jeunes de s'exprimer sur le sujet. Les entrevues ont été simultanément enregistrées en pistes audio et en prise de notes. Après avoir pris le temps de se présenter et d'établir un climat de confiance, la première question posée dans le but de recueillir leurs récits était la suivante : « Dis-moi, à quoi tu penses quand on parle des pratiques humiliantes à l'école? »

Atout des récits de vie comme mode d'enquête

Utiliser des récits de vie pour étudier les pratiques humiliantes a fait ses preuves dans cette recherche exploratoire et les deux élèves ayant participé se sont montrés particulièrement réceptifs et ouverts au dialogue. Deux arguments peuvent être avancés pour expliquer cette ouverture manifeste.

En se sentant écoutés et pris en considération, les élèves se sont livrés et ont raconté en détail des épisodes choisis de leur vécu concernant les situations d'humiliation dont ils ont été témoins ou victimes. Ainsi, ils ont affiché leur rejet des châtiments corporels qui ne correspondent pas, disent-ils, à l'ère du temps présent. Ce rejet est exprimé par William lorsqu'il trouve que « frapper un élève à l'école ne devrait plus se produire de nos jours. C'est injuste. Si un élève commet une erreur, on doit chercher une autre sanction pour lui, mais pas le fouetter devant ses camarades. Même les animaux n'ont pas droit à ce genre de traitement » (Gbetnkom, 2015 : p. 30).

Le climat de confiance et l'atmosphère conviviale requises dans la démarche du recueil des récits de vie tranchent avec le climat de violence – parfois symbolique – qui peut se vivre en classe. Lorsqu'un enseignant blâme un élève sous le prétexte qu'il a donné une « mauvaise » réponse au point de lui attribuer un sobriquet ridicule, la conséquence serait de briser l'élan de participation des autres élèves qui redouteraient le même sort. Cette situation, Sabine l'a expérimentée et racontée :

> (…) Je cherchais la définition du mot « ribambelle ». Au lieu de répondre à ma question, le prof s'est mis en colère. (…) Après ce jour, quand il voulait s'adresser à moi, il disait : « Oh ! Toi, Ribambelle ! » Et mes camarades avaient fini par me surnommer « Ribambelle » (ibid : p. 35).

Les espaces créés pour recueillir les récits sont en quelque sorte un terrain où les élèves peuvent expérimenter une collaboration pacifique dont les jeunes fréquentant le secondaire ont besoin, leur parole n'étant pas sujette au jugement et à la dérision.

En conclusion et en prolongement de cette troisième étude, et à l'instar de Chaxel *et al.* (2014), nous pouvons affirmer que les récits de vie sont d'un intérêt particulier pour la recherche-action. Cette dernière viserait ainsi non

seulement la compréhension et l'interprétation des pratiques d'humiliation, mais pourrait aussi donner lieu à la formulation des propositions opératoires pour les endiguer.

Portée des approches biographiques

Ces trois exemples mettent en exergue plusieurs atouts de l'emploi des approches biographiques, dont nous en retenons ici trois qui en soulignent la fécondité dans la sphère scolaire : elles donnent la parole et permettent de faire entendre la voix des acteurs sociaux de l'espace scolaire; elles favorisent l'émergence du sens des actions et l'interprétation des interactions desdits acteurs; enfin, en mettant le point de vue des acteurs sociaux au centre de la recherche, elles sont une alternative méthodologique pertinente selon une perspective compréhensive plutôt que normative.

À l'écoute de la voix des acteurs sociaux

Le premier élément qui souligne la fécondité des approches biographiques est le fait de donner la parole aux acteurs sociaux et de favoriser la mise en mots de situations souvent tenues sous silence. Assurer que la voix des enseignants et enseignantes se fasse entendre, les faire sortir de l'ombre fait partie des visées des approches éducatives en éducation (Goodson, 1991). D'ailleurs, le mouvement connu comme *Teachers' voices*, qui cherche à ce que soient valorisés les savoirs d'expérience des enseignantes et enseignants (Hargreaves, 1996), reflète la pertinence sociale du fait de tenir compte du point de vue de ces acteurs. L'approche biographique et, plus particulièrement, le récit de vie tel qu'utilisé dans le premier exemple, représentent aussi un espace dans lequel l'enseignante s'autorise à penser ses choix professionnels et personnels. En se donnant le temps d'écrire, de « prendre soin de soi », l'enseignante se renouvelle, ce qui apporte une dimension importante à cet exercice de mise en récit si on pense que le manque de renouveau pourrait déterminer, du moins en partie, la mise en œuvre de « stratégies de survie », telles que documentées par Woods (1997), qui sont défavorables à l'estime de soi, à l'identité professionnelle positive et au contrat didactique voulant l'apprentissage des élèves.

L'approche biographique telle que présentée dans les deuxième et troisième exemples témoigne qu'il s'agit d'une voie prometteuse pour aborder et apporter des éléments de compréhension sur la façon dont les élèves comprennent leurs expériences scolaires (Lani-Bayle et Passeggi, 2014). Se mettre à l'écoute de la voix des élèves *via* des recherches ayant recours aux récits de vie a conduit à l'étude d'éléments qui participent à la construction de la « réussite » ou de l'« échec » scolaire et à l'analyse de « faces subjectives de l'échec scolaire » au secondaire au Gabon, dans le cas de Demba (2012), et à documenter les pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun, dans le cas de Gbetnkom (2015).

Donner la parole et être entendu constitue une étape importante de la démarche, qui serait propice à l'agentivité (*empowerment*) des participants. L'analyse des résultats et leur restitution en est une autre, qui nous incite à poursuivre en privilégiant des approches collaboratives permettant d'envisager non seulement la description des problématiques soulevées, mais aussi la possibilité d'intervenir dans un format d'enquête de recherche-action qui inclut différents acteurs concernés par ces problématiques (directeurs d'école, enseignants et enseignantes, élèves, parents d'élèves, entre autres).

La question du sens

Le deuxième élément concerne la question du sens que les acteurs et actrices donnent à leurs actions, à leur parcours, à leurs obstacles ou à leur(s) apprentissage(s). L'enseignante qui a travaillé sur son récit de vie a participé, comme l'évoque Gabrielle Charlotte Dubé (2015), « à rendre à l'humain sa place dans le système de l'éducation » (p. 228). Dans le deuxième cas, les récits des élèves ont été l'occasion de se pencher sur le sens que ces derniers donnent à leurs difficultés scolaires et à leur façon d'interpréter le jeu des interactions qui se développe dans la configuration scolaire. Dans le troisième cas, c'est le sens octroyé aux pratiques humiliantes employées en classe par les enseignants qui a émergé des récits des élèves. Dans les trois cas, l'approche biographique est un instrument fécond qui aide à trouver du sens aux expériences, que ce soit dans un but de développement professionnel ou de recherche dans la sphère scolaire pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves.

Surmonter les impasses d'autres méthodes

Le troisième élément retenu concerne l'atout de l'approche biographique, et en particulier des récits de vie, qui permet de surmonter les impasses d'autres méthodes. Tel que ce fut le cas pour le naissant département de sociologie de l'Université de Chicago, l'approche biographique a permis de mieux comprendre le point de vue des acteurs sociaux. En ce qui concerne plus particulièrement l'œuvre monumentale *The Polish Peasant in Europe and America* (1918-1920), l'étude empirique des difficultés d'insertion d'immigrants polonais d'origine rurale dans la ville de Chicago, en empruntant une perspective interactionniste, a permis de sortir de raisonnements linéaires (cause-effet) et a offert un cadre compréhensif qui se distingue de celui normatif.

Dans les cas présentés ici, nous avons essayé de montrer que cette approche biographique apporte une contribution significative à l'autoformation professionnelle, au renouvellement du métier enseignant et à l'exploration des parcours individuels (Dominicé, 1990; Woods, 1990). La capacité de cette approche à faire distinguer les singularités des situations plurielles et générales et à surmonter le piège des catégorisations sociales ou des typologies est également un atout de taille lorsqu'on s'intéresse aux problématiques liées à l'échec ou à la réussite scolaire ou aux interactions en classe. Ils permettent également de rentrer dans des formes de coconstruction des savoirs et peuvent contribuer à la réflexion éthique en tenant compte que cette coconstruction des savoirs est une affaire sociale qui se réalise dans un contexte défini (Bernard et Demba, sous presse).

Conclusion

En s'appuyant sur l'éclairage théorique de l'interactionnisme symbolique, l'approche biographique mise en œuvre dans les trois exemples de recherche présentés ici s'est révélée un choix méthodologique particulièrement intéressant pour aborder les questions du milieu scolaire, en l'occurrence les questions de développement professionnel d'une enseignante au Québec, d'échec et de réussite scolaire à l'école secondaire au Gabon, et de pratiques pédagogiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun. Elle permet d'envisager les acteurs et les actrices sociaux

convoqués dans ces recherches non pas comme des « marionnettes » mais bien comme des sujets ayant la capacité d'accomplir des choses, d'interpréter et de définir les situations. En ce sens, et ce depuis la tradition de Chicago, elle marque l'avènement d'une façon nouvelle d'analyser la société en cherchant à comprendre les problèmes, à les traiter en pénétrant les lieux où ils se posent et en saisissant, de l'intérieur, le sens et les enjeux.

Références

Akoué, M.-C. (2007), *Le redoublement des filles dans les classes de 3e des écoles secondaires de Libreville au Gabon*, Thèse de doctorat en administration et politique scolaire, Québec, Université Laval.

Bernard, M.-C. (2014), « Récits de vie et interactionnisme symbolique à la croisée des chemins dans la recherche en éducation » [CD-Rom espagnol-français], *in* Ducoing-Watty, P. (dir.), Actes du Congrès international de la section mexicaine de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE), *Épistémologies et méthodologies de recherche en éducation*, Mexico, Universidad Autónoma de México.

Bernard, M.-C. (2015), « Raconter son parcours de vie en contexte scolaire selon un cadre interprétatif interactionniste », *in* Romero, M. (dir.), Actes de l'École d'été internationale *Intergenerational learning, life narratives and games* (*Apprentissages intergénérationnels, narratives de vie et jeux*), Proceedings of the Silver gaming intergenerational summer school, Québec, Livres en ligne du CRIRES, p. 100-106, en ligne <http://lel.crires.ulaval.ca/public/sgiss2015-proceedings-actes-r21.pdf>.

Bernard, M.-C. et Demba, J. J., « Les récits de vie peuvent-ils éclairer l'étude des inégalités scolaires en Afrique francophone et ailleurs? », *in* Bernard, M.-C. et Mbazogue-Owono, L. (dirs), *Inégalités scolaires profondes et persistantes en Afrique francophone : état des lieux* (sous presse).

Bertaux, D. et Centre d'étude des mouvements sociaux (1976), *Histoires de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris, Comité d'organisation des recherches appliquées sur le développement économique (CORDES).

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Chaxel, S., Fiorelli, C. et Moity-Maïzi, P. (2014), « Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action », *¿ Interrogations ?*, 17, en ligne <http://www.revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la>.

Demba, J. J. (2012), *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*, Libreville, Les Éditions ODEM.

Demba, J. J. et Bernard, M.-C. (2016), « Pédagogies humiliantes et rêves brisés dans des récits de vie d'élèves du secondaire au Cameroun et au Gabon », *in* Tschopp, G. et Bernard, M.-C. (dirs), *Actes du panel « L'appel biographique (groupe ASIHVIF) : pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement »*, Québec, Livres en ligne du CRIRES, p. 96-107, en ligne <http://lel.crires.ulaval.ca/public/tschopp_bernard_2016.pdf>.

Dizerbo, A. (2017), *Écrire pour se former et entrer en recherche. Fragments d'un journal de master*, Paris, Téraèdre.

Dominicé, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

Dubé, G. C. (2015), *Parcours d'une formatrice d'enseignants au Québec. Autoethnographie d'une quête transpersonnelle*, Paris, L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France.

Gbetnkom, I. (2015), « Étude exploratoire sur les pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun », Essai de maîtrise en sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.

Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction* (trad. : A. Kihm), Paris, Minuit.

Goodson, I. F. (1980), « Life histories and the study of schooling », *Interchange*, 4 (11), 62-76.

Goodson, I. F. (1991), « Sponsoring the teacher's voice : teachers' lives and teacher development », *Cambridge Journal of Education*, 21 (1), 35-46.

Goodson, I. F. (2001), « The story of life history : origins of the life history method in sociology », *Identity : An International Journal of Theory and Research*, 1 (2), 129-142.

Goodson, I. F. (2014), « Investigating the life and work of teachers », *EestiHaridusteaduste Ajakiri*, 2 (2), 28-47.

Hargreaves, A. (1996), « Revisiting voice », *Educational Researcher*, 25 (1), 12-19.

Johsua, S. et Lahire, B. (1999), « Pour une didactique sociologique », *Éducation et Sociétés*, 2 (4), 29-56.

Josso, M. (1991), *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'Âge d'Homme.

Lange, M.-F. (2014), « Relation pédagogique et violence des enseignants en Afrique subsaharienne francophone », *Éducation comparée*, 10, 15-48.

Lani-Bayle, M. et Passeggi, M. (2014), *Raconter l'école. À l'écoute des vécus scolaires en Europe et au Brésil*, Paris, L'Harmattan.

Leckat, H. (2017), « Le harcèlement en milieu professionnel en droit gabonais », *Premier site d'actualité juridique et politique Gabonais*, en ligne <http://www.queditlaloi.com/le-harcelement-en-milieu-professionnel-en-droit-gabonais/>.

Lopsiwa, M. (2015), *Décrochage scolaire chez les filles : récits de parcours d'élèves du secondaire à Yaoundé*, Essai de maîtrise en sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.

Matari, H. (2014), « École et violence au Gabon : une lecture critique de l'usage du châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone », *Éducation comparée*, 10, 107-137.

Merle, P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?*, Paris, Presses universitaires de France.

Mimche, H. et Tanang, P. (2013), « Les violences basées sur le genre à l'école en République centrafricaine », *Recherches & Éducations*, 8, 49-63.

Ministère de l'Éducation du Gabon (1983), *Compte rendu des États généraux de l'éducation*, Libreville, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Gabon (1998), *Compte rendu des États généraux du baccalauréat*, Libreville, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Gabon (2000), *Rapport des journées nationales de réflexion sur le redoublement*, Libreville, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Gabon (2006), *Rapport général du Conseil national de l'enseignement primaire et secondaire*, Libreville, Ministère de l'Éducation.

Montandon-Binet, C. (2004), « Changer pour ne pas vieillir. Bénéfices, leurres et limites des stratégies de renouvellement chez certains enseignants du secondaire », *Gérontologie et Société*, 4 (111), 183-197.

Niewiadomski, C. et Delory-Momberger, C. (dirs) (2013), *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Ognaligui, H. (1999), *Attributions des enseignants gabonais à propos du rendement scolaire des élèves du primaire*, Mémoire de maîtrise en orientation, administration et évaluation en éducation, Québec, Université Laval.

Peneff, J. (1990), *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*, Paris, Armand Colin.

Pineau, G. (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal/Paris, Edilig.

Pineau, G. (1984), « Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire ! », *Éducation permanente*, 1 (72-73), 15-24.

Woods, P. (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Woods, P. (1997), Les stratégies de « survie » des enseignants, *in* Forquin, J.-C. (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université, p. 351-376.

***

Bernard, Marie-Claude, Jean-Jacques Demba, Ibrahim Gbetnkom et Isabelle Lavoie. (2019). « Fécondité de l'approche biographique dans la sphère scolaire ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 63-79. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

5. La voix de l'enseignant(e) et de l'enfant dans la construction des identités professionnelles

CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA ET TERESA SARMENTO

Ce texte[1] résulte d'une enquête internationale qui cible la construction de la connaissance sur les identités professionnelles et la vie des enseignant(e)s. Ce qui a réuni les chercheuses du Portugal et du Brésil, c'est l'intérêt partagé pour la recherche biographique en éducation, pour la formation et les récits d'enseignant(e)s ainsi que l'écoute des enfants dans leur travail. L'enquête s'inscrit dans le cadre d'une communauté d'apprentissage, ce qui nous a permis d'élargir le nombre de récits étudiés devant l'amplitude territoriale et spatio-temporelle du projet.

Nous appartenons à un groupe qui croit à la transformation telle qu'elle est entendue par Nóvoa (2017), comme un chemin qui se poursuit et ne nous enferme pas. En effet, les déterminismes « sont insuffisants et incapables de traduire la complexité de la profession enseignante et de ses processus de formation » (p. 118). Il y a des aspects qui relèvent toujours d'une dimension collective et qui affectent les enseignant(e)s face à l'improvisation, à la prise de décision, aux réalités diverses, à des expériences vécues, aux rencontres et événements qui dépendent des groupes et des contextes auxquels ils·ou elles appartiennent. Ces aspects montrent aussi les possibilités de développer une capacité d'agir dans l'intervention consciente et autonome qui permet de changer les enseignant(e)s eux-mêmes, les autres et les contextes. Les approximations entre les dimensions de la vie individuelle et collective partent du présupposé qu'il est possible de préétablir un ensemble de caractéristiques qui peuvent définir l'avenir professionnel.

Le projet, intitulé : « Que faire face à ce que l'on nous fait… Identités professionnelles en (re)construction », a pour but l'analyse des transformations des identités professionnelles au niveau des principes et

1. La recherche dont est issu ce texte a été financée par la FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), I. P., dans le cadre du UID/CED/04312/2019 et du POCI-01-0145-FEDER-007562.

finalités éducatives des enseignant(e)s. Il part de la question suivante : « Comment les enseignant(e)s intègrent-ils/elles les transformations sociales des dernières décennies (au niveau de la société et du système éducatif en particulier) à leur identité professionnelle et à leur vie personnelle? »

Parmi les quatre dimensions que ce projet veut atteindre – formation, expérience, interactions et insertion dans des organisations –, nous avons sélectionné, pour ce chapitre, la compréhension des interactions avec les enfants comme élément constitutif et (re)constructeur des identités professionnelles.

Au niveau méthodologique, nous considérons que la méthode biographique et les entretiens narratifs auprès d'enseignant(e)s sont les approches les plus adéquates pour répondre aux objectifs de la recherche. En effet, ils permettent de connaître les personnes dans leurs processus d'apprentissage et de construction professionnelle, au cœur de leur insertion dans un groupe professionnel en développement dans la contemporanéité et dans un contexte de travail, ce qui permet également de reconnaître « la fusion de ce double mouvement [qui] signifie reconstruction dialectique entre la société et l'individu en particulier » (Ferrarotti, 2013 : p. 65). L'approche biographique permet de réfléchir et d'enquêter sur les dimensions épistémique et biographique de l'individu, face à la complexité de la profession. Dans ce rapport émerge une construction partagée de savoirs que valorise l'écologie du développement professionnel. Enfin, l'écoute des récits des enseignant(e)s participant(e)s permet de comprendre comment les interactions avec les enfants se diversifient au long du parcours professionnel, produisant un changement de regard sur l'enfant et impactant de diverses façons le travail avec les élèves. Dans ce contexte, nous soutenons qu'écouter est un art.

Récits biographiques et accès à la connaissance des identités professionnelles des enseignant(e)s

Dans son aspect le plus profond, ma connaissance de moi-même est obscure, intérieure, non dite, secrète comme une complicité.
Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*

Les récits, oraux ou écrits, constituent une puissante méthode d'étude en sciences de l'éducation. En paraphrasant Marguerite Yourcenar, la connaissance de soi est une matière obscure, intérieure, secrète, inexprimée, mais qui peut devenir extérieure par la médiation. L'écoute, la réflexion, l'analyse de contenu et la (ré)interprétation permettent de rencontrer l'histoire et la mémoire, de confronter la voix intérieure avec celle extérieure, et d'atteindre des espaces et temporalités qui dévoilent la construction des connaissances professionnelles des enseignants. Dans l'approche biographique, le rapport chercheur(se)-participant(e) permet l'émergence d'une construction partagée de savoirs qui valorise l'écologie du développement professionnel.

Dans cette perspective, nous relevons la quantité d'études dédiées à comprendre la formation, la professionnalisation, les parcours de vie, la pensée réflexive et d'autres dimensions qui concernent les enseignant(e)s. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est l'étude des identités professionnelles (Leal da Costa et Nunes, 2016; Sarmento, 2002, 2016 et 2017). Sous cet angle, nous mettons en avant l'enseignant(e) en tant que professionnel(le) de l'humain, un(e) inventeur(trice) plus ou moins conscient(e) et critique de son rôle social, dont l'action se développe dans l'interaction avec d'autres. Selon Nóvoa (1992 : p. 9), « être enseignant oblige à faire des choix en permanence qui croisent notre manière d'être avec notre manière d'enseigner et qui dévoilent notre façon d'être à partir de notre façon d'enseigner ». Ainsi, être enseignant(e) signifie être à la fois une personne et un(e) professionnel(le). Dans ce texte, nous soulignerons les façons de configurer et d'associer les expériences vécues, ainsi que les enjeux qui les rendent méconnues ou non reconnues. Les pensées qui orientent la vie des enseignant(e)s, pris(e)s par le quotidien, restent parfois cachées (non explicitées), autant pour eux-mêmes que pour les autres. L'enseignant(e) reste donc en quelque sorte otage de sa pensée, et seul(e), il·(elle) se trouve incapable de mettre en valeur et de transformer ses connaissances. Cependant, ce qui devient plus fort dans la mémoire est aussi ce qui rend possible l'activité biographique, notamment ce que les individus transforment à travers les expériences vécues (Pineau et Legrand, 2013). Il s'agit donc de considérer tout ce qui s'est passé lors du parcours de (re)construction identitaire professionnelle des enseignant(e)s depuis leur formation initiale.

Enquêter sur les souvenirs d'expériences (moments vécus, événements, relations au cours de la vie) demande d'opérer une réflexion sur les gestes qui permettent un retour sur soi pour déclencher un nouvel intérêt (Breton, 2018). En d'autres termes, cela fait référence à notre rôle de formateur(trice)s d'enseignant(e)s et à l'intérêt d'une compréhension mutuelle qui présuppose un regard sur des processus singuliers. La communication avec un *feedback* réflexif est donc précieuse, elle offre en effet des possibilités de « fabrication du monde intérieur de la vie extérieure » (Delory-Momberger, 2016 : p. 141), de métabolisation et d'appropriation singulière pour l'individu des environnements qui ont composé son histoire. En tant que professeures et chercheuses à l'université, nous mettons en avant la relation intime et indissociable entre la biographisation[2] et l'enquête narrative dans le processus de configuration identitaire des enseignant(e)s.

Nous nous appuyons sur les contributions de Roldão (2017) pour éclairer le sens de la fonction d'enseigner. Selon cet auteur, il existe une trame de significations qui se sont développées historiquement de façon idéologisée, sans neutralité, et qui ont produit quelques contradictions (p. 1138). Ainsi, devenir enseignant(e) se situe entre « la transmission d'un savoir » et « la promotion intentionnelle de l'apprentissage de ce savoir à autrui », ce qui souligne que la construction de la connaissance professionnelle repose sur des conceptualisations qui peuvent être vues sous différents angles (Roldão, 2017 : p. 1138). L'évolution socio-historique de l'école et de l'éducation scolaire montre que les fonctions des enseignant(e)s se sont élargies face à la nature et la construction de la connaissance professionnelle. Bien qu'il y ait encore une grammaire scolaire et professionnelle perpétuée, il existe actuellement une ferme conviction du besoin de changer la formation et la profession (Loughran et Hamilton, 2016; Nóvoa, 2017). À partir de la compréhension de l'idée qu'enseigner peut se caractériser par la « figure d'une double transitivité et par la place de la médiation » ainsi que par le fait d'« apprendre quelque chose à quelqu'un » (Roldão, 2007 : p. 95), il est possible de voir que cette action d'enseigner fait recourt à de multiples types de connaissances,

2. Selon Delory-Momberger (2014 et 2016), la biographisation est une construction personnelle en interaction avec le milieu socio-professionnel. Elle est entendue comme une activité de structuration, d'interprétation et d'appropriation de l'expérience menée en particulier à travers des opérations de configuration narrative. L'activité de biographisation se présente comme un processus de formation des enseignant(e)s par lequel les individus configurent leur expérience et leur existence au sein de leur milieu socio-professionnel.

réunissant et incorporant les savoirs théoriques, didactiques, relationnels, pratiques et issus de la propre histoire de l'enseignant. Dans le cadre de la construction identitaire professionnelle, Montero (2005) met d'ailleurs en évidence cette nécessité d'incorporer les savoirs que mobilisent les enseignant(e)s au travers de leurs propres expériences formatives et de l'action directe dans la salle de cours. Cette incorporation rend possible la construction professionnelle :

> Manifestées dans leur ensemble à partir de la complexité exigée, de l'incertitude, de la singularité et du conflit de valeurs inhérent à l'activité professionnelle, ces situations représentent à la fois des occasions d'apprendre de nouvelles connaissances et de se développer professionnellement (p. 31).

Cette perspective dialogue avec Nóvoa (2009), pour qui la réalité contemporaine de l'école oblige à aller plus loin. Dit autrement, il ne suffit pas d'instruire, il est nécessaire de collaborer dans un esprit de socialisation, d'inclusion sociale, de partage de valeurs (p. 31). La construction des savoirs professionnels ainsi que l'identité professionnelle des professeur(e)s sont donc intimement liées[3]. L'identité de l'enseignant(e) se construit sur la base de différents éléments et, partant de ce principe, cela signifie qu'il est important de considérer « l'incorporation d'un ensemble de dispositions pérennes » (Nóvoa, 2017 : p. 119) et de se soucier de la possibilité de transférer ce patrimoine par un processus de socialisation professionnelle.

Dorénavant, avec cette compréhension et ce consensus autour de l'incertitude et de la complexité liée à la profession enseignante, nous considérons qu'une approche sur les identités des enseignant(e)s ne peut pas ignorer leurs histoires de vie. En effet, ces dernières nous permettent de connaître leurs expériences et le sens que les enseignant(e)s leur attribuent en tant qu'éléments fondateurs de leur propre individualité dans leur fonction professionnelle (Connely et Clandinin, 1990).

3. Shulman (2005) renforce ces liens. En effet, cet auteur associe la construction de savoirs au fait d'apprendre à penser en tant que professionnel(le), à apprendre de la pratique qui permet d'agir en tant que tel, ainsi qu'à l'apprentissage moral associé aux dimensions de la responsabilité et de l'éthique.

Narrer ses propres expériences vécues amène l'individu à leur donner du sens et participe à son apprentissage et à la construction identitaire (Josso, 2007). Ce qui nous intéresse, c'est la reconnaissance de la valeur attribuée aux souvenirs. Ceux-ci constituent des repères de la formation professionnelle qui soulignent les interactions établies au cours de la vie auprès de personnes importantes, dans des contextes sociaux où chaque enseignant(e) se (re)construit (Leal da Costa *et al.*, 2018; Leal da Costa et Cavalcante, 2017; Leal da Costa et Sarmento, 2018).

La construction d'une histoire de vie déclenche des interactions et des relations de force entre les personnes où chacun(e) exprime sa position dans la relation à soi et aux autres, ce qui permet de comprendre cette construction en tant que processus (Nóvoa, 2017). Bien que ce chemin soit propre à chacun(e), il ne peut se détacher des contextes où il se produit et des personnes qui exercent une influence dans la construction de sens (Dubar, 2000). Ce processus se fonde sur le vécu, les expériences de vie et leurs différentes configurations. Selon Josso (2007), le chemin de vie attribue du sens à une nouvelle connaissance chez l'individu-enseignant, influant sur sa façon d'être et d'agir. À partir de l'enchaînement des relations entre le passé, le présent et le futur, les connaissances de chaque enseignant(e) prennent une forme propre qui montre comment chacun(e) reconstruit le passé et définit ses projets d'avenir en dialogue avec les exigences du moment présent (Connelly et Clandinin, 1988; Passeggi, 2011).

L'accès aux récits d'enseignant(e)s permet d'énoncer quelques idées centrales pour étudier leurs identités professionnelles. D'abord, il est évident que la profession enseignante est une « profession de l'humain » (Boltanski, 1982) où l'individu est le centre autour duquel les actions pédagogiques prennent sens. Cela relève l'importance de la formation personnelle tout au long de la vie en tant que moyen permettant (ou non) la construction de compétences relationnelles. Celles-ci ouvrent à la reconnaissance d'autrui (élèves, enseignant(e)s, parents) comme individus avec qui l'éducation est promue (Sarmento, 2009 : p. 326). Marcelo souligne que pour enseigner, au-delà de la connaissance du contenu, les enseignant(e)s ont besoin d'avoir d'autres connaissances : « la connaissance du contexte (où on enseigne), des élèves (à qui on apprend), de soi-même et aussi de comment on apprend » (2010 : p. 13). L'auteur met en avant que « l'identité n'est pas un attribut fixe chez une personne, mais un phénomène relationnel » (p. 20) qui se construit selon un processus évolutif de réinterprétations continues des expériences

et qui donne forme aux apprentissages tout au long de la vie. Dans ce sens, la formation initiale et continue sert de support aux identités professionnelles, et Severino (2006) pointe que la « formation signifie la propre humanisation de l'homme (…) l'individu naturel devient un être culturel, une personne » (p. 621).

Cette référence à l'enseignant(e) en tant qu'individu renvoie au concept d'apprentissage tout au long de la vie qui admet différents niveaux et croisement de perspectives : macro, méso et micro. La perspective micro nous intéresse ici, en dialogue avec Passeggi (2011) et Alheit (2009), et sa proposition quant au concept de connaissance biographique[4]. Selon cet auteur, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie[5], chacun intègre de nouvelles expériences à partir de son individualité. Toutefois, ce processus est social et les interactions façonnent les individus en permanence, ce qui les rend capables de changer leur monde social. Si on considère les enseignant(e)s comme un groupe professionnel, la construction identitaire peut alors être comprise comme une action collective entre enseignant(e)s, élèves et la communauté, sachant que l'éducation est aussi une action collective (Passeggi, 2017). C'est dans le cadre des interactions des enseignant(e)s avec les élèves et les communautés que se tissent les apprentissages essentiels (non techniques) et fondamentaux à l'exercice de la profession. Lors de situations réelles, au contact des élèves, de la diversité de la population, les enseignant(e)s reconfigurent leurs façons

4. Les études d'Alheit (2009), déjà inspirées de celles d'Alheit et Dausein (2000 et 2006), reposent sur l'idée que l'apprentissage dans et à travers l'histoire de vie est un processus interactif et socialement structuré, sans oublier le caractère individuel produit par la structure spécifique et biographiée de l'expérience. Ce positionnement peut être compris dans une perspective plus large, avec l'approche du concept d'apprentissage tout au long de la vie. Ces idées sont, par ailleurs, poursuivies par Delory-Momberger (2005 et 2014). Dans une perspective macro, il est possible d'inscrire le concept d'apprentissage biographique en tant que microperspective. Cette vision a comme présupposé que la nature de l'éducation de l'être humain provoque des changements dans la contemporanéité au travers des mutations technologiques et sociales vécues. De telles études où biographicité et biographisation constituent des concepts éclaircis montrent que les individus assument actuellement un type de connaissance et de compréhension des sujets qui ne s'appuie pas sur des connaissances spécifiques et permanentes. L'idée d'apprentissage tout au long de la vie, notamment l'auto-apprentissage, montre une cohérence avec ce processus.
5. Il existe une traduction brésilienne de Alheit et Dausien (2000), réalisée en 2006 par Teresa Van Acker, de la version française de Christine Delory-Momberger, « Processus de formation et apprentissages tout au long de la vie », publiée dans *Orientation scolaire et professionnelle*, 2005, n° 1.

de voir le monde, ce qui les oblige à rationaliser émotionnellement leurs actions en tant que personnes qui enseignent, qui transmettent, et surtout qui doivent rendre des savoirs significatifs aux élèves tout comme à eux-mêmes afin d'atteindre la finalité de l'éducation : promouvoir le développement de chacun(e) en tant qu'individu sans mettre de côté que les métamorphoses de l'existence visent un bien-être commun (Leal da Costa, 2018).

Le projet : « Que faire face à ce que l'on nous fait… »

Les enseignant(e)s sont des acteur(trice)s sociaux avec un mandat propre – ils·(elles) répondent à des finalités éducatives déterminées qui se distribuent selon des fonctions comme l'instruction, la socialisation, la personnalisation – et ils·(elles) développent leurs actions dans des écoles situées socio-historiquement.

Sarmento (2007 et 2017) a mis en avant qu'il n'y a pas un concept universel de société, mais des sociétés concrètes, localisées dans des espaces et des temps spécifiques. Cependant, quelques phénomènes de la contemporanéité nous obligent à comprendre ce monde en tant qu'une vaste société soumise à une globalisation qui masque, et parfois fait émerger, les traces identitaires de chaque communauté. La globalisation est multidimensionnelle, elle englobe et affecte les dimensions politique, culturelle, environnementale, sociale et technologique, traversant également l'éducation et le travail des enseignant(e)s. Plusieurs auteur(e)s ont montré, même de façon indirecte, la relation de proximité entre la globalisation et la vision dominante actuelle du domaine de l'éducation et de la formation des enseignant(e)s. La relation étroite entre le pouvoir économique et la tendance croissante d'une formation de base reproductive répondent aux intérêts de l'idéologie néolibérale. Cela a des répercussions sur la construction identitaire des enseignant(e)s et provoque des effets négatifs à partir du moment où ils·(elles) se voient dans un rôle passif de simples transmetteur(trice)s. Refusant ces positionnements extrêmes, nous nous engageons avec chercheur(se)s et enseignant(e)s qui croient que l'on trouve du sens en questionnant l'hégémonie de ces postures. Il importe donc

d'écouter ce que les enseignant(e)s ont à dire sur comment, dans les sociétés contemporaines, ils·(elles) (re)construisent leurs identités au long de leur parcours professionnel (McLeod, 2011).

Ce texte résulte d'une enquête internationale, développée par des chercheuses portugaises et brésiliennes, portant sur la construction de connaissance sur les identités professionnelles et la vie des enseignant(e)s. Cette enquête[6] s'intègre à d'autres en cours, et son objectif est d'approfondir la connaissance du domaine biographique. Dans le cadre d'une communauté d'apprentissage, nous avons décidé que les études liées à ce projet pourraient être réalisées : a) de façon individuelle ou collective, suivant la taille du groupe; b) dans le cadre d'une équipe toute entière ou au sein de groupes restreints; c) dans un seul pays ou dans les deux. Ce choix nous a permis d'élargir le nombre de récits étudiés compte tenu de l'amplitude territoriale et spatio-temporelle du projet.

Fondée sur l'idée de « faire face à ce que l'on nous fait… identités professionnelles en (re)construction » et avec le but d'analyser les transformations des identités professionnelles au niveau des principes et finalités éducatives des enseignant(e)s, l'enquête part de la question suivante : « Comment les enseignant(e)s intègrent-ils(-elles) les transformations sociales des dernières décennies (dans la société en général et dans le système éducatif en particulier) à leur identité professionnelle et leur vie personnelle? »

Au niveau des objectifs principaux, il s'agit de comprendre comment l'évolution des connaissances en sciences de l'éducation, les changements organisationnels, la formation à l'enseignement, les dynamiques sociales, le(s) idéologie(s) éducationnelle(s) en vigueur, les interactions avec les enfants/élèves[7] et avec d'autres acteur(trice)s sociaux et les expériences de la vie personnelle se répercutent au niveau de la construction des savoirs et des identités professionnelles. Dans ce but, les questions principales sont

6. Les chercheuses qui intègrent ce projet sont toutes enseignantes dans des universités et engagées dans des cours de formation d'enseignants. Les institutions concernées au Portugal sont l'Université do Minho et l'Université d'Évora, et, au Brésil, l'Université fédérale de Mato Grosso, l'Université fédérale du Rio Grande do Norte et l'Université de l'État de São Paulo.
7. Il nous importera par la suite de faire la distinction entre les termes enfant et élève en tenant compte que l'élève est « outre un élève, un enfant » (Perrenoud, 1995 : p. 32) dans cet environnement scolaire où il·(elle) consacre une longue période de son enfance.

les suivantes : les enfants et les personnes responsables de leur éducation influencent-ils la définition du travail des enseignant(e)s? Quel est le rôle des enseignant(e)s dans la vie des enfants et de leurs familles? Une autre question oriente notre enquête : comment ce travail fait-il émerger des réflexions plus profondes sur ce que pourrait être notre rôle de formateur(trice)s d'enseignant(e)s dans une université? Autrement dit, comment cette recherche affectera la formation, le travail et l'enquête avec les professeur(e)s coopérants dans la supervision de la formation de futur(e)s enseignant(e)s?

Les participant(e)s à la recherche sont des enseignant(e)s qui s'occupent d'enfants brésiliens et portugais âgés de trois à dix ans. Ils·(elles) ont plus de vingt ans de pratique enseignante et sont reconnu(e)s comme de bon(ne)s enseignant(e)s par la communauté professionnelle et dans le monde universitaire. Ils·(elles) ont été choisi(e)s de façon aléatoire au travers de différents critères comme leur connaissance personnelle, leur travail et coopération dans la formation de futur(e)s enseignant(e)s et collègues, leur implication dans la vie de l'école et leur participation à des syndicats, critères retenus de façon à tenir compte de l'engagement des participant(e)s dans une volonté à se (re)construire professionnellement. À partir du postulat que « l'histoire implique passé et expérience » (Sarmento, 2002 : p. 273), le temps de l'expérience professionnelle s'est révélé central pour cette recherche. En parallèle, nous comprenons que les identités résultent de constructions que chacun des acteur(trice)s sociaux a mené au travers des interactions et dans des contextes variés, d'où notre choix de professionnel(le)s enseignant(e)s expérimenté(e)s.

Puisque ce chapitre se focalise sur la compréhension des interactions avec les enfants en tant qu'élément constitutif et (re)constructeur d'identités professionnelles, nous n'aborderons ici que les questions de départ pour cette partie de l'étude, à savoir : les enfants et les responsables de leur éducation influencent-ils(-elles) la définition du travail des enseignant(e)s? Quel est le rôle des enseignant(e)s dans la vie des enfants et de leurs familles?

Les entretiens avec les huit enseignant(e)s portugais qui ont participé à cette étude ont été menés à deux à trois semaines d'intervalle de façon à rendre possibles la transcription, la communication du matériel transcrit aux participant(e)s pour relecture et la mobilisation de nouveaux souvenirs. Selon la perspective défendue par Nóvoa (1992 : p. 37) : « Une méthodologie qualitative a une responsabilité sociale et éthique qui oblige le chercheur à

être vigilant et critique envers soi. » Simultanément, nous voulions produire un *feedback* réflexif afin de faire émerger des réflexions plus profondes et avec d'autres perspectives (Breton, 2018). Dans un premier temps, les questions ont été proposées de façon plutôt ouverte, afin de privilégier des interactions directes, l'obtention d'informations initiales et l'établissement de liens de confiance avec les participant(e)s (Bertaux, 1997; Cohen et Manion, 1990; Poirier *et al.*, 1995). Chaque entretien a été transcrit et soumis à une catégorisation en appliquant une analyse thématique, exercice qui a permis une première appropriation des contenus et de leur sens. Le second moment, guidé et dirigé par l'analyse initiale, a cherché à délimiter les questions concrètes en vue de recueillir des données répondant aux objectifs du projet.

Écoute des enfants et coconstruction des savoirs – L'importance centrale des interactions

Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules,
et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours
leur donner des explications.
Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*

Les récits des enseignant(e)s participant(e)s révèlent comment les interactions avec les enfants/élèves[8] se diversifient lors de leur parcours professionnel en lien avec le cycle éducatif dans lequel elles ont lieu et en référence à la plus ou moins grande dépendance à la réglementation

8. Comme déjà exprimé précédemment en note, notre étude s'attache à distinguer le statut de l'enfant de celui de l'élève. Dans la même ligne de pensée que Perrenoud, nous comprenons que l'école s'est traduite, presque exclusivement, par un développement des enfants en tant qu'êtres apprenant des savoirs universels dits fondamentaux, faisant fi très souvent de leur développement global comme personnes. Néanmoins, la personne-enfant est de fait toujours là, et on rapporte fréquemment des situations de sa vie pouvant être écoutées (ou pas) et servant de support à des actions pédagogiques et éducatives. Être attentif(ve) aux narrations biographiques que les enfants réalisent dans leur vie scolaire de tous les jours s'intègre dans la conviction que cette pratique encourage la croissance et le développement d'une culture d'écoute entre tous ceux impliqués dans le travail avec l'enfant, et dans la valorisation et le respect de ses points de vue (Leal da Costa et Sarmento, 2018).

de l'éducation et à leurs conditions de vie[9]. Les changements vécus dans leur parcours sont des moments qui jalonnent la vie professionnelle des enseignant(e)s et qui produisent un changement de regard sur l'enfant, ce qui se traduit par des manières diverses de travailler.

Sachant que l'enfant d'aujourd'hui est assez différent de celui·(celle) qu'ils·(elles) ont été dans leurs propres vies, les enseignant(e)s s'appuient sur leurs souvenirs de leur propre enfance en dialogue avec leur engagement à défendre les droits inscrits dans la Déclaration universelle des droits de l'enfant et la Déclaration de Salamanca. Les enseignant(e)s finissent donc par repenser leurs actions : « J'ai fait des choses que les gamins d'aujourd'hui n'arrivent pas à faire ou n'ont pas l'occasion de faire » (Ana, EI).

Dans sa narration, Cristina réfléchit à son action pédagogique à partir de ses souvenirs d'enfance :

> Nous agissons, parfois, comme des adultes, par exemple, j'avais beaucoup de difficultés à manger et ma mère me donnait une assiette. Je trouvais toujours qu'il y avait beaucoup de nourriture et je sais à quel point je souffrais en regardant la nourriture sans avoir l'envie de manger, sans réussir à manger, mais en étant obligée de manger. Parfois c'est difficile de passer en face de la cantine et de voir les enfants obligés de manger sans le vouloir… J'invente un jeu et imagine que la moitié de la nourriture disparaît !… Ils ont le droit de ne pas aimer, de ne pas aimer faire une chose spécifique, de ne pas manger un aliment spécifique, ils ont le droit d'aimer faire plus une chose qu'une autre (Cristina, EI).

Dans l'articulation entre passé et présent, les regards des enseignant(e)s composent à partir de leurs points de vue, de leur soi et de leur façon de penser ce qui impacte leurs pratiques professionnelles. La personne ou la professionnelle se transforme grâce au contexte, aux interactions entre les enseignant(e)s (leurs croyances, savoirs, valeurs et pratiques) et le contexte (les enfants, les conditions sociales, les connaissances, les orientations globales).

9. Les extraits présentés sont identifiés par le pseudonyme de chaque participant(e) suivi du sigle EI pour les enseignant(e)s d'élèves de 3 à 6 ans, ou du sigle 1CC pour les enseignant(e)s d'élèves de 6 à 10 ans, ce qui correspond au premier cycle du primaire au Portugal. Les extraits choisis sont des traductions libres faites par les auteures.

L'analyse des récits a aussi mis en évidence que l'enseignant(e) apprend tout en enseignant aux élèves de nouveaux savoirs et de nouvelles connaissances. Les enseignant(e)s apprennent avec les élèves (Pramling-Samuelsson et Johansson, 2009; Sarmento, 2015). Selon Cristina (EI), « les groupes façonnent notre travail, il y a des groupes que nous devons faire bouger et d'autres qui nous font progresser, qui sont toujours dans la quête de nouvelles choses », ou comme le souligne Dulce :

> Les enfants ont des réactions bizarres jusqu'au moment où nous arrivons à comprendre le pourquoi de leur réaction et, quand ce moment a lieu, il faut les comprendre… En général, face à ces situations je me rends compte que j'ai besoin encore d'apprendre beaucoup de choses soit pour aborder les parents, soit pour mieux les écouter quand ils questionnent (Dulce, 1CC).

Dans cette dynamique interactive, on remarque que, partant de ce qu'ils·(elles) savent, et non de leurs lacunes, « les enfants prennent une place centrale et deviennent des acteurs, de leur propre formation et de celle des adultes » (Leal da Costa et Nunes, 2016 : p. 133).

À partir du récit d'Isabel, comme chez d'autres, il est possible de constater l'expression d'engagement vis-à-vis des enfants, ce qui renforce le caractère humain de la profession d'enseignant(e) :

> Je m'engage éthiquement dans ma pratique professionnelle à respecter le droit de chaque enfant de bénéficier d'un environnement éducatif de qualité, où la salle de cours devient un espace qui lui appartient, un microcosme d'une société démocratique et de citoyenneté créée par les enfants. Je garde mon engagement éthique avec les enfants les plus vulnérables (CDE[10], 1989, art. 28 et 29), comme le droit de chaque enfant de bénéficier d'une égalité d'opportunités d'apprentissage et d'où rayonne une vie communautaire (Isabel, EI).

10. Convention relative aux droits de l'enfant. Voir https://www.francophonie.org/IMG/pdf/Convention_droits_de_l_enfant_N-Y_1989.pdf

Dans certains récits, il est possible d'observer l'ambiguïté de l'utilisation d'un discours où l'enfant est reconnu(e) en tant qu'acteur(trice) social(e) participant aux processus de décision mais où la normativité est aussi marquante. En d'autres termes, ces récits semblent manifester l'idée d'une éducation de qualité qui présuppose que les enfants ont l'opportunité d'interagir avec les autres, avec les adultes et avec l'environnement dans le sens défendu par Katz (2006). Ainsi, une enseignante nous a dit : « Dans cette dynamique de travail, tous participent, tous planifient leurs activités, tous réfléchissent sur les problèmes et trouvent des solutions ensemble » (Teresa, EI). Cependant, bien que ces paroles montrent une bonne volonté, il est possible de repérer aussi l'existence d'un discours fortement normatif dans lequel le « devoir » est passablement présent : « L'éducateur est celui qui oriente, qui suscite chez l'enfant l'envie de construire sa propre connaissance » (Teresa, EI), ce qui révèle une posture transmissive où la connaissance et la volonté d'apprendre sont apportées à l'enfant. Dans cet exemple, il semble important de souligner que l'enseignante valorise le langage qui permet de mettre en place et de maintenir les interactions sociales (Sim-Sim *et al.*, 2008). D'ailleurs, elle reconnaît que les enfants ont besoin d'interactions nombreuses et continues avec des adultes de référence (Katz, 2006) qui soient enrichissantes et impliquantes. Toutefois, son discours montre simultanément une contradiction à partir du moment où les enfants ne sont pas vus en tant que participants actifs d'une idée du monde qui les entoure, ni même comme des personnes capables de trouver du sens aux propres expériences à travers l'échange, le dialogue et les discussions avec les autres.

Quand les enseignant(e)s narrent leurs expériences pédagogiques, ils·(elles) prennent du recul afin d'analyser leurs positionnements, ce qui montre que la réaction des enfants dirige ou influence leurs actions professionnelles, tel qu'évoqué par Elizabeth :

> Malgré l'agitation du groupe et le besoin d'intervention de l'adulte, dans beaucoup de situations de conflit, les soucis dans la salle ont diminué; le fait d'enregistrer les situations passées dans un « carnet » afin d'en discuter après, lors de la réunion du conseil[11], peut aider à

11. Le carnet et le conseil de classe sont deux instruments pédagogiques propres au modèle pédagogique du Mouvement de l'école moderne au Portugal. Ce modèle valorise l'autorégulation partagée entre les enfants et les enseignants.

> la gestion. Mon espoir de réussir à réguler quelques comportements moins appropriés n'a pas disparu et je compte sur les réunions du conseil pour accomplir cette tâche (Elizabeth, 1CC).

Face à cette situation, relevons que la mise en place d'apprentissages de base holistiques et diversifiés, avec une valorisation de l'erreur suite au questionnement, peut aider à démocratiser la participation et l'expérience et favoriser ainsi une écoute attentive de l'enfant. La participation de plusieurs acteur(trice)s (professeur(e)s, enfants) et la réflexion rendent possibles l'élargissement et la négociation du sens (du vécu, de l'expérience) favorisant ainsi la construction d'une pratique pédagogique de qualité (Folque *et al.*, 2016).

Dans les récits émergent également plusieurs réflexions qui mettent en exergue les préoccupations des enseignant(e)s face aux difficultés des parents à répondre adéquatement à leurs enfants, ce qui produit des résonances dans les relations parents-enfants et parents-enseignant(e)s.

> Puisque les gens n'ont pas le temps, les parents n'ont pas le temps, ils ne sont pas disponibles pour les écouter (…) ils ont besoin de parler, d'écrire parfois… (…) Quand la relation, par exemple, d'un membre de la famille n'est pas très bonne, qu'il y a des problèmes entre les parents, ils en souffrent beaucoup (Maria, 1CC).

Les changements au niveau des structures et dynamiques familiales sont souvent présents dans les récits et sont mobilisés pour expliquer leur influence dans les représentations et pratiques des professionnel(le)s :

> En même temps que le nombre de modèles familiaux augmente, ce qui est dramatique, c'est qu'il se crée une sorte d'égalité, un ressenti de parallélisme qui permet le partage. Ils disent, par exemple, « Je suis égale à Maria car la même chose s'est passée avec elle », parfois (…) eux-mêmes se retrouvent dans ce contexte et ce qui se passe devient normal (…) il y a un schéma qu'ils reconnaissent et qui est en train de se construire à mon avis, mais où ils s'intègrent et n'ont pas de sentiment de solitude (Manuel, 1CC).

Par l'expression « ce qui est dramatique », l'enseignant montre son positionnement face aux changements sociaux qui ont eu lieu et qui l'obligent à réviser ses interactions afin d'accepter les nouveaux schémas

familiaux et d'offrir plus de sécurité et d'accueil aux enfants. En d'autres termes, il est important que ces enseignant(e)s prennent le risque d'écouter la voix des enfants en mettant en cause les conceptions non questionnées auparavant afin d'apprendre « à partir de différents points de vue pour provoquer l'émergence d'une nouvelle culture – une culture de l'apprentissage » (Correia *et al.*, 2002 : p. 24).

Les identités professionnelles obligent à analyser les processus éventuels de construction sociale qui s'articulent avec le temps et les circonstances dans la différenciation et la généralisation (Dubar, 1991; Leal da Costa et Nunes, 2016; Leal da Costa et Alves, 2018; Sarmento, 2009). Le récit de Julia (EI), quant à la formation collective des enseignant(e)s, met en avant la réflexion partagée des pratiques pédagogiques, l'intérêt de construire la connaissance au moyen de la formation personnelle/professionnelle : « Avec la richesse des partages, nous apprenons à changer notre regard, à affiner notre sensibilité. »

Giroux (1998) défend l'idée que les enseignant(e)s sont des intellectuel(le)s critiques et transformateur(trice)s qui cherchent dans la formation théorique et dans la réflexion sur leurs expériences les réponses aux questions qui émergent du quotidien. En tant que tel(le)s, les enseignant(e)s exercent « activement la responsabilité de proposer des questions sérieuses à propos de ce qu'ils enseignent, sur la façon dont ils doivent apprendre et sur les objectifs généraux auxquels ils cherchent à répondre » (Giroux, 1998 : p. 176). En amont des contenus académiques, les enseignant(e)s de maternelle et de primaire apprennent à travailler à partir de la relation qu'ils·(elles) construisent avec ces enfants, leurs familles et la communauté, ce qui produit petit à petit des interventions sociales. Pour nous, enseignantes à l'université, formatrices d'enseignants et chercheuses, l'écoute de leurs récits est fondamentale.

En guise de conclusion – Écouter est un art

Vous dites :
– C'est épuisant de s'occuper des enfants.
Vous avez raison.

Vous ajoutez :
– Parce que nous devons nous mettre à leur niveau. Nous baisser, nous pencher, nous courber, nous rapetisser.

Là, vous vous trompez.
Ce n'est pas tant cela qui fatigue le plus, que le fait d'être obligé de nous élever jusqu'à la hauteur de leurs sentiments.
De nous élever, nous étirer,
nous mettre sur la pointe des pieds, nous tendre.
Pour ne pas les blesser.

Janusz Korczak, *Le Droit de l'enfant au respect*

En guise de conclusion, rappelons les idées centrales présentées. Les méthodes biographiques constituent une démarche fondamentale pour comprendre les identités professionnelles des enseignant(e)s, leurs façons de se construire et de se développer professionnellement, ainsi que l'épistémologie de leurs savoirs et le sens qu'ils (elles) attribuent aux interactions avec les enfants (leurs familles et personnes proches) tout au long de leur parcours. Ce qui au début nous a motivées à nous focaliser sur l'identité professionnelle comme objet d'étude, notamment la (re)construction de cette identité par le biais d'une recherche biographique et des entretiens narratifs, nous a aussi orientées vers une quête de sens quant à l'action professionnelle à l'université. Cela a été l'occasion d'affirmer les valeurs intrinsèques de la recherche biographique, qui se penche à la fois sur la constitution de l'individu au sein de la structure sociale, sur le dialogue entre l'expérience singulière et les cadres de l'expérience, et sur la société telle qu'elle est vécue et constituée (Delory-Momberger, 2005, 2014 et 2016).

Le projet « Que faire face à ce que l'on nous fait… Identités professionnelles en (re)construction » a permis aux chercheuses portugaises et brésiliennes de se focaliser sur l'analyse des identités professionnelles, soit en abordant différentes dimensions (formation, interactions, organisation de l'éducation, etc.), soit en abordant des thématiques de manière articulée.

Considérer les interactions des enseignant(e)s avec les enfants permet de lever quelques ambiguïtés présentes, d'un côté, dans les discours qui défendent les interactions horizontales entre l'enfant et l'adulte et, de l'autre, dans les descriptions de pratiques centrées sur l'action de l'adulte et mettant l'enfant dans une place de répondant(e). Par ailleurs, les récits relèvent des

propos et principes éducatifs relatifs à la défense du bien-être et à la valorisation des droits des enfants. Nous rappelons, comme nous l'avons lu chez Korczak (2009), « que le premier et le plus indiscutable des droits de l'enfant est celui qui lui permet d'exprimer librement ses idées et de prendre une part active au débat qui concerne l'appréciation de sa conduite et de [si nécessaire] sa punition » (p. 123).

Il est possible de mettre également en avant les transitions idéologiques relatives à la conception de l'enfant chez les enseignant(e)s qui partent, d'une part, d'un modèle de famille et de société idéales imprégnées par leurs propres expériences personnelles et, d'autre part, de réalités diverses auxquelles ils·(elles) se confrontent actuellement. C'est pourquoi ces enseignant(e)s sont amené(e)s à reconsidérer leurs pratiques et leurs interactions avec les familles des enfants qu'ils·(elles) accompagnent.

Notre analyse insiste sur le besoin de comprendre les personnes et les contextes où les pratiques professionnelles se développent, afin de véritablement accompagner les actuel(le)s et futur(e)s enseignant(e)s et sur la nécessité d'encourager les relations de coopération entre les universités, les enseignant(e)s et les futur(e)s enseignant(e)s dans leurs contextes professionnels. Travailler dans le champ de la formation d'enseignant(e)s nous permet, aussi, d'attribuer un sens opérationnel au soin déployé dans l'accompagnement comme dimension structurante du développement humain. Notre activité auprès des enseignant(e)s nous permet d'inscrire une certaine dimension opératoire du concept de soin dans la pratique professionnelle éducative et d'affirmer qu'il peut signifier aussi se projeter, valoriser les souvenirs, savoir écouter et apprendre ensemble. La participation à des processus d'investigation collaborative nous motive donc à continuer sur cette route et à questionner les savoirs inachevés. Finalement, cheminer signifie pour nous la certitude que « le voyage ne commence pas quand nous parcourons les distances, mais quand nous traversons nos frontières intérieures » (Couto, 2006 : p. 234).

Références

Alheit, P. (2009), « Biographical learning – Within the new lifelong learning discourse », *in* Ileris, K. (dir.), *Contemporary theories of learning*, London, Routledge, p. 124-136.

Alheit, P. et Dausien, B. (2000), « Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit : Uberlegungen zur Biographizität des Sozialen », *in* Hoerning, E. M. (dir.), *Biographische Sozialisation*, Stuttgart, Lucius and Lucius, p. 257-283.

Alheit, P. et Dausien, B. (2006), « Processo de Formação e aprendizagens ao longo da vida », *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 177-197.

Bertaux, D. (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan.

Boltanski, L. (1982), *Les cadres – La formation d'un groupe social*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Breton, H. (2018), « Enquête sur les effets vécus au cours de l'activité biographique : vers une perspective micro-phénoménologique pour penser l'herméneutique du soi », *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3 (7), 274-289.

Cohen, L. et Manion, L. (1990), *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid, Muralla.

Connely, M. et Clandinin, J. (1988), *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*, New York, Columbia University Press.

Connely, M. et Clandinin J. (1990), « Stories of experience and narratives inquiry », *Educational Researcher*, 14 (5), 2-14.

Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M. et Vitorino, T. (2002), « As vozes dos alunos : os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola », *Revista Inovação*, 15 (1/3), 261-283.

Couto, M. (2006), O *outro pé da sereia*, São Paulo, Companhia das Letras.

Delory-Momberger, C. (2005), *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris, Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2014), *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris, Téraèdre.

Delory-Momberger, C. (2016), « A pesquisa biográfica ou a construção partilhada de um saber do singular », *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1 (1), 133-147.

Dubar, C. (2000), « La socialisation », *in* Champy, P. et Etévé, C. (dirs), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3e édition, Paris, Nathan, p. 974-977.

Dubar, C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Ferrarotti, F. (2013), *Sobre a Ciência da Incerteza: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais*, Mangualde, Edições Pedago.

Folque, A., Leal da Costa, C. et Artur, A. (2016), « A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes : os desafios do isomorfismo pedagógico », *in* Alves Correa, C. H., Pessoa Cavalcante, L. I. et De Freitas Bissoli, M. (dirs), *Formação de professores em perspectiva*, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, EDUCA, p. 176-236.

Giroux, H. (1998), *Os professores como intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Katz, L. (2006), « Perspectivas atuais sobre aprendizagem na infância », *Saber e Educar*, 11, 7-21.

Korczak, J. (2009), *Le droit de l'enfant au respect*, Paris, Éditions Fabert.

Josso, M.-C. (2007), « A Transformação de si a partir da narração de histórias de vida », *Educação*, 3 (63), 413-438.

Leal da Costa, C. (2018), « Traços de Vida e(m) narrativas de (trans)formação », *in* Furlanetto, E., Nacarato, A. et Gonçalves, T. (dirs), *Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes*, Curitiba, Brasil, Editora CRV, p. 73-98.

Leal da Costa, C. et Alves, C. A. (2018), « Cuidar e Aprender com as crianças em Educação e Saúde – Narrativas e(m) Formação », *Sisyphus, Journal of Education*, 6 (2), 139-159.

Leal da Costa, C., Biscaia, C. et Parra, A. (2018), « Aprender pensando sobre a própria vida – Um atelie biográfico na formação de educadores/professores », *Revista de Sociología de la Educación*, 11 (2), 258-279.

Leal da Costa, C. et Cavalcante, I. (2017), « Alteridades(s), escritas de si e reflexão – Olhares cruzados sobre formação de professores em Portugal e no Brasil », *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 25 (10), 108-126.

Leal da Costa, C. et Nunes, S. (2016), « Tornar-se Educadora/Professora – Palavras que contam como foi ! », *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 25 (47), 119-136.

Leal da Costa, C. et Sarmento, T. (2018), « Escutar as crianças e (re)configurar identidades – Interações com voz », *Educação em Análise*, 3 (2), 72-95.

Loughran, J. et Hamilton, M. L. (2016), « Developing an understanding of teacher education », *in* Loughran, J. et Hamilton, M. L. (dirs), *International handbook of teacher education*, vol. 1, Singapore, Springer, p. 3-22.

Marcelo, C. (2010), « O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência », *Formação docente*, 2 (3), 11-49.

McLeod, J. (2011), « Student voice and the politics of listening in higher education », *Critical Studies in Education*, 52 (2), 179-189.

Montero, L. (2005), *A construção do conhecimento profissional docente*, Lisboa, Horizontes Pedagógicos.

Nóvoa, A. (1992), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, D. Quixote.

Nóvoa, A. (2009), *Professores: imagens do futuro presente*, Lisboa, EDUCA.

Nóvoa, A. (2017), « Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente », *Cadernos de Pesquisa*, 47 (66), 1106-1133.

Passeggi, M. (2011), « A experiência em formação », *Educação*, 34 (2), 147-156.

Passeggi, M. (2017), « Du sujet épistémique au sujet autobiographique : quels savoirs pour la recherche biographique avec l'enfant? », *Le Sujet dans la cité*, 1, 123-138.

Perrenoud, P. (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.

Pineau, G. et Legrand, J.-L. (2013), *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S. et Raybaut, P. (1995), *Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.

Pramling-Samuelsson, I. et Johansson, E. (2009), « Why do children involve teachers in their play and learning? », *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), 77-94.

Roldão, M. C. (2007), « Função docente : natureza e construção do conhecimento professional », *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.

Roldão, M. C. (2017), « Conhecimento, didáctica e compromisso : o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco », *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1134-1149.

Sarmento, T. (2002), *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, T. (2009), « Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão », *in* Formosinho, J. (dir.), *Sistemas de Formação de Professores : Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Ação Docente*, Porto, Porto Editora, p. 303-327.

Sarmento, T. (2015), « Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância », *in* Ferreira, F. I. et Dos Anjos, C. I. (dirs), *Educação de Infância : formação, identidades e desenvolvimento profissional*, Maceió, De Facto Editores, p. 69-86.

Sarmento, T. (2016), « Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância », *in* Passeggi, M. C., Furnaletto, E. et Palma, R. C. (dirs), *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*, Curitiba, Editora CRV, p. 77-94.

Sarmento, T. (2017), « Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada », *Revista da Educação*, 22 (2), 285-297.

Severino, A. (2006), « A busca do sentido da formação humana : tarefa da Filosofia da Educação », *Educação e Pesquisa*, 32 (3), 619-634.

Sim-Sim, I., Silva, A. et Nunes, C. (2008), *Linguagem e Comunicação no jardim de infância*, Lisboa, Ministério da Educação.

Shulman, L. (2005), « Signature pedagogies in the profession », *Daedalus*, 134 (3), 52-59.

***

Leal da Costa, Conceição et Teresa Sarmento. (2019). « La voix de l'enseignant(e) et de l'enfant dans la construction des identités professionnelles ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 81-102. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

6. Reconnaissance du savoir-faire d'enseignant(e)s autochtones d'une communauté en Amazonie

Récit de formation continue performative

GILVETE DE LIMA GABRIEL, CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO ET MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI

Dans ce travail, le savoir-faire des enseignantes sera analysé à partir de leurs expériences dans le groupe référence de gardien de la forêt[1]. Ces groupes référence sont responsables du développement de pratiques éducatives proposées dans le contexte d'une communauté particulière. Il s'agit de la création de stratégies et méthodologies pédagogiques ayant l'objectif d'assurer la construction et la transmission de connaissances intergénérationnelles pour l'apprentissage des élèves et pour la formation continue des enseignant(e)s. De cette façon, nous considérons le groupe référence gardien comme essentiel à la forêt amazonienne pour assurer et sauvegarder chaque peuple dans son habitat naturel. Ce chapitre présente les témoignages des enseignant(e)s révélant leurs actions, engagement, responsabilité et affection envers les peuples amazoniens. Dans la première partie, nous mettons en relief le travail de recherche réalisé auprès des enfants. Dans la deuxième partie, nous présentons les discussions et les analyses des récits autobiographiques des enseignant(e)s autochtones et des récits de l'expérience réussie.

1. Les gardiens sont ceux qui gardent, défendent et qui veillent aux soins et à la protection d'une certaine communauté, d'un peuple, d'une personne. Le groupe référence gardien de la forêt est composé à la fois par le groupe scolaire et par le groupe de recherche universitaire.

Travail de recherche

Contexte de la recherche

Cette recherche se situe dans le cadre du postdoctorat de Gilvete de Lima Gabriel à l'Université fédérale de la Paraíba réalisé sous l'orientation du professeur Charliton José dos Santos Machado avec l'objectif de reconnaître le savoir-faire de deux enseignantes autochtones œuvrant dans deux écoles de la communauté Boca da Mata à Pacaraima, Roraima, située à l'extrême nord du Brésil.

Le projet postdoctoral s'inscrit dans le cadre plus large du projet de recherche « Récits d'enfants : que racontent-ils sur les écoles de l'enfance? »[2], sous la coordination de la professeure Maria da Conceição Passeggi, au Brésil, en association avec cinq chercheur(se)s d'institutions éducatives des communes de cinq États de la Fédération : Boa Vista dans l'extrême nord du pays, Natal et Recife dans le Nord-Est, et enfin São Paulo et Rio de Janeiro, villes du Sud-Est. Cette recherche est placée sous la coordination internationale de la professeure Martine Lani-Bayle de l'Université de Nantes, en France. Dans ce cadre « Récits d'enfants : que racontent-ils·sur les écoles de l'enfance? », Gilvete de Lima Gabriel (première auteure de ce chapitre) a coordonné le volet intitulé « Que racontent les enfants autochtones sur l'école de l'enfance? »[3]. La recherche a permis d'approcher les récits par l'écoute sensible (Barbier, 1993) des enfants en cours de scolarisation, dans l'objectif de comprendre ce qu'ils·(elles) pensent de l'école et comment ils·(elles) articulent les connaissances scolaires aux expériences vécues en famille et au sein de leur communauté.

La démarche méthodologique retenue dans le cadre de cette recherche est qualitative, de type participatif. Une des principales caractéristiques de la recherche qualitative concerne la prise en compte du contexte socio-historique vécu par le·(la) chercheur(se) pendant sa collecte de données, au moyen – entre autres instruments – d'entrevues, de notes de terrain, de photographies. Après la collecte de données, le·(la) chercheur(se) décrit « sous forme de récit ce qui est donné d'une certaine situation ou vision du

2. « *Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre a escola da infância* ».
3. « *O que contam as crianças indígenas sobre a escola da infância?* ».

monde » (Bogdan et Biklen, 1994 : p. 50). Le processus de recherche devient une étape très importante de négociation de sens, car l'intérêt majeur est celui de savoir « comment les différentes personnes donnent un sens à leur vie » (Bogdan et Biklen, 1994 : p. 50).

Dans nos études des récits des enfants autochtones sur l'école, nous avons considéré comme une condition *sine qua non* la compréhension des trois cultures – Macuxi, Taurepang et Wapixana – constitutives, de façon dialectique, des enfants en tant que sujets. Ainsi, nous avons jugé important d'instaurer un dialogue avec des membres des groupes référence qui contribuent à la construction du sens de l'école dans cette communauté complexe, notamment les familles et les enseignant(e)s autochtones des deux écoles.

Gabriel (2015) entend par groupes références les groupes auxquels nous appartenons depuis notre plus tendre enfance, comme la famille, l'école, la communauté, l'église. Ces groupes structurent nos façons d'être, de penser et d'agir et sont des références de notre vie lors de multiples situations auxquelles nous sommes confronté(e)s dans le contexte social. Quand nous sommes devant un problème, nous actionnons un des référents possibles et nous prenons des décisions finales fondées, naturellement, sur un des référents des groupes d'appartenance auxquels nous sommes affilié(e)s. Selon Ricœur (1994) :

> (…) Toute référence est coréférence, référence dialogique ou dialogale. Il ne s'agit pas, donc, de choisir entre une esthétique de réception et une ontologie de l'œuvre d'art. Ce qu'un lecteur reçoit c'est non seulement un sens de l'œuvre, mais, par le biais de son sens, sa référence, ou bien l'expérience qui la fait aboutir au langage et, en dernière analyse, le monde et sa temporalité qu'elle exhibe devant soi (p. 120).

En relation avec le travail des enseignantes autochtones de la communauté, deux « moments charnières » (Josso, 2004) ont conjugué le début de cette recherche pour comprendre le savoir-faire qui dirige leurs pratiques éducatives. Le premier a été une visite à la communauté des

chercheur(se)s brésilien(ne)s et étranger(ère)s qui participaient à des événements scientifiques[4]; le deuxième concerne la clôture d'un semestre scolaire.

À l'occasion du premier moment, les enseignant(e)s et les étudiant(e)s autochtones ont présenté des activités culturelles issues de leurs enseignements aux enfants sur comment survivre dans la forêt (*photos 1 et 2*). Après cette présentation, nous avons été invités à nous asseoir en cercle avec les représentant(e)s de la communauté pour échanger sur nos expériences de formation. Un moment marquant de cette rencontre interculturelle a été celui où le professeur Gaston Pineau a raconté des moments charnières de sa formation, depuis son enfance, à Bas-Briacé (France), son village natal, jusqu'à son entrée à l'université. Il nous a parlé d'un « quotidien prosaïque de luttes permanentes pour une survie physique, physiologique et économique toujours fragile, menée à bout de bras, de souffle, d'énergie » (Pineau, 2013 : p. 80). À l'étonnement de tou(te)s, la trajectoire de sa formation intellectuelle était aussi surprenante que celle de certain(e)s d'entre nous, enseignant(e)s universitaires né(e)s dans la région nord-est du Brésil, et enseignant(e)s autochtones qui ont pu mener des études universitaires à l'Université fédérale du Roraima. Ainsi, cette rencontre a été particulièrement marquante, aussi bien pour la communauté que pour l'ensemble des chercheur(se)s. Nous avons pu partager des moments d'échanges de pratiques éducatives très enrichissants et les garder comme une expérience de formation, de solidarité et d'identification intergénérationnelle et interculturelle, vécue entre nous et les peuples Macuxi, Taurepang et Wapixana au sein de la forêt amazonienne.

4. En l'occurrence, le 2e Séminaire international sur l'éducation et la recherche et le 1er Colloque international des récits autobiographiques, organisé par l'Université fédérale du Roraima, à Roraima, en mai 2013, sous la présidence de la première auteure, Gilvete de Lima Gabriel.

Photo 1 – *Enseignantes autochtones avec des chercheur(se)s brésilien(ne)s et étranger(ère)s*

Photo 2 *– Élèves vêtus pour la présentation de la danse du Parixara*

Pour le deuxième moment charnière, nous sommes revenu(e)s vers les étudiantes du cours de pédagogie pour la clôture du semestre scolaire – en juin 2013 –, avec l'intention de réaliser une première partie de notre accord avec la communauté (*photo 3*). À cette occasion, les étudiant(e)s qui participaient à notre groupe de recherche ont réalisé des activités de formation continue et des activités culturelles. Les étudiantes en pédagogie ont élaboré, avec la participation des enseignant(e)s autochtones, du matériel pour des pratiques pédagogiques en salle de classe et nous avons invité un étudiant en communication sociale à animer conjointement avec une étudiante en pédagogie un atelier de photographie et d'images pour de jeunes lycéens. Un collègue enseignant d'éducation physique a animé, quant à lui, des activités sportives. Lors de cette rencontre, nous avons distribué aux enfants des livres, du matériel éducatif et des jouets pour la salle de lecture de l'école. Nous avons également offert un livre (Gabriel, 2011) à chaque enseignant(e) de la communauté, à titre de référence théorique pour nos propres discussions sur la recherche biographique et sur les rôles des groupes références dans la formation des enseignant(e)s.

Photo 3 – *Étudiantes du cours de pédagogie, enfant et enseignantes autochtones*

Responsabilité du chercheur ou de la chercheuse

Pour réfléchir à l'éducation et à la pratique éducative des enseignant(e)s dans un pays d'une population de 207,7 millions d'habitant(e)s avec 11,8 millions d'analphabètes (IBGE, 2017), il importe de mener une réflexion d'ordre politique, éducationnel et social afin de comprendre la complexité des défis soulevés dans la mise en place des activités pédagogiques. Selon Giddens (2002), « le je établit une trajectoire qui ne peut devenir cohérente que par le moyen de la réflexion de l'environnement plus étendu » (p. 139). Cette réalité trace des contours plus préoccupants dans l'État de Roraima, où 7,4 % des 522,632 habitant(e)s sont analphabètes (IBGE, 2017). C'est un des États avec le taux de population autochtone le plus important du pays (11 %), constituée de différents groupes ethniques, à savoir : Ingarikó, Yanomami, Makuxi, Taurepang, Wapixana et Waiwai. Une autre caractéristique marquante de cet État est le nombre de migrant(e)s et réfugié(e)s vénézuélien(ne)s qui croît chaque année.

Ces quatre facteurs – indice élevé d'analphabétisme, densité de population autochtone, processus migratoire accentué et situation des réfugié(e)s vénézuélien(ne)s – constituent des défis importants pour l'enseignement et, par conséquent, pour la recherche en éducation. En accord avec Ricœur (2002) : « L'objet de la responsabilité est la fragilité, le périssable qui exige notre engagement, parce que la fragilité est en quelque sorte confiée à notre garde, à nos soins »[5] (p. 45).

Cette situation est complexe, cependant je crois que « la reconstitution des savoirs identitaires » (Passeggi, 2001) des enseignant(e)s autochtones se révèle pressante et nécessaire pour améliorer la compréhension et la qualité de la formation comme de la pratique éducative dans le contexte scolaire et social de Roraima. Considérant ce contexte et mon insertion dans une institution de formateur(trice)s de formateur(trice)s, je cherche à comprendre le processus éducatif inscrit dans l'institution, l'État. En réfléchissant à la formation des enseignant(e)s, je suis attentive aux recherches et aux théoriciens qui m'ont précédée, comme Freire (1996 : p. 43), quand il nous met en garde sur le fait que « dans la formation

5. Traduction du portugais : « *O objeto da responsabilidade é o frágil, o perecível que nos requer, porque o frágil está, de algum modo, confiado à nossa guarda, entregue ao nosso cuidado.* »

permanente des enseignants, le moment fondamental est celui de la réflexion critique sur la pratique », et Tardif (2002 : p. 39), quand il écrit que « les savoirs sont des éléments constitutifs de la pratique enseignante », faisant ainsi des enseignant(e)s « un groupe social et professionnel dont l'existence dépend en grande partie de sa capacité à dominer, à intégrer et à mobiliser de tels savoirs en tant que conditions pour sa pratique ». Notre recherche dans la communauté Boca da Mata nous a fait penser souvent à l'éducation dans la Grèce antique. Comme nous le savons, le pédagogue était l'esclave qui guidait et accompagnait les enfants de l'aristocratie. Cet accompagnement de l'enfant ou du jeune apprenti comprenait l'action de lui faire connaître et respecter les règles sociales et morales de la *polis*. La figure du pédagogue grec peut servir ici à illustrer le rôle que jouent les différents membres du groupe familial dans la vie des enfants autochtones.

Pour Gabriel (2015), le groupe familial est le groupe composé de personnes avec liens de parenté, soit par relation consanguine, soit par adoption. L'intérêt du père et de la mère réside dans le souhait de permettre aux enfants un développement biologique, psychologique, social et spirituel pour l'exercice de la citoyenneté. Dans les récits des enseignant(e)s, les membres de la famille les plus référencés sont les parents : « Malgré l'analphabétisme de mon père, il m'a enseigné les valeurs humaines importantes qui m'ont servi pour toute ma vie et mon père m'a toujours motivée à étudier » (Souza, 2017 : p. 1); « Ma mère, la principale responsable du processus de la formation éducative de tous ses enfants, spécialement pour ma trajectoire personnelle et professionnelle, depuis le secondaire jusqu'au supérieur » (Wiiz, 2017 : p. 2-3).

Nous avons pu observer, comme l'ont fait Nascimento *et al.* (2005), que la plupart des enfants apprennent par l'expérience quotidienne dans le village, mais ce qui semble caractériser la pédagogie autochtone concerne le lien avec les plus âgé(e)s. En effet, le groupe familial apporte à l'enfant la liberté et l'autonomie nécessaires pour qu'il·(elle) crée, invente, apprenne à survivre dans la forêt, cela en imitant ses aîné(e)s. Ainsi, si le groupe familial est responsable de la socialisation primaire des enfants dans le village, nous considérons les parents et les autres membres de la famille comme des « pédagogues » qui accompagnent et guident les enfants jusqu'à ce qu'ils·(elles) soient « prêt(e)s » pour la socialisation scolaire.

Quelques informations concernant le terrain de recherche

La communauté de Boca da Mata est située dans les terres autochtones à São Marcos, dans la ville de Pacaraima. Il s'agit d'une communauté complexe, composée de trois nations autochtones d'ethnies variées : les Macuxi, les Wapixana et les Taurepang. L'enquête a été réalisée avec deux enseignant(e)s de l'ethnie Wapixana qui enseignent à l'école autochtone de l'État, Tuxaua Antônio Horácio. La communauté dispose de deux écoles publiques, avec 280 élèves et 28 enseignant(e)s répartis dans l'enseignement, l'éducation infantile (préscolaire), l'enseignement primaire, l'enseignement postsecondaire et l'éducation de jeunes et d'adultes.

Une condition *sine qua non* à retenir dans l'étude des récits des enseignant(e)s sur le savoir-faire est la compréhension de la culture et, dans le cas présent, la compréhension de la culture de cette communauté, des cultures qui forgent d'une manière dialectique la constitution du sujet. En outre, un dialogue avec les groupes références est nécessaire (voir p. 105). Ils contribuent à la construction du sens de l'école dans cette communauté complexe, notamment au niveau du groupe familial, du groupe de la communauté culturelle et du groupe professionnel. On peut encore citer la présence de groupes religieux de confession chrétienne évangélique, divisés entre Église baptiste, Église adventiste du septième jour, et par ailleurs Église catholique. Historiquement parlant, les mouvements autochtones et les organisations ont contribué en qualité de coformateur(trice)s à la construction et la défense « d'une politique pour l'éducation autochtone ». C'est ce que le témoignage de l'enseignante Wiiz indique ci-après dans un fragment de son récit autobiographique. Ainsi, la perception des enseignantes consiste en une constante négociation de sens (Bruner, 1997), qui est rendue possible par les langues utilisées par les groupes références pour signifier leurs cultures :

> Après avoir terminé l'enseignement autochtone, j'ai commencé à fréquenter régulièrement les mouvements sociaux, dont l'un d'eux est le mouvement autochtone. Initialement, je me suis associée à l'Organisation des enseignants autochtones de Roraima (OPIRR), j'ai participé aux assemblées, aux rencontres et réunions dans lesquelles j'ai cherché à connaître, construire et défendre une politique pour l'éducation scolaire autochtone, ce qui représente un grand défi pour le mouvement autochtone de l'éducation scolaire autochtone. J'ai

> également participé aux réunions et assemblées d'autres mouvements sociaux. Nous avons mené des actions pour réduire les problèmes qui concernent les femmes, la santé, l'éducation scolaire, les territoires, et nous avons conduit des projets pour améliorer le mouvement autochtone. Un des points positifs des résultats que nous avons obtenus concerne la formation des enseignant(e)s de l'Université fédérale de Roraima, et je suis le fruit de cette victoire (Wiiz, 2017 : p. 4-5).

En ce sens, les récits d'enseignant(e)s autochtones ont été organisés avec comme médiation l'écoute sensible sur ce qu'ils·(elles) disent sur leur savoir-faire. Les réponses des entrevues ont été considérées sous deux aspects : celui du regard interne au groupe scolaire, et celui du regard externe au groupe scolaire, soit celui du groupe universitaire.

Influence des groupes références dans la construction identitaire des enseignant(e)s

Selon Ricœur (2006), la reconnaissance-identification, la maîtrise du sens et la reconnaissance mutuelle forment le sujet au pouvoir et à l'agir :

> Je peux appeler parcours, à savoir le passage de la reconnaissance-identification, dans lequel le sujet de pensée prétend effectivement à la maîtrise du sens, pour la reconnaissance mutuelle, où le sujet se met sous tutelle d'une relation de réciprocité, passant par la reconnaissance de soi dans la variété des capacités qui modulent son pouvoir d'agir, son agency (p. 260).

La formation continue présente deux caractéristiques qui se complètent : une formative et une performative. Si l'on consulte la signification de ces mots dans le *Dictionnaire étymologique de la langue portugaise* (Cunha, 2010), on peut lire que le mot *performatif* désigne « un énoncé qui se donne en même temps que l'action qu'il présente, mot et acte coïncident ». Alors que le mot *formatif* signifie « ce qui donne forme ». Cependant, les caractéristiques formatives d'action enseignante se réfèrent aux processus d'apprentissages formels qui ont lieu dans des institutions,

avec certification correspondante à la législation éducationnelle (Constitution, 1988, art. 208, LDB n° 9394/96), en référence au « devoir de l'État pour l'éducation » (Constitution, 1988 : p. 138).

Cette caractéristique de la performativité de la formation continue concerne la concomitance de l'action, de l'action éducative avec les processus formatifs de cette action. Ainsi, à mesure que le·(la) professionnel(le) initie sa pratique, il·(elle) se forme en établissant un dialogue réflexif sur le contexte de son action et en mobilisant les multiples références ou « coréférences » (Ricœur, 1994) pour comprendre la situation-problème qui se présente. En réfléchissant à l'action, ce(tte) professionnel(le) a l'occasion d'aller à la recherche d'éléments, de mécanismes, d'explications dans les domaines théoriques et méthodologiques qui lui permettent de mieux comprendre l'objet de la pratique pour la redimensionner et la resignifier en fonction de l'amélioration de l'action éducative.

Dans ce sens, à mesure que l'enseignant(e) agit comme enseignant(e), il·(elle) se forme en même temps, dans un mouvement transactionnel entre l'autoformation, l'hétéroformation et l'écoformation (Pineau, 1988 et 2004), en particulier dans le dialogue avec ses pairs, dans les espaces de délibération, de discussion (Nóvoa, 2002) sur la pratique éducative.

Pineau (2004), dans ses travaux sur l'alternance de la formation, se réfère à l'autoformation « comme une stratégie autoréférentielle obligée à s'autonomiser et influencée par les risques et les paradoxes de dédoublement du moi » (p. 68). Il précise que « cette autonomisation provoque un mouvement de personnalisation, d'individualisation, de subjectivation de la formation » (p. 157). Ce mouvement de forme très particulière a comme alliées l'hétéroformation, désignant le caractère social de la formation, la participation de l'autre à la constitution de soi, et l'écoformation, soulignant l'influence de l'environnement dans notre formation. L'auteur relève : « Ce n'est qu'en sachant comment l'environnement nous forme, nous met en forme, que nous saurons comment former un environnement visible, supportable et vital » (p. 158-159).

Cette affirmation de Pineau nous permet de comprendre que la construction des savoirs, lors de notre formation tout au long de la vie, cherche son aboutissement dans un monde viable, supportable et vital. Cette construction est étroitement connectée avec les connaissances personnelles, scolaires, celles découlant de la formation et celles provenant

des programmes scolaires (Tardif, 2002). Cette transversalité de la connaissance acquiert pleinement son sens quand les processus de réflexion (Gabriel, 2015; Schön, 2000) menés par le sujet sur un objet d'enquête permettent un dialogue continu avec ses expériences vécues dans l'enceinte des groupes références. Comme en témoigne Wiiz (2017) :

> Après avoir terminé le secondaire, je suis retournée à la communauté autochtone (...). Tout en arrivant dans la communauté, j'ai commencé à participer aux réunions communautaires où ma mère était toujours présente. Lors d'une rencontre où mes cousins et moi jouions au ballon, ma mère m'a appelée et m'a demandé si je voulais assurer le professorat autochtone, car dans la communauté peu de personnes avaient achevé leur enseignement secondaire. (...) Je suis restée un peu indécise et triste, car je venais de retrouver la communauté. J'ai dit que j'acceptais et alors la communauté s'est mise d'accord avec la condition suivante qu'à la fin du cours, je retournerai enseigner dans la communauté, ainsi j'ai accepté (p. 4-5).

Dans son ouvrage O *que é educação* (« Ce qu'est l'éducation »), Brandão (1989) présente la manière dont l'éducation est perçue par des autochtones. Pour l'exemplifier, l'auteur analyse une lettre signée par des chefs d'une tribu aux dirigeants des États-Unis, alors que ces dirigeants avaient invité de jeunes autochtones à étudier dans leurs écoles. Dans cette lettre, les chefs de la tribu déclinaient cette invitation, expliquant que si les autochtones s'instruisaient en ville, ils·(elles) perdraient la capacité de survivre dans la forêt.

Dans nos observations, nous avons pu constater que les chefs de la communauté sont confrontés à une situation semblable. Avec l'intention d'établir une alliance de compromis et de responsabilité du·(de la) jeune avec son peuple, la communauté pose comme condition qu'au terme de sa formation le·(la) jeune retourne dans la communauté. De cette manière, les peuples autochtones garantissent que les professionnel(le)s qui travaillent dans la communauté sont autochtones pour continuer de cette manière à lutter pour l'implantation constitutionnelle du droit subjectif à l'éducation, à la santé et à la terre.

Or, c'est la reconnaissance des influences reçues qui provoque et qui actionne en moi l'engagement et la responsabilité face au savoir-faire. De cette manière, la formation formative et la formation performative (Gabriel,

2015) sont en étroite liaison avec le savoir-faire et le parcours existant entre les deux, car c'est dans la reconnaissance par identification et dans la reconnaissance mutuelle de l'action que nous pouvons nous référer à la capacité de l'Homme capable (Ricœur, 2006).

La mimesis de la formation continue

Comme nous l'avons dit plus haut, le choix méthodologique de la présente recherche est celui d'emprunter une démarche qualitative de type participatif. Le processus d'apprentissage formel proposé par la recherche a permis aux enseignant(e)s qu'elles modèlent leurs expériences par le biais de la *mimesis* de la formation continue : préfiguration, configuration et refiguration.

La *mimesis* de la formation continue est un processus formatif et performatif pour les enseignant(e)s autant en situation de formation initiale qu'en situation de formation continue, avec l'intention de promouvoir l'actualisation de la « connaissance de soi » (Ricœur, 1997), du moi personnel et professionnel, par le biais des récits autobiographiques. Elle motive un « mouvement personnel, social, professionnel et institutionnel » (Euci, 2008) comme l'alternance en formation des trois niveaux évoqués par Pineau (1988 et 2004) : hétéroformation, écoformation et autoformation. Ces processus contribuent à la prise de conscience de la constitution identitaire enseignante et à son implication dans l'action éducative.

Pour Gabriel (2015), la *mimesis* de la formation continue comprend trois phases :

- dans la phase de préfiguration, l'évocation du moi biographique est la première écriture de soi. Elle représente la précompréhension, le dédoublement de soi, de l'histoire de vie qui correspond à la première version de l'écriture narrative;
- dans la phase de configuration, le récit autobiographique acquiert une forme plus organisée. La re-narration de soi, par le biais des récits des expériences réussies, permet la médiation, l'intersection entre le moi fracturé et le moi en devenir, en modelant l'expérience;
- dans la phase de refiguration, le mouvement d'« écriture et de réécriture de soi » ou de re-narration rend possible l'actualisation et la reconnaissance de soi-même. Cette phase correspond à la seconde

version du récit biographique, au récit de l'expérience réussie et aux témoignages sur la répercussion du travail biographique dans la vie personnelle et professionnelle.

Il importe de remarquer que, pour ce texte, l'analyse a été réalisée sur la première version des récits autobiographiques et mentionne des expériences réussies de deux enseignant(e)s autochtones, Souza et Wiiz (un homme et une femme), ce qui correspond à la phase de préfiguration.

Discussion et analyse des récits autobiographiques des groupes références des gardiens de la forêt : groupe scolaire et groupe universitaire

Groupe scolaire : la relation de confiance et la construction du savoir-faire

Le groupe scolaire est un groupe qui se réunit autour de la connaissance systématisée. Dans ce groupe, les processus d'action-réflexion-action sont vécus dialectiquement par les enseignant(e)s à mesure qu'ils·(elles) mettent en relation théorie et pratique. Le processus enseignement-apprentissage se configure aussi comme un apprentissage de la profession enseignante. Dans ce groupe, des stratégies méthodologiques et des conceptions d'éducation qui transcendent la promotion de l'acquisition des connaissances systématisées par les élèves sont présentes au niveau des interactions élève-élève, élève-enseignant(e), élève-contenu.

Les fragments suivants tirés du récit d'expérience réussie de l'enseignant Souza, devenu gestionnaire de l'École, révèlent des savoir-faire, la formation continue performative, l'alternance des formations et *la réflexion sur la réflexion dans l'action*[6] (Gabriel, 2015).

6. « *La réflexion sur la réflexion dans l'action* reconstruit de manière critique et systématique la connaissance de l'enseignant, au niveau conceptuel, analytique et épistémologique, exigeant sa distanciation pour qu'il comprenne mieux les relations qu'il peut établir avec le processus d'enseignement-apprentissage dans l'espace scolaire, les caractéristiques de son action et les processus vécus » (Gabriel, 2015 : p. 91).

Ainsi, comme les autres écoles autochtones de l'État de Roraima, l'école Tuxaua Lobato, avec un peu plus de 80 élèves à l'époque, avait beaucoup de problèmes : manque de matériels didactiques, mauvaise qualité du repas scolaire, enseignement décontextualisé de la réalité des élèves, ordures éparpillées autour de l'école, et principalement absence des parents des élèves lors des activités développées par l'école. Une des premières actions implantées avec la communauté scolaire a été la création de l'Association des parents et maîtres d'école (APM). Il a été possible, entre autres choses, d'acheter quelque temps après le matériel dont l'école avait le plus besoin pour l'amélioration des repas. Dit autrement, l'école a pu gagner en autonomie pour acquérir des biens et du matériel dont le secrétariat de l'éducation ne disposait pas auparavant.

Pour convaincre les parents, les élèves et les enseignants et enseignantes, nous avons commencé à réfléchir lors des réunions au fait que l'éducation scolaire autochtone n'est pas dissociée de l'éducation autochtone. Nous avons ainsi essayé d'expliquer à tout le monde que de nombreuses valeurs humaines (entre autres la solidarité, le respect de l'environnement) et les connaissances nécessaires à la formation de l'élève autochtone ne s'apprenaient pas de manière théorique, face au tableau noir par exemple, mais par la pratique. Le résultat de cette démarche est qu'après un peu plus d'un an, l'école disposait d'aliments sains comme du canjica, du pamonha (fait avec du maïs), du maïs, des légumes et de la salade ainsi que de repas à base de poulet fermier pour les élèves et les enseignants et enseignantes.

Avec le temps, il a été possible d'observer que si les parents ont commencé à s'intéresser à l'amélioration de la qualité des aliments qui étaient servis à l'école, ils se sont également mis à collaborer pour enseigner aux enfants et aux jeunes comment se plantaient certaines cultures et espèces de plantes dans le champ et le verger de l'école introduit dans l'espace où se trouvaient les ordures auparavant. Chaque fois que je retourne à la communauté Santa Rosa, je suis très content de voir des arbres fruitiers (cajou, goyave, entre autres) dans un lieu qui autrefois abritait des poubelles (Souza, 2017 : p. 2-3).

L'enseignant présente dans ces fragments la reconnaissance comme valeur de la communauté. Il a été invité à enseigner l'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire et cette reconnaissance par la communauté s'est poursuivie par sa nomination ensuite comme gestionnaire de l'école. Cette reconnaissance est due au pouvoir d'agir d'un homme capable de délibérer et de transmettre la confiance en démontrant ses attitudes et son engagement dans ses actions. Selon Contreras (2002 : p. 82), « nous devons parler de compétences professionnelles complexes qui combinent habilités, principes et conscience du sens et des conséquences des pratiques pédagogiques ».

Groupe universitaire : observation, écoute sensible et réflexion

Le groupe universitaire est représenté par les professeur(e)s, les étudiant(e)s et les technicien(ne)s administratif(ve)s des cours de licence. Le groupe universitaire contribue au partage des théories et des méthodes d'enseignement pour la construction et la socialisation des connaissances.

Dans l'Université du Roraima, l'Institut Insikiran de formation supérieure autochtone offre les cours de licence interculturelle, en gestion en santé collective autochtone et en gestion territoriale autochtone. Les futur(e)s enseignant(e)s sont choisi(e)s par la communauté pour réaliser le baccalauréat spécifique :

> Je considère les mouvements autochtones comme une école qui m'a conduit à réfléchir et à rechercher plus de connaissances à l'Université. Je crois que l'Université a contribué à mon développement professionnel, car, par elle, je suis devenue enseignante et ainsi je peux contribuer à la réalisation d'une meilleure éducation scolaire et aider les communautés autochtones, principalement là où je travaille (Wiiz, 2017 : p. 8).
>
> Je dois admettre que pour être le professionnel que je suis aujourd'hui, j'ai dû observer, écouter et principalement adopter les conseils et les bons exemples de personnes que j'ai eu l'opportunité de suivre. J'ai cherché à reprendre de quelques professeur(e)s leur sens de l'engagement, de l'éducation et principalement la patience nécessaire pour être éducateur(trice) (Souza, 2017 : p. 2).

Les enseignant(e)s autochtones font ressortir dans leurs récits, notamment ceux d'expériences réussies, l'importance du dialogue avec l'université, l'influence de leurs professeur(e)s et, surtout, la répercussion de cette formation sur la construction du savoir-faire et la formation sociale et intellectuelle en étroite liaison avec les processus de coformation développés dans le domaine des mouvements autochtones.

En guise de conclusion

Ivan Illich (1977) s'est interrogé sur les raisons de l'existence de l'école dans la société moderne. Ces questionnements acquièrent un sens particulier lorsqu'il s'agit de satisfaire aux exigences sociales du cadre de développement technique et scientifique en expansion dans de nombreuses sociétés industrialisées. Mais, dans une communauté autochtone, où l'on observe le souci constant de préserver les connaissances locales par le biais de la transmission intergénérationnelle (Pineau, 2004), l'école et les gardiens de la forêt – les enseignant(e)s –, ont une autre mission et cherchent à satisfaire d'autres attentes : assurer la perpétuation des langues maternelles des ethnies et de leur culture comme un moyen de survie de chaque peuple.

Ainsi, nous sommes parti(e)s de l'idée que les enfants, les enseignantes et les chefs autochtones vivent leurs expériences quotidiennes de scolarité dans une mosaïque autobiographique et interculturelle :

- du point de vue linguistique, où se mêlent les langues de ces trois ethnies, Macuxi, Taurepand, Wapixana et le portugais;
- du point de vue culturel, par le croisement des cultures autochtones avec la culture brésilienne issue de la colonisation portugaise;
- du point de vue des trajectoires circulaires des savoirs autochtones et des savoirs savants;
- finalement, mais ce n'est pas tout, du point de vue spirituel, par le mélange des croyances autochtones et chrétiennes des groupes références.

Il importe de remarquer que le savoir-faire des enseignant(e)s autochtones est forgé depuis la plus tendre enfance dans leurs groupes références. Cela se remarque particulièrement dans le groupe référence

gardien (le groupe scolaire et le groupe universitaire), qui vise la construction et la transmission de connaissances intergénérationnelles pour assurer et sauvegarder l'existence de chaque peuple dans son habitat naturel, la forêt amazonienne.

Ainsi, face au surgissement de nouveaux paradigmes éducationnels qui cherchent la compréhension des pratiques éducatives dans le contexte scolaire autochtone, l'approche biographique se présente comme une contribution importante à la formation des enseignant(e)s autochtones, parce qu'elle englobe les dimensions personnelle, professionnelle, spirituelle et culturelle. De la sorte, les narratives autobiographiques et les récits d'expériences réussies des enseignant(e)s autochtones sur la formation continue – formative et performative – dans des groupes références permettent la constitution identitaire enseignante autochtone et, surtout, favorisent l'action enseignante.

Références bibliographiques

Barbier, R. (1993), « A escuta sensível em educação », *Cadernos Anped*, 5, 187-286.

Bogdan, R. et Biklen, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos* (trad. : M. J. Alvarez *et al.*), Lisboa, Porto.

Brandão, C. R. (1989), O *que é educação*, São Paulo, Brasiliense.

Bruner, J. (1997), *Realidade mental, mundos possíveis*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Contreras, J. (2002), *Autonomia de professores*, São Paulo, Cortez.

Cunha, A. G. (2010), *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Lexikon Editorial.

Freire, P. (1996), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Gabriel, G. de L. (2011), *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si. Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente*, Curitiba, CRV Editora.

Gabriel, G. de L. (2015), *Autobiographia narrative et construction d'identité enseignante en Amazonie brésilienne*, Paris, L'Harmattan.

Giddens, A. (2002), *Modernidade e identidade*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Governo do Brasil (1996), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n° 9.394.

Illich, I. (1977), *Sociedade sem escol*, Petrópolis, Vozes.

Instituto brasileiro de geografia e estatística (2017), *Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios*, en ligne <http://www.ibge.gov.br/>.

Josso, C. (2004), *Experiências de vida e formação*, São Paulo, Cortez.

Nascimento, A. C., Brand, A. J. et Agulera Urquiza, A. H. (2005), *Entender o outro – A criança indígena e a questão da educação infantil*, Anped, en ligne <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2355.pdf>.

Nóvoa, A. (2002), *Formação de professores e trabalho pedagógico*, Lisboa, Educa.

Passeggi, M. C. (2001), *A interação social entre pares na educação profissional*, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Pineau, G. (1988), « A autoformação no decurso da vida : entre a hetero e a ecoformação », *in* Nóvoa, A. et Finger, M. (dirs), *O método (Auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Ministério da Saúde, p. 63-77.

Pineau, G. (2004), *Temporalidades na formação*, São Paulo, Triom.

Pineau, G. (2013), « Histoire de vie et sujets en formation permanente », *in* II Seminário Internacional de Educação e Pesquisa e I Colóquio Internacional de Narrativas (auto)biográficas, *O reconhecimento de si e do outro na formação humana*, Boa Vista, Edufrr.

Ricœur, P. (1994), *Tempo e narrativa*, Tomo I, Campinas, SP, Papirus.

Ricœur, P. (1997), *Tempo e narrativa*, Tomo III, Campinas, SP, Papirus.

Ricœur, P. (2002), *O único e o singular*, São Paulo, Editora UNESP.

Ricœur, P. (2006), *Percurso do Reconhecimento*, São Paulo, Edições Loyola.

Schön, D. A. (2000), *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Porto Alegre, Artmed.

Tardif, M. (2002), *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, Editora Vozes.

Références empiriques

Euci (2005), *Relato da Trajetória Profissional de uma professora. Corpus da Pesquisa de Doutorado de Gilvete de Lima Gabriel*, Boa Vista (digitado).

Souza (2017), *Trajetória de Vida Pessoal e Profissional. Corpus da Pesquisa de Pós Doutorado de Gilvete de Lima Gabriel*, Boa Vista (digitado).

Wiiz (2017), *Trajetória de vida e percurso profissional. Corpus da Pesquisa de Pós Doutorado de Gilvete de Lima Gabriel*, Boa Vista (digitado).

***

Gabriel, Gilvete de Lima, Charliton José dos Santos Machado et Maria da Conceição Passeggi. (2019). « Reconnaissance du savoir-faire d'enseignant(e)s autochtones d'une communauté en Amazonie. Récit de formation continue performative ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 103-123. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

7. La dimension formative des recherches biographiques

OLGA CZERNIAWSKA

Les recherches biographiques ont plusieurs dimensions. L'une d'elles est la dimension définie par la sociologie. La sociologie voit en elles une méthode de recherche et, sous cet angle méthodologique, elles analysent le cours de la vie et produisent des résultats de recherches. L'éducation les définit différemment : outre l'angle méthodologique, elle les perçoit aussi dans une dimension formative. C'est cette dimension qui est analysée dans ce chapitre.

L'Histoire de vie comme processus de formation

Je commence l'analyse en mentionnant le titre du livre de Pierre Dominicé *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Ce livre, publié en 1990, est devenu une base et un encouragement à utiliser l'histoire de sa vie, la situation de narration de sa propre biographie et son analyse pour des activités à caractère de diagnostic, de connaissance de soi, de mesures de vie et de tentatives pour transformer, améliorer, ou encore pour l'épanouissement de la vie. Pierre Dominicé a proposé à des étudiantes et étudiants en cours du soir de pédagogie à l'Université de Genève de raconter l'histoire de leur vie. Durant ces cours, elles et ils ont travaillé des projets visant à effectuer des changements pour pouvoir arriver à la satisfaction de ce qui est fait et la manière dont on le fait. Se raconter soi-même, son passé, son enfance, ses expériences de jeunesse, ses réussites, ses succès et ses échecs, ses plans pour l'avenir, présenter l'histoire de sa famille, de l'école, du travail professionnel et plus largement l'histoire de sa ville, de son pays, du monde, les événements essentiels du courant de sa vie. Gaston Pineau (1983) analyse le voyage vécu au fond de soi, les fonctions formatives de se raconter. Comme le montre dans son livre Marie-Christine Josso (1997) et l'exprime Duccio Demetrio (1999 et 2000), raconter l'histoire de sa vie satisfait à une fonction thérapeutique. En somme, raconter sa biographie est un chemin, une manière de se connaître et sert d'auto-information, d'auto-éducation, de

direction de vie, de réalisation dans la vie de certaines aspirations, de travail pour une meilleure utilisation de sa vie, de ses capacités, pour atteindre les objectifs prévus.

Raconter sa vie remplit plusieurs fonctions

Ainsi, se raconter est un pas fondamental dans la formation des adultes, leur auto-éducation. Raconter sa vie remplit plusieurs fonctions, intervient dans des cas de situations individuelles et est un moyen de se connaître, d'analyser sa propre vie; cela représente une sorte de mémoire du cœur, et plus particulièrement dans la période de la vieillesse, lorsque l'on évalue sa vie, lorsqu'on souhaite une autodétermination au regard de ses souvenirs d'enfance, de jeunesse, des amis, bref, du passé. Cela peut avoir la fonction d'auto-évaluation, une quête des causes des échecs et un fondement pour des réalisations…

Dans la situation de groupe, l'emploi de méthodes biographiques peut prendre la forme d'une sorte de thérapie et de rationalisation; il représente une manière de surmonter l'accoutumance, de se débarrasser de mauvaises habitudes, d'actions. Il ouvre un chemin de connaissance et d'analyse de ses propres agissements, une conscientisation de ses propres erreurs, de ses mauvais penchants, de ses défauts ou de ses dépendances. C'est ainsi que travaillent les groupes de thérapie et de resocialisation. Des alcooliques, des toxicomanes, celles et ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, des personnes qui expriment de manière excessive leur agressivité, des personnes ayant souffert de *burnout* dans l'exercice de leur profession, des sans-abris, des personnes en instance de divorce, etc. Mais également des personnes qui entreprennent des études, de jeunes parents et des conjoints se préparant à une vie commune ou à de longs voyages. Les ateliers biographiques centrés sur des groupes de participant(e)s accomplissent une fonction cognitive et thérapeutique. Ils débloquent, par exemple, les enseignantes et enseignants qui ont souffert de *burnout* dans l'exercice de leur profession; ils encouragent l'étude des élèves traversant des déboires scolaires; ils encouragent les sans-abris à sortir de leur situation d'errance et à la limite de la misère.

De tels ateliers fondés sur l'analyse de vie et la discussion en groupe ont été utilisés par l'association Quart Monde dans des quartiers où loge la pauvreté, des bidonvilles et des favelas. Ils ont essayé de travailler avec les habitantes et habitants en proposant un chemin pour sortir de la pauvreté en favorisant la réflexivité. Ces ateliers biographiques ont restauré les souvenirs, ont sauvé de l'oubli de nombreux faits, des personnes et des choses, de nombreux événements, des comportements ou encore des affaires qui n'étaient pas enregistrées, que l'on semblait avoir oubliées, qui avaient évolué et disparu. Ont ainsi été ravivés les liens entre générations dans les familles, sont apparus d'anciens professeurs ou professeures et collègues. Nous évoquons le souvenir de plats, de parfums et de saveurs. Nous entendons des mélodies oubliées, nous reconstituons des faits historiques gommés et des situations de vie. La vague des souvenirs, qui s'était éloignée depuis longtemps, revient. Nous nous rappelons les anciens prix, les salaires, les dépenses. Nous dégageons diverses affaires tels de l'argent mis de côté, des dettes acquises ou des épargnes. Les possibilités thématiques ouvrent des domaines surprenants lors d'ateliers de mémoire du passé, thématiques reprises dans le périodique édité par Philippe Lejeune *La Faute à Rousseau*.

Le lecteur polonais ou la lectrice polonaise peut s'étonner des études biographiques réalisées auprès d'habitant(e)s des banlieues de Montréal, lorsque ces personnes partagent leur expérience de pauvreté. Car le Canada fait penser en Pologne à une terre où coulent le lait et le miel, à un pays rêvé pour l'émigration. S'efforcer d'obtenir le permis pour s'établir au Canada et recevoir l'acceptation représente le sommet du rêve pour celles et ceux qui songent à l'émigration. Durant la Seconde Guerre mondiale, les personnes prisonnières des camps de concentration à Auschwitz-Birkenau appelaient « Canada » ces lieux de travail où elles pouvaient rester sous un toit avec de la chaleur, comme les entrepôts de vêtements ou d'autres choses qui étaient triés, la cuisine où ils épluchaient les pommes de terre et rutabagas. En ces espaces, elles demeuraient à l'abri, elles pouvaient obtenir quelque chose pour elles-mêmes ou pour d'autres prisonnières et prisonniers qui leur étaient proches (Borowski, 1983; Nałkowska, 1946; Szmaglewska, 1967). Les entretiens biographiques des habitant(e)s pauvres de la banlieue de Montréal surprennent. Mais, si une personne n'est pas parvenue à se débrouiller en exil, dans une société qu'on se représente riche, il importe de chercher les causes de l'échec, dans le contexte d'une grande métropole, au

niveau du comportement ou du mode de vie de cette personne. La recherche s'engage alors sur la voie des difficultés vécues par l'individu pour s'intégrer aux nouvelles conditions de vie et aux nouvelles exigences, sur le fait qu'elle ou il se sente perdu, sur l'échec d'intégration à ce pays d'accueil, où il existe théoriquement plusieurs possibilités d'emploi, de vie paisible et prospère. Rechercher les forces et les moyens de sortir d'une situation de pauvreté peut notamment prendre appui sur les expériences des personnes qui ont réussi leur intégration professionnelle et familiale.

On peut affirmer que les études biographiques confirment des règles proposées par la pédagogie sociale, à savoir trois méthodes socio-éducatives : le cas individuel, le groupe et l'assainissement du milieu local par les forces de ce milieu (Radlińska, 1961). La connaissance tirée de l'analyse de sa propre vie est la seule voie éducative pour l'évolution de sa propre vie et pour la recherche des meilleures solutions.

On ne peut omettre d'autres fonctions des recherches biographiques. Il s'agit à présent de présenter quelques institutions fondées dans cette perspective de dimension formative de recherches biographiques.

Exemples d'activités au service de la préservation de la mémoire

C'est en priorisant le service au patrimoine de la mémoire et créé par les propres habitants que sont nées les archives dans lesquelles sont rassemblés des documents personnels tels que des journaux intimes, des souvenirs ou des lettres. De telles archives ont été organisées dans quelques pays d'Europe, mais également aux États-Unis. Le réseau d'archives coexistait avec des associations se concentrant sur la protection de ces matériaux, leur analyse et leur récolte.

Une des premières archives a été constituée en 1989, les archives de Pieve Santo par Stefano de Saverio Tutino. En 1991, Philippe Lejeune a organisé des archives à l'Université de Paris 10-Nanterre. En 1991, quelques personnes en France se sont efforcées de créer une association qui traiterait le matériel autobiographique, et c'est ainsi qu'à Ambérieu-en-Bugey, est apparue l'Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographiques, l'APA. Les membres de cette association se rencontrent régulièrement, lisent des textes déposés à l'APA et publient différents

matériaux. Philippe Lejeune a créé le périodique *La Faute à Rousseau*[1]. C'est un périodique du genre recueil, publié trois fois par an. Chaque numéro est consacré à un thème et contient des documents biographiques qui lui sont reliés. On y trouve des années d'anniversaires telles que celle de la Première ou de la Seconde Guerre mondiale, ou de la création de l'APA. On y trouve des numéros thématiques, par exemple autour du cinéma, de l'alimentation, de la vieillesse, d'Internet, de la santé, etc. Dans chaque numéro, une partie est consacrée aux activités des cercles qui agissent de manière régulière dans quelques villes de France, de Belgique et de Suisse. Les membres du cercle lisent des textes autobiographiques et en discutent. Ces échanges constituent des situations à caractère d'autoformation, de développement intellectuel, du plaisir de lire et de converser, de discuter sur des sujets qui apportent des connaissances aux participantes et aux participants (Lejeune, 2017).

Les membres de l'Association des cercles de discussion organisent une fois par an des conférences et des débats sur des sujets spécifiques. Ce sont des rencontres de quelques jours au cours desquelles se tiennent des discussions, des tables rondes, des réunions et des délibérations. L'activité des Cercles peut être considérée comme une forme d'éducation pour adultes fondée sur les intérêts biographiques des participantes et des participants. Les membres des Cercles lisent, discutent, échangent leurs points de vue, écrivent des textes à des fins de publication (Lejeune, 2017).

Sous les auspices de l'APA sont organisées des conférences internationales et des rencontres de chercheurs et chercheuses spécialistes des recherches biographiques. À l'occasion de la conférence, sont menés des séminaires et des discussions au sujet de recherches et de leurs fonctions dans la formation des adultes.

Pour terminer, je mentionnerai encore une autre forme d'activité : il s'agit de concours pour écrire ses souvenirs, un travail sur des sujets spécifiques tels que les voyages, l'activité professionnelle, l'émigration, l'école de la famille, etc. Le concours recueille et évalue les œuvres soumises et les publie. Des livres paraissent sur le sujet : mon premier métier, voyages, souvenirs de la guerre, du camp de concentration, etc.

1. Voir *La Faute à Rousseau*, 31, 2002 – Les dix ans de l'APA (Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique).

Nous pouvons encore parler d'une forme d'action. On peut la considérer comme une institution ou une sorte d'activité didactique. Ce sont les jeux de société. Ils consistent en un tableau contenant des images de diverses expériences, ressentis, événements de la vie, tels que par exemple l'école, le voyage, le rêve, le jeu, la poésie, etc. La personne raconte à partir d'un élément qu'elle associe à une image donnée, à ce qu'elle pense. Les participantes et participants au jeu apprennent beaucoup sur eux-mêmes, se connaissent, parlent, racontent, se libèrent. Ils actionnent la mémoire du cœur, qui est la mémoire mentale, qui recrée d'anciennes saveurs, odeurs, images. Cette mémoire ravive le souvenir d'amis, parents, cousins, lieux chers, intérêts. Les ateliers sont une autre forme de jeu, de plaisir, tels que : mon message pour les autres, une bouteille à la mer, mes rêves, mes voyages, etc.

Le photolangage remplit une tâche similaire. C'est une démarche consistant à choisir des photos en noir et blanc parmi diverses photos présentées et à raconter à quoi nous font penser ces photos, les pensées qu'elles évoquent, les diverses associations qu'elles déclenchent. Toutes les participantes et tous les participants peuvent s'exprimer librement. En faisant connaissance, les personnes du groupe échangent à propos de divers sujets intéressants, apprennent à connaître différents points de vue. Le photolangage peut ainsi s'adresser aux personnes ayant atteint l'âge de la retraite plus ou moins récemment. Celles-ci parlent de leurs expériences, des premiers jours de la retraite, de leurs projets de vie à cette étape de leur parcours de vie. Mais on peut les utiliser également dans d'autres groupes et situations.

Les recherches biographiques montrent la richesse et la profondeur de la culture des personnes analphabètes. Les recherches menées en Amérique latine révèlent des pensées et des problèmes de sociétés auprès de populations n'ayant atteint qu'un court niveau d'enseignement. Le respect pour ses sociétés aux ressources éducatives et financières très limitées s'exprime dans le travail et la conception de l'éducation de Paulo Freire (1970) au Brésil, pensée également valorisée en Europe. Son programme d'enseignement est né de conversations menées par des personnes au marché, dans la rue, les places publiques en ville, et enregistrées par des actrices et acteurs sociaux et des enseignantes et enseignants. Sa démarche

a utilisé des affiches publicitaires conçues pour des personnes analphabètes. Le recueil de ces points de vue a aussi conduit à des discussions, à la création de programmes d'action sociale.

Les multiples fonctions des recherches biographiques montrent des recherches biographiques d'enseignantes et d'enseignants et d'anciens ouvrières et ouvriers des chantiers navals de Nantes[2]. Le département des sciences de l'éducation à l'université de Nantes est situé dans un bâtiment d'un ancien chantier naval. Un musée de construction de navires y a également trouvé sa place. Les visiteuses et visiteurs sont guidés par d'anciens travailleuses et travailleurs de ces lieux. Le récit professionnel dans un chantier naval est le récit de leur propre biographie, le souvenir de leur propre travail, de leurs expériences et de celles de leurs collègues, de leur passé. Il s'agit bien de cette mémoire du cœur dont il a déjà été fait allusion. La vie est un rappel du passé, la préservation de faits, de sujets et de temps qui ne sont plus, qui ont disparu et que l'on peut conserver et reconstituer uniquement en les racontant. Le récit de la scolarité, de leur famille et des lieux d'habitation à leur époque sauve de l'oubli de nombreux événements, objets et coutumes. C'est par le récit biographique et les recherches biographiques que l'on peut trouver les réponses aux questions : comment était-ce? À quoi servait cet objet?

Histoire des archives autobiographiques

En 1984 sont créées en Italie les Archives biographiques nationales, à Pieve Santo Stefano. Elles sont fondées par Saverio Tutino en association avec la fédération « Vivre et l'Écrire », fondée à Orléans par Pierre de Givenchy.

En 1991, Philippe Lejeune et Michelle Perret organisent une journée d'étude des archives biographiques à l'Université Paris 10-Nanterre. Un projet voit le jour afin de constituer une association qui mènerait des recherches et des activités liées à l'écriture de biographies et leurs études. Le 9 juin 1992 a lieu la journée « Archives autobiographiques », à laquelle participent l'Italien Saverio Tutino et les habitantes et habitants d'Ambérieu-

2. *Cf.* le texte de Michel Rival dans ce même ouvrage (note des coordinatrices).

en-Bugey. À cette occasion, un appel pour organiser l'association est lancé alors que quelques mois plus tôt, le 4 mars, est annoncée la fondation de l'Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique dont nous avons fait mention plus tôt. En effet, le 1er juin de cette même année, Philippe Lejeune entreprend les démarches pour créer l'association. Un conseil d'administration est alors mis sur pied et Chantal Chaveyriat-Dumoulin est élue présidente. Le 27 juin a lieu la première journée autobiographique à Ambérieu-en-Bugey, avec un pique-nique dans le château d'Allymes, une table ronde avec 500 habitant(e)s, un groupe de lecture et un groupe d'écriture, ainsi qu'un bulletin d'information publié par Chantal Chaveyriat-Dumoulin intitulé *Le Citoyen d'Ambérieu-en-Bugey* qui encourage cette création d'une association autobiographique. Le 18 octobre, Philippe Lejeune réunit autour de lui dix-huit personnes à Fontenay-aux-Roses : l'organisation de l'association est affinée et la décision de sa localisation dans la bibliothèque municipale de La Grenette à Ambérieu-en-Bugey est prise.

En guise de conclusion

On peut parler de mémoire photographique et de mémoire du cœur. La mémoire est-elle fidèle, objective ou subjective, ou peut-elle être une source de connaissance? Souvent, la mémoire est traitée comme une source de connaissance du passé, le récit est traité comme un témoin du passé ou une source de connaissance. Et il en est ainsi lorsque l'interview biographique concerne des sujets précis tels que la famille, l'école, des personnes précises, des situations de la vie, la profession, etc. Martine Lani-Bayle et Maria de Passeggi (2014) présentent, en se fondant sur des récits de souvenirs d'école, de l'histoire et de l'éducation dans le passé, comment on enseignait, à quel endroit on enseignait, qui enseignait et qui était l'élève. De telles tentatives visent la reconstitution du passé, par exemple des conditions et des manières de construire des navires à une autre époque. Cet objectif cognitif du récit de soi, utilisé dans des groupes de personnes sélectionnées, peut également servir de thérapie, de transmission de sa propre vie, cela se produit ainsi lorsque les participant(e)s correspondent à un groupe de personnes prisonnières, toxicomanes ou malades, par exemple. De telles recherches ont été menées dans le milieu de la santé, de la prostitution,

s'approchant de personnes vivant dans des conditions difficiles, la pauvreté notamment. Les recherches biographiques jouent un rôle important dans la pédagogie de Paulo Freire (1970), dans sa « pédagogie des opprimés ».

Mes contacts avec les recherches biographiques se sont concrétisés sur deux axes de recherche. Les souvenirs d'enfance de personnes de 40, 50, 60 ans ou davantage qui racontent leur enfance. Chaque groupe d'âge est devenu un sujet de thèse de licence, de maîtrise ou de doctorat. Un sujet similaire est celui de la mémoire de l'école dont nous avons parlé ci-dessus. Le deuxième axe de recherche est constitué par les événements personnels et mondiaux de jeunes, d'adultes et de personnes âgées. Ce sujet s'est constitué en un projet de recherche internationale impliquant quelques pays d'Europe et d'Amérique latine. Les entretiens biographiques ont stimulé la mémoire des personnes répondantes, des personnes narratrices ainsi que des étudiantes-chercheuses et étudiants-chercheurs. Le sujet s'est avéré intéressant pour les chercheuses et chercheurs travaillant dans diverses facultés s'occupant de l'éducation des adultes à différents endroits du globe.

Références

Borowski, T. (1983), *Wybór opowiadań*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Demetrio, D. (2000), *Terapeutyczny wymiar mówienia o sobie*, Krakow, Impuls.

Demetrio, D. (1999), *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji*, Krakow, Impuls.

Dominicé, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder.

Josso, M-C. (1997), *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'Âge d'homme.

Lani-Bayle, M. et Passeggi, M. (2014), *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*, Paris, L'Harmattan.

Lejeune, P. (2017), *Napisać swoje życie*, Wrocław, DSW.

Nałkowska, Z. (1946), *Medaliony*, Warszawa, Czytelnik.

Pineau, G. et Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie. Autoformation*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

Radlińska, H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wroclaw, Warszawa, Krakow, Ossolineum.

Szmaglewska, S. (1967), *Dymy nad Birkenau*, Warszawa, Czytelnik.

***

Czerniawska, Olga. (2019). « La dimension formative des recherches biographiques ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 125-134. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

8. Cercle de femmes : du récit oral à la ritualisation pour faire communauté

MONYSE BRIAND

Les cercles apportent un soutien spirituel et psychologique intangible, ils valident les possibilités et la réalité. Ce sont des sociétés d'entraide et d'apprentissage. Des agents de changements.
Jean Shinoda Bolen (2016 : p. 54)

Les approches biographiques s'intéressent à la culture de l'écrit et à la culture de l'oral, grâce entre autres au récit de vie. Quelle place les approches biographiques laissent-elle à la culture orale? Le récit oral est une façon de se raconter, un moyen de se dire et d'aller à la rencontre de son chemin de vie directement inspiré des théories et concepts des histoires de vie en formation (Dominicé, 2002; Josso, 1991; Pineau, 2012). Le récit de vie « c'est la narration ou le récit – oral ou écrit – par la personne elle-même de sa propre vie ou fragments de celle-ci » (Legrand, 1993 : p. 180). Il permet à la personne de raconter des parties d'histoire de sa vie à travers une tentative de lier divers éléments qui permettront d'en faire un récit qui fait sens (Coopman et Janssen, 2010). Même si les pratiques biographiques s'appuient principalement sur la culture et le langage de l'écrit et de la parole, elles évoluent également au croisement d'autres types de pratiques (Rugira et Léger, 2012), telles que les pratiques rituelles. Comme le souligne avec justesse Wulf (2005) :

> Les êtres humains ne se font pas comprendre seulement par le langage, ils communiquent aussi par le corps et par ses diverses formes d'expression et de représentation. On compte les rituels parmi les formes les plus efficaces de la communication humaine. Les rituels sont des actions dans lesquelles la mise en scène et la représentation du corps humain occupent le rôle central. Par les rituels, des communautés humaines se créent, des passages à l'intérieur de celles-ci et d'une communauté à l'autre s'organisent (p. 9).

Ce chapitre souhaite présenter une pratique qui se déploie au Québec dans une culture orale, une culture du partage de la parole au sein duquel le récit de soi et de ses expériences de vie en groupe de femmes occupe une place importante. Cette expérience s'inscrit dans un contexte d'éducation tout au long de la vie qui fait une bonne part à une méthodologie de type narratif dans une perspective de pratiques rituelles fécondes qui permettent de se raconter, de se rencontrer et de ritualiser les différents passages de la vie au sein d'une communauté. Plus précisément, les réflexions au cœur de ce chapitre sont appuyées par l'expérience faite par l'auteure auprès d'un cercle intergénérationnel constitué de treize femmes entre 30 et 65 ans qui se sont rencontrés quatorze fois entre les mois de janvier et de juillet 2017. Ces rencontres avaient comme trame de fond et base d'accompagnement une pratique issue d'une riche tradition orale autochtone qui se nomme le « Cercle des treize mères » et qui permet de vivre et d'apprendre des enseignements liés au cycle de la lune pouvant aider chaque femme à s'accomplir dans ses dons et dans ses talents (Sams, 2011).

Nous tenterons d'apercevoir quelles sont les conditions, dans l'histoire de vie de l'auteure, permettant d'oser partager son récit de vie à d'autres femmes lors des cercles de femmes, qui font de l'espace du cercle de femmes un espace de formation soutenant et surprenant. De plus, la place de la parole, du rituel, de la nature et du récit de soi en communauté sera explorée comme un espace de formation et d'intervention psychosociologique d'inspiration écopsychologique[1] (Macy et Brown, 2008; Mies et Shiva, 1998). Ainsi, l'idée est d'explorer le cercle de femmes comme une pratique écopsychologique au cœur de laquelle des valeurs humaines, sensibles, intègres, proches de la nature peuvent s'exprimer sans aucun jugement et d'où on ressort nourrie et ressourcée en profondeur. L'expérience des cercles de femmes est présentée ici en s'appuyant à la fois sur des récits phénoménologiques (Balleux, 2007) de type « Je me souviens » (Galvani, 2004), présentant des moments du récit de vie de l'auteure et des extraits de journal de bord (Hess, 1998) de celle-ci récoltés lors des cercles de femmes du « Cercle des treize mères ». Ces extraits permettront de mieux

1. L'écopsychologie s'intéresse à la nécessité que soit réanimé en chacun de nous le lien au vivant, que ce soit à l'extérieur – le vivant du monde – qu'à l'intérieur – le vivant dans les profondeurs de soi.

comprendre le vécu de l'auteure à travers son expérience de vie et son expérience du cercle de femmes en se voulant un apport et une perspective de développement à l'approche biographique.

Le cercle, mon histoire et les femmes : à la rencontre de la reliance

Le cercle est un espace de rassemblement et de partage présent à plusieurs époques et dans plusieurs civilisations. Comme le proposent Servigne et Chapelle (2017) :

> Le cercle est à la base de nombreuses cultures. C'est une forme millénaire de rencontre qui favorise les conversations respectueuses. Symbole de l'égalité, c'est un dispositif où chacun peut à la fois voir tous les membres du groupe et le groupe comme un tout (p. 172).

Les femmes, assez naturellement, ont utilisé la parole pour se confier, s'accompagner, s'enseigner et tisser ensemble du sens et de la cohérence au cœur de leur vie. L'extrait qui suit est un récit phénoménologique issu de l'expérience de vie de l'auteure. Le récit phénoménologique permet de faire « l'expérience intime de la perspective de l'acteur » (Balleux, 2007 : p. 406), et du lieu de cette perspective, d'appréhender l'expérience vécue. Le récit phénoménologique tente de mieux comprendre notre monde, nos relations avec les autres, notre façon d'exister que nous retrouvons grâce aux différents phénomènes humains qui nous intéressent.

Je me souviens … sur le bord de la rivière en Casamance

> J'ai 19 ans, je suis sur le bord d'une rivière en Casamance éclaboussé de soleil. Je suis en voyage dans ce beau pays qu'est le Sénégal, sac au dos depuis maintenant quelques semaines. Après une traversée du désert du Sahara, la Casamance est pour moi une bénédiction et un lieu de ressourcement. Ce matin-là, je suis allée à la rivière, un peu timide, avec mes vêtements sales et un pain de savon en ayant comme projet de laver mes vêtements. Déjà à la rivière, il y a plusieurs femmes de tous les âges, certaines leur enfant sur le dos, d'autres avec leurs mains ridées de grand-mère ou leur ventre

> rebondit de femmes enceintes. Il y a des rires, des discussions, des éclaboussures et la couleur des tissus partout autour d'elles. Ça sent le savon et ça mousse dans l'eau de la rivière qui coule tout doucement. Je m'avance dans le petit sentier, j'observe pour voir là où je peux me placer sans trop déranger ce joli chaos qui déjà me chavire de beauté. Les femmes parlent entre elles en wolof et en français, j'attrape des bribes de leurs échanges. Elles partagent les dernières nouvelles, malgré la tâche difficile de frotter les vêtements de toute la famille elles semblent dans un moment de pause qui fait du bien, en dehors du temps. Et moi, la jeune femme blanche, dont les mains ne connaissent pas bien les gestes, j'écoute et je regarde cette danse des couleurs, des paroles, des femmes d'âges différents qui se rencontrent autour d'un geste du quotidien qui semble les nourrir. Je me fais une place dans ce mouvement, les pieds dans la rivière avec elles. Après un silence observateur de leur part, elles recommencent à frotter et faire mousser leurs vêtements les deux pieds dans l'eau. Cette reprise du mouvement me fait me sentir entrer dans leur danse. Elles m'acceptent, je le sens dans leur sourire et leurs yeux accueillants, apaisants.

Ce récit phénoménologique (Balleux, 2007; Galvani, 2004) me permet de présenter la naissance de mon premier vécu conscient de reliance avec le féminin et de voir comment les gestes rituels, même ceux du quotidien comme laver des vêtements à la rivière, permettent de se sentir appartenir à une communauté. Tel que le présente Wulf (2005), les rituels se glissent dans le quotidien pour accompagner les êtres, dans ce récit les femmes au bord de la rivière et moi auprès de ces femmes :

> Les rituels encadrent des pratiques spécifiques de la vie quotidienne en transformant, par les limites et les contraintes qu'ils imposent, des comportements indéfinis en comportements définis. Dans ce contexte, on peut dire que les rituels ont un déroulement stable et relativement homogène (p. 15).

Ce moment, que j'ai vécu comme un rituel, est un moment important dans l'histoire de la femme que je suis. Il a laissé en moi le goût puissant de la reliance et du besoin d'être dans des espaces de femmes où le partage, la simplicité, le précieux et la reliance intime peuvent exister. Il m'a donné aussi accès à la danse subtile et tellement précise des gestes du quotidien

partagés, en solidarité, dans la simplicité et la fluidité de la rivière. J'ai compris et entendu le murmure de l'importance des histoires et du partage pour grandir et avancer dans un chemin au féminin au cœur d'une solidarité qui peut en soutenir les défis.

Cette rencontre avec la reliance au féminin n'a pas tout de suite trouvé un sens et une place dans ma vie de jeune femme. Les expériences de ma vie de femme se sont poursuivies : j'ai continué mes études, j'ai eu des bébés et j'ai goûté à la solitude de la maternité.

Selon Varikas (1988), qui s'est intéressée aux approches biographiques dans les études féministes :

> L'approche biographique pourrait enfin nous aider à restituer la multiplicité des expériences féminines, la multiplicité des manières dont elles vivent leurs contraintes, la multiplicité des voies qu'elles empruntent pour s'affirmer comme individus à part entière. Elle nous offre un moyen privilégié pour les sortir du carcan de la Femme, simple donnée démographique ou biologique, de l'ordre du symbolique plutôt que de l'histoire, à qui l'on refuse d'accorder la dignité de l'individu. Percer l'homogénéité de cette catégorie abstraite dans notre analyse, ce n'est pas seulement reconnaître le droit des femmes de tout temps à se réaliser en tant qu'être autonome. C'est également une condition sine qua non pour réfléchir les femmes en tant que groupe susceptible de se constituer en sujet collectif de leur propre libération (p. 26).

Les générations se rencontrent et se racontent

Les cercles de femmes se sont installés tout doucement dans mon chemin de vie. Naturellement, je sentais le besoin quelques fois par année de me poser dans un cercle pour me raconter, écouter les autres femmes et me sentir contenue dans un espace de partage et de sécurité. Il n'est pas étonnant que je me sois sentie si bien dans ces lieux puisque, selon Bolen (2016) : « Le cercle est une structure archétypale familière à la psyché de la plupart des femmes » (p. 22). Le cercle de femmes m'offre de façon indéniable un temps pour moi, un rendez-vous de moi à moi pour m'ouvrir dans un espace intime.

Un des éléments qui me touche profondément de ces rencontres de femmes est la rencontre des générations. Je suis sensible à la transmission, au partage des « savoirs » entre générations. Cette sensibilité a pris corps lors d'une expérience forte vécue avec ma grand-mère présentée dans le récit phénoménologique suivant :

Je me souviens… le jardin de cosmos

> J'ai 9 ans et je suis au chalet de mes grands-parents paternels. Comme chaque matin, nous allons visiter le jardin, voir ce qui pousse, cueillir quelques légumes. Ma grand-mère fait pousser, dans ce grand jardin, une belle parcelle de fleurs, des cosmos. Ils sont magnifiques à ce moment de l'été, tous en fleur, plein de couleurs, dansant au vent. Je m'émerveille devant cette parcelle fleurie. Dans un élan d'émerveillement, je demande à ma grand-mère comment elle s'y prend pour en avoir autant. Elle me montre alors ce qu'elle fait lors de chacune de ses visites au jardin : avec un petit sac en papier, elle se promène dans sa parcelle de cosmos en récoltant, tout au long de l'été, les semences sur les cosmos matures. Elle les conserve alors précieusement et les sème l'été suivant. Elle me montre comment reconnaître les semences à cueillir. À ce moment, je sens que ce qui se passe est précieux, je vois ses mains faire le geste, choisir et cueillir les bonnes semences. J'observe jusqu'à faire de même et ajouter mes semences à celles qui se trouvent dans son sac.

Mon rapport à la transmission intergénérationnelle a pris racine lors de ce moment, les enseignements de mes grands-parents ont toujours été précieux et importants. Dans ce sens, Baguet (1999) souligne à propos de la transmission intergénérationnelle :

> La personne qui a vécu est naturellement porteuse de mémoire. (…) Parce qu'en transmettant le passé les générations aînées disent que l'on vient de quelque part, donc que l'on va quelque part et qu'au-delà du passé, révèle, du présent vécu, un avenir possible (p. 109).

Par la suite, lors de mes expériences dans le cercle de femmes, ce même émerveillement de me sentir dans un espace de transmission des générations s'est donné à maintes reprises. Au contact des femmes, je me sentais dans la conscience de ma place générationnelle. Cet extrait du journal de bord suite à un cercle de femmes en témoigne :

> J'aime tellement le cœur des mères, celles devant moi avec leurs enfants devenus grands et celles après moi avec leurs plus petits. Le chemin de courage d'être femme et mère à la fois me souffle. J'aperçois, dans le partage de chacune, comment devenir soi, épouser son chemin de femmes est une « vraie initiation » (extrait de journal de bord, mai 2017).

Les récits oraux, issus des cercles de femmes, semblent permettre de s'inscrire, en se racontant, dans une histoire collective où les transitions et autres processus de transformation personnelle et culturelle placent l'histoire individuelle, familiale, collective et intergénérationnelle au cœur d'une pratique qui se veut rituelle. Entendre l'histoire des autres femmes qui se racontent permet de mieux comprendre sa propre vie. Les propos de Vatz-Laaroussi *et al.* (2012) vont dans ce sens :

> De nombreux auteurs contemporains (De Gaulejac, 1999; De Singly, 2005; Vatz-Laaroussi, 2009a) insistent sur la nécessité pour l'individu de transmettre et de faire circuler des morceaux de son histoire individuelle, qui s'inscrit dans une histoire familiale, mais aussi dans l'Histoire sociale de son époque (p. 140).

Entendre l'histoire des autres femmes qui se racontent permet de mieux comprendre sa propre vie, comme en témoigne cet extrait de mon journal de bord : « Apprendre et entendre des chemins au féminin me ramène à mon chemin et m'amène à mieux le comprendre » (avril 2017).

C'est ainsi que Orellana (2005) précise à ce propos que :

> C'est en contexte social que l'être humain acquiert des savoirs, de nouvelles capacités et enrichit le réseau de relations qui tissent son rapport au monde. Accomplissant son agir essentiel et développant son univers symbolique, poursuivant ainsi son long et complexe processus d'hominisation, l'être humain cherche à communiquer avec les autres et à développer un rapport avec eux. Cette

> communication est cruciale pour empêcher l'isolement, pour apprendre, pour développer des habiletés, pour se développer et aussi pour acquérir le pouvoir de transformer et de se transformer (p. 68).

Devenir tisserande

Participer à un cercle de femmes, c'est faire l'expérience de l'interdépendance et s'approcher de ce que Bidar (2016) nous invite à mettre en œuvre : devenir tisserand(e) pour réparer ensemble le tissu déchiré du monde. Selon cet auteur, toutes nos crises contemporaines, à tous les niveaux de la civilisation, sont des crises du lien. À l'intérieur d'un cercle de femmes dialogique et créateur, chaque membre peut se mettre en lien, produire et partager du sens, des connaissances et de la reliance. Dans le même sens que Bidar (2016), Coopman et Janssen (2010) nous présentent ainsi la pertinence du travail de groupe :

> L'une des raisons pour lesquelles les participants s'engagent de façon privilégiée dans un travail de groupe est le désir de « partager des expériences de vie avec d'autres ». Il nous semble pouvoir y entendre une tentative de pallier un effilochage des liens sociaux qui participe à leurs difficultés (p. 124).

Une telle pratique permet de répondre à l'interpellation que Bidar (2016) fait pour que l'on devienne tisserand(e) et qui nous rappelle à l'urgence cruciale de recréer tous les liens nourriciers de la vie humaine, à savoir le rapport à soi, à la fraternité et à la coopération avec les autres, ainsi que le rapport à la nature, qui retissent un lien d'émerveillement et de contemplation à la nature afin de contribuer au réenchantement de notre monde. Un extrait de mon journal de bord exprime comment le fait d'avoir des espaces de partage face à la réalité de notre monde peut être soutenant : « Merci pour tes pleurs qui sont nos pleurs. Tu me permets de pleurer ce que je n'ose pas pleurer. Tu me permets d'habiter avec toi la désespérance sans me sentir isolée » (mars 2017).

S'asseoir dans un cercle permet de s'offrir l'occasion d'apprendre à habiter ensemble à la fois la désespérance et le réenchantement, de grandir en humanité, de nous élever et nous éveiller, de nous ouvrir à ce qui nous appelle et nous dépasse (Bidar, 2016) :

> Conscients qu'on est plus forts et plus intelligents ensemble que tout seul, ils (elles) se sont mis pour cela à rouvrir des espaces, dans nos sociétés, où l'on peut discuter librement de ce questionnement, où chacun peut réapprendre à rétablir dans lui-même le dialogue entre l'homme du dedans et l'homme du dehors, le moi profond et le moi ordinaire (p. 87).

Le moi profond, comme le rappelle Bidar (2016), a besoin de conditions pour être et apprendre à tisser comme le nomme cet extrait de journal de bord : « Je suis fascinée par l'écoute entière où l'on est appelée à entrer dans un espace rituel, dans le cercle de femmes. Je me sens entendue et j'ai de l'espace pour m'écouter profondément tout en parlant » (février 2017). Ainsi, comme le propose Bolen (2016), les femmes qui parlent en cercle font souvent l'expérience d'une écoute et d'une parole profonde :

> Les femmes parlent en cercle, cela est vrai à plus d'un titre : leurs conversations adoptent la forme d'une spirale, tandis qu'elles explorent subjectivement chaque sujet. Dans les cercles, les femmes se soutiennent et se découvrent en parlant : elles s'écoutent, s'assistent, se servent d'exemple, elles réagissent, approfondissent, se renvoient les choses, elles rient, pleurent, font leur deuil, partagent leurs expériences et s'inspirent de celles des autres (p. 33).

Cheminer ensemble pour faire communauté

Au départ de ma quête qui m'a fait rencontrer les cercles de femmes, je sentais en moi le manque de partage et de communauté féminine. Un besoin de me sentir reliée, de vivre de la solidarité et de la complicité pour grandir en humanité m'a permis de m'engager dans ce chemin. Orellana (2005) va dans ce sens en nommant l'importance de la communauté dans une vie humaine :

> L'être humain est un bâtisseur de communauté. Le long chemin qu'il a parcouru en est un de vie sociale. La formation de communautés répond à ce mouvement souvent instinctif, mais de plus en plus conscient, de l'être humain qui tend à se mettre en relation avec les autres pour donner suite à ses désirs, à ses intérêts, à ses réalisations et à ses intentions dans un contexte collectif. L'activité sociale constitue un besoin humain fondamental et c'est par elle que se construit et se développe l'humanité (p. 68).

Dans le même sens que ce que Bidar (2016) propose, Coopman et Janssen (2010) soulignent comment le travail de groupe peut être une voie de passage intéressante pour vaincre le sentiment de déliaison :

> Cette dimension du travail [en groupe] est primordiale dans la mesure où un grand nombre d'individus aujourd'hui semblent souffrir moins de leur aliénation subjective que de leur sentiment de déliaison, de dés-appartenance. C'est souvent la certitude éminemment contemporaine qu'ils ne doivent leur épanouissement qu'à eux-mêmes (p. 124).

De ce fait, comme le propose Bolen (2016), le fait de partager son récit de vie et de prendre parole en groupe est un véritable acte de guérison :

> (…) l'existence de ces cercles de femmes peut être considérée comme un mouvement à la fois révolutionnaire et évolutif (…). On dirait que ce sont simplement des femmes qui se réunissent et bavardent, alors que chacune d'entre elles et chacun de ces cercles contribuent à quelque chose de beaucoup plus grand (p. 22).

Le cercle de femmes, comme nous l'avons vu précédemment, est un socle et un lieu fort de pratique rituelle. Chacune des rencontres est organisée de la même façon : une introduction à la rencontre, l'ouverture sur la thématique, le cercle de parole et la conclusion sous la forme d'un geste rituel. Cette forme apporte de la stabilité et permet de créer la communauté. « Les rituels créent la communauté en faisant appel à l'émotion, au symbolique et à la performativité du geste et de la parole » (Wulf, 2005 : p. 15). Les femmes se rassemblent, que ce soit au bord de la rivière, dans un

jardin ou dans un cercle de femmes, pour partager, parler, être entendues, pour écouter, pour échanger sur un thème, sur leur vécu de femmes, pour célébrer, danser, pour apprendre et partager des connaissances.

En guise de conclusion, le récit oral qu'on rencontre à l'intérieur des cercles de femmes, comme le soutiennent Coopman et Janssen (2010), « (…) se déploie d'une façon singulière dans la mesure où il est fonction de la singularité des personnes en présence » (p. 127). Tout au long de ce chapitre, une pratique particulière du récit de vie a été présentée. En effet, « le récit de vie nous rappelle tout simplement que subjectivité et lien social sont les deux pôles d'une dialectique fondatrice de l'individu » (Coopman et Janssen, 2010 : p. 133). L'expérience d'être dans un cercle, dans une pratique rituelle qui offre un espace privilégié au récit et à la parole, a permis de développer ce sentiment de reliance nécessaire pour se vivre tisserande et appartenant à une communauté. Les cercles de femmes et tous les autres lieux où l'on peut se poser ensemble et prendre le temps de se raconter semblent être des espaces pleins de promesses pour apprendre à cheminer ensemble, à raconter son histoire et à se soutenir mutuellement. Dans ce sens, la pratique rituelle des cercles de femmes se crée et se nourrit du fait que : « L'énergie produite dans l'agir rituel commun dépasse l'individu singulier et contribue à la création d'une communauté solidaire » (Wulf, 2005 : p. 17).

Références

Baguet, R. (1999), « Les générations aînées : démission ou nouvelles missions », *in* Commailles, J. (dir.), *La transmission entre les générations*, Paris, Fayard.

Balleux, A. (2007), « Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données », *Recherches qualitatives*, hors-série (3), 396-423.

Bidar, A. (2016), *Les Tisserands. Réparer ensemble le tissu déchiré du monde*, Paris, Éditions Les Liens qui libèrent.

Bolen, J. S. (2016), *Le millionième cercle. La pratique des cercles de compassion*, Paris, Éditions Jouvence.

Coopman, A.-L. et Janssen, C. (2010), « La narration de soi en groupe : le récit comme tissage du lien social », *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 119-134.

Dominicé, P. (2002), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

Galvani, P. (2004), « L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles », *Interaction*, 8 (2), 95-121.

Hess, R. (1998), *La pratique du journal – L'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.

Josso, C. (1991), *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'Âge d'Homme.

Legrand, M. (1993), *L'approche biographique*, Paris, Desclée de Brouwer.

Macy, J. et Brown, Y. (2008), *Écopsychologie pratique et rituels pour la Terre. Retrouver le lien vivant avec la nature*, Paris, Le Souffle d'or.

Mies, M. et Shiva, V. (1998), *Écoféminisme*, Paris, L'Harmattan.

Orellana, I. (2005), « L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie », *in* Sauvé, L., Orellana, I. et Van Steenberghe, E. (dirs), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs*, Montréal, Les Cahiers scientifiques de l'Acfas, p. 67-84.

Pineau, G. (2012), « Histoire de vie et formation de soi au cours de l'existence », *Sociétés*, 118, 39-47.

Rugira, J.-M. et Léger, D. (2012), « Former et prendre soin dans les métiers d'accompagnement. Pour une pratique de veille au croisement du somatique, du praxéologique et du biographique », *in* Dupuis, P.-A. (dir.), *Transverse : éducation et culture. Soin et formation*, 2, 63-81.

Sams, J. (2011), *Les 13 mères originelles*, Paris, Éditions Véga.

Servigne, P. et Chapelle, G. (2017), *L'entraide, l'autre loi de la jungle*, Paris, Éditions Les Liens qui libèrent.

Varikas, E. (1988), « L'approche biographique dans l'histoire des femmes », *Les Cahiers du GRIF*, « Le genre de l'histoire », 37-38, 41-56.

Vatz-Laaroussi, M., Guilbert, L., Rachédi, L., Kanouté, F., Anson, L., Canaletes, T. *et al.* (2012), « De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec », *Nouvelles Pratiques sociales*, 25 (1), 136-156.

Wulf, C. (2005), « Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », *Hermès*, 43, 9-20.

***

Briand, Monyse. (2019). « Cercle de femmes : du récit oral à la ritualisation pour faire communauté ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 135-146. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

PARTIE II

PRATIQUES BIOGRAPHIQUES ET LEUR IMPACT SOCIAL

9. L'histoire de vie collective, une stratégie citoyenne pour contrer la marginalisation sociale

JACQUES RHÉAUME

Le processus de marginalisation sociale est un phénomène complexe, compte tenu des divers sens que l'on peut accorder à la notion de marginalité. En effet, ne pas s'inscrire dans une norme centrale, un mode de vie dominant socialement, marquer sa différence plus ou moins fortement expose à un mode de vie en marge. Le sens que nous donnons ici a plus à voir avec une marginalisation forcée, la difficulté d'être reconnu pleinement comme citoyen et citoyenne avec des droits et devoirs, d'avoir les ressources requises pour un véritable pouvoir d'agir socialement et personnellement. Se retrouvent ainsi menacées diverses populations spécifiques, dont les personnes en itinérance ou sans domicile fixe, des jeunes en difficultés, d'autres qui souffrent de problèmes de santé mentale, d'autres encore qui s'inscrivent dans une longue histoire de pauvreté et, enfin, un certain nombre de migrant(e)s, en particulier les réfugié(e)s et demandeur(se)s d'asile ou des immigrant(e)s qui rencontrent des obstacles multiples dans leur parcours d'insertion sociale.

Quelques dimensions importantes sont sources potentielles d'un processus de marginalisation. Une première est certes la difficulté d'accès à des ressources matérielles et économiques suffisantes. Vivre sur l'aide sociale, sur l'aide à l'emploi, être en chômage persistant, vivre de prestations de vieillesse ou d'invalidité, occuper des emplois précaires sont sources de situations de pauvreté. D'autres facteurs favorisent aussi une marginalisation contrainte et ils sont bien connus : la faible scolarité et le décrochage scolaire, le chômage de longue durée et les pertes d'emplois, l'isolement et les problèmes de santé mentale, les incapacités physiques ou les déficiences mentales, les grandes différences culturelles par la langue, la religion, le genre, le mode de vie. La cumulation de ces difficultés de vie constitue les conditions propices à une marginalisation. Mais il faut prendre en compte

aussi le rapport vécu des individus confrontés à ces limitations et les ressources possibles, les actions collectives et la solidarité qui peuvent être mobilisées pour contrer ce mouvement de marginalisation.

C'est dans ce contexte social que nous présentons les histoires de vie collectives comme pratique de recherche et d'intervention. Nous allons faire état de nos expériences de recherche fondées sur une telle approche, réalisées auprès de deux organismes communautaires et une autre auprès de familles de réfugié(e)s[1]. Enfin, nous soulignerons en conclusion les effets attendus de l'approche des histoires de vie.

Le récit de vie : individuel, en groupe et collectif

Le récit de vie est une narration autobiographique faite par un narrateur ou narratrice à un ou plusieurs interlocuteurs ou interlocutrices, appelés narrataires, et est le plus souvent défini comme un récit individuel. La narration dont il est question porte sur un fragment, une période ou une série d'expériences de la vie propre de la personne narratrice. En recherche, ce récit répond à une demande explicite d'un chercheur ou d'une chercheuse intéressé(e) à recueillir cette information privilégiée.

Le récit de vie s'adresse le plus souvent à autrui dans le cadre d'une relation dyadique ou groupale mettant en présence des narrateurs et narratrices et un ou plusieurs chercheurs et chercheuses, formateurs et formatrices ou cliniciens et cliniciennes. C'est déjà là une intervention et une pratique sociales : des rôles sont définis, des attentes et des buts posés, des règles énoncées. Tel récit par exemple se fait sous forme d'un entretien portant sur tel ou tel grand thème : l'expérience de la vie de travail; le vécu d'une situation de chômage ou d'exclusion sociale. De plus, tout récit individuel est produit par un individu social qui, dans son récit, fait référence à diverses appartenances sociales, à une variété d'institutions : famille, école, travail, amis, quartier de vie, associations. Ce récit exprime tout autant le projet individuel qui traverse l'expérience collective : des choix sont faits, des impasses ou des ruptures sont évoquées, bref, une dynamique bien

1. D'autres expériences sont indiquées en références (Beaudry et Dionne, 1998; D-Trois Pierres, 2005).

personnelle et singulière opère une démarche toujours inachevée de liberté ou de libération. En ce sens, le récit de vie est fondamentalement une expérience subjective individuelle et sociale.

La pratique du récit de vie peut se faire en groupe, par exemple dans l'approche développée en France par Vincent de Gaulejac « Roman familial et trajectoires sociales » (1987 et 1999). Cependant, le récit de vie demeure alors centré sur l'expérience individuelle, le groupe servant de support à l'exploration et à l'analyse de ces récits de vie. Ce n'est pas le groupe lui-même qui est l'objet central de l'analyse.

Le récit de vie collectif (Rhéaume, 2008 et 2012) pourrait par contraste être défini comme l'histoire que se racontent les membres d'un groupe formellement institué à propos de sa vie collective. Cette narration porte d'abord sur l'histoire vécue du groupe, même si elle repose sur un récit enraciné dans l'expérience subjective des membres du groupe. Le récit ainsi produit couvre l'émergence et la constitution du groupe comme collectif, son évolution, ses réalisations, ses projets futurs. Ce vécu partagé du collectif est inséparable de la dynamique individuelle plus profonde qui se rejoue sur la scène du groupe. Il peut arriver, et c'est le cas des recherches présentées plus loin, que des récits de vie individuels de membres du groupe, produits dans le cadre d'entretiens individuels de recherche, viennent compléter le récit collectif. Dans ce cas, le récit de vie individuel sert d'éclairage complémentaire à l'histoire du groupe. Il permet de mieux comprendre les significations fondamentales données par les individus à leur insertion et leur engagement dans le collectif : les motivations, les aspirations, les peurs, les adhésions, les projets personnels qui sous-tendent la vie du groupe.

Récits de vie collectifs en milieu communautaire

Au-delà des interventions publiques en santé et services sociaux, l'action communautaire est une voie privilégiée pour rejoindre les personnes en difficultés et les impliquer dans des démarches susceptibles de redonner du sens à leur vie et d'offrir un soutien qui répond à tout un ensemble de besoins, matériels, culturels, psychologiques.

De l'itinérance à l'itinéraire

Une première recherche[2] a été réalisée avec un groupe communautaire constitué de personnes définies comme « sans domicile fixe » ou, selon le vocabulaire fréquemment utilisé au Québec, des « itinérants » et « itinérantes » (personnes vivant dans l'errance urbaine). Ce groupe s'est donné un nom qui résume en quelque sorte le projet collectif : L'Itinéraire. En effet, ce terme traduit le passage de l'« itinérance », mouvement erratique, sans but, sans signification, à la constitution d'un « itinéraire », d'un trajet-projet défini, repérable, directionnel, signifiant. Nous retraçons ici les principaux éléments de la démarche de recherche-intervention réalisée.

La demande de recherche a été faite à des universitaires par le coordonnateur du groupe L'Itinéraire, suite à une résolution votée en conseil d'administration, organisme central du groupe qui fonctionne suivant une direction collégiale. Cette demande consistait à réaliser une recherche évaluative portant sur l'histoire du groupe depuis sa fondation en 1988.

Le cadre conceptuel de la recherche s'appuyait sur les dimensions suivantes : le travail comme source de structuration du collectif et des individus; le partage d'une vision commune et d'un projet émancipatoire; le développement d'une mémoire collective de l'histoire du groupe vécue. Ces repères théoriques, discutés dans l'équipe de recherche, correspondaient aux orientations de base du groupe, définies autour de la notion d'*empowerment* (développement d'une conscience critique accrue et d'un pouvoir concret sur sa situation de vie, individuelle et collective) (Côté *et al.*, 2002).

Le groupe L'Itinéraire, formé d'ex-itinérants et ex-itinérantes, pour la plupart toxicomanes, misait sur un programme d'activités concrètes, sur le travail comme base du collectif. Se sont ainsi développées la production et la diffusion d'un journal de rue, appelé *L'Itinéraire*, la création d'un restaurant appelé « Café sur la rue », et plus récemment celle d'un « Café Internet ». Ces activités reposaient sur une base d'autofinancement, même si une aide financière externe (organismes privés, gouvernement) avait été requise pour assurer l'infrastructure du groupe (coordination, équipement). Un salaire

2. La recherche s'est réalisée entre 1997-2001. L'équipe de recherche comprenait Jacques Rhéaume, chercheur responsable, Réjean Mathieu, travailleur social, et Alain Demers, coordonnateur du groupe L'Itinéraire.

était versé aux membres du groupe. En même temps, ce groupe avait aussi des objectifs de soutien social, d'entraide entre les membres et une orientation de défense des droits de la personne, en particulier des personnes vivant dans la précarité.

La méthodologie de recherche combinait plusieurs techniques de production de données : analyse documentaire, enquête par questionnaire, récits de vie individuels et collectifs. Des rencontres avec le collectif se sont faites à trois moments clés : au début de l'étude, autour d'un rapport d'étape et au moment de la production du rapport final. Mais l'organisme était partie prenante de la démarche tout au long de l'étude, par ses représentants et représentantes, dans un comité directeur de la recherche.

La recherche documentaire portait sur différents textes, rapports, matériel de publicité produits par le groupe L'Itinéraire, dont en particulier une étude faite peu de temps auparavant sur le journal de rue et le public lecteur. L'enquête par questionnaire, avec entrevue, a été réalisée auprès des 31 membres « réguliers » du groupe L'Itinéraire. Notons qu'il y a, autour de ce noyau plus stable, un nombre important de « temporaires », soit une trentaine, que nous n'avons pas interviewés : il et elles sont surtout impliqué(e)s dans la diffusion du journal. Il y a aussi les « clients » et « clientes » plus réguliers des cafés, soit une autre trentaine de personnes.

Quatre récits individuels ont été réalisés. L'analyse de ces récits ainsi que des résultats provenant des autres analyses ont ensuite été présentés au collectif lors de deux rencontres, ce qui a permis d'amorcer ce que nous pourrions qualifier de récit collectif. L'analyse des récits, complétée et validée par le groupe, a permis de dégager les points principaux suivants.

Les récits de vie entendus partageaient des points communs. L'expérience familiale avait été difficile dans tous les cas, le rapport à l'école aussi, et l'expérience polytoxicomaniaque représentait chez tous et toutes le tournant décisif, qui fait dériver jusqu'à la rue. Mais les expériences allaient varier beaucoup d'une personne à l'autre, par exemple suite à l'émergence d'une identité homosexuelle, à une expérience particulièrement forte de violence familiale ou la violence de quartier vécue durant la jeunesse.

Un trait commun ressortait de ces entrevues, c'est la forte quête d'idéal, idéal déçu souvent, mais non moins voulu et désiré. Chez plusieurs, cet idéal d'une vie « hors de l'ordinaire » s'accompagnait d'une image de soi très forte, narcissique. Pour d'autres, il était question d'une recherche d'expérience de

vie intense, absolue, dans le moment présent. L'expérience de la toxicomanie exprimait et causait à la fois cette recherche d'intensité. Par contraste, cette quête de l'idéal et de l'intense rendait d'autant plus dures les descentes sociales et psychologiques qui avaient précédé l'entrée à L'Itinéraire.

Les personnes venaient de milieux populaires, plutôt modestes, mais non lourdement défavorisés. Les pères étaient chauffeurs de taxi, commis, plombiers, saisonniers en construction… Le parcours de vie va exprimer, pour plusieurs, une remontée relative par rapport à cette origine, pendant un temps puis, pour tous et toutes, une régression vers du plus précaire, la rue ou tout près, plus ou moins longtemps.

L'entrée à L'Itinéraire représentait donc, et c'était notre interprétation, un défi double : psychologiquement, retrouver la dignité et l'estime de soi; socialement, retrouver son autonomie et un statut de classe populaire ou moyenne. Sortir pour plusieurs de l'emprise toxicomaniaque, se réaliser dans un travail intelligent et satisfaisant. Et ce n'est pas l'idéal qui manquait.

Pourtant, la base demeurait fragile. On veut vivre dans L'Itinéraire une expérience à la mesure de ses exigences retrouvées, d'intensité, de « hors de l'ordinaire ». L'accent sur l'excellence et la productivité du journal exprimait fortement cet idéal. En même temps, les dépendances étaient encore bien lourdes, et il fallait de l'aide et du soutien. Il fallait surtout retrouver du sens à l'ordinaire, dans la durée et la persistance, dans la qualité des rapports humains à construire, pour y vivre là l'extraordinaire.

Trois parcours types

Un des résultats remarquables de l'étude est la convergence relative entre les parcours individuels et le projet collectif, au double plan des aspirations et du développement des compétences professionnelles. Le développement du groupe L'Itinéraire était inséparable de la problématique psychosociologique des parcours de vie de ses membres. Pour illustrer la dimension des compétences et savoir-faire, trois types de personnalité ont pu être dégagés des récits de vie individuels.

Un premier type de personnalité émergeait des récits de vie : c'est le type *relationnel*. La personne venait à L'Itinéraire parce qu'elle aimait les contacts, elle en avait besoin pour être reconnue dans sa valeur propre, elle aimait vivre intensément ses idées avec d'autres, fêter aussi. Ce besoin

relationnel s'appuyait sur une histoire de vie où cette dimension était constamment présente, dans des boulots passés, dans la façon de consommer, de vivre, voire dans une recherche d'appréciation qui manquait autant dans la famille que niée à l'école.

Le deuxième type serait celui du *vendeur*. Personne de contact aussi, mais qui voulait toujours proposer un produit, une bonne « affaire », un échange, avec une aisance dans le public, une exposition fière de ses capacités. Vente par nécessité aussi, comme stratégie offensive pour survivre, fondée sur une expérience qui peut avoir été très dure de manque et de pauvreté dans la famille, le quartier. Débrouillardise qui a pu emprunter la voie de vendre des produits illicites tout aussi bien.

Enfin, un troisième type était celui de l'*écrivain artiste*. Des capacités de création et d'écriture, un comportement peut-être marginal à l'école, mais pour cause d'originalité et de rébellion. Un goût de s'exprimer et de se faire connaître dans la qualité de son contenu et de son expression. Un goût pour le journal, le journalisme, mais plus généralement pour créer et s'exprimer. Et ce désir d'écrire était d'autant plus vif qu'il a pu être bloqué dans le passé, mal reconnu, méconnu.

C'étaient trois profils chargés d'idéal et d'une forte quête narcissique, trois parcours d'obstacles constants dressés contre cette quête. Trois exigences qui se retrouvaient dans le projet même de L'Itinéraire, qui faisaient L'Itinéraire, qui dépendaient aussi de L'Itinéraire.

Le groupe L'Itinéraire s'est approprié collectivement les résultats de cette recherche dans un moment de redéfinition de l'organisme, et suite à des événements très difficiles dont la mort de quelques membres et en particulier de leur coordonnateur, personnalité charismatique et qui n'était pas lui-même à l'abri de rechutes dans la consommation de drogues, mais qui de ce fait même incarnait le modèle d'une lutte continue pour s'en sortir. Un suivi informel de l'expérience de ce groupe communautaire par les chercheurs confirme la solidité de l'organisme, qui poursuit toujours ses projets, en 2018, y intégrant davantage d'activités de soutien des membres : rencontres, aide mutuelle et présence sur la scène sociale.

L'expérience de Multicaf, organisme d'aide alimentaire

Dans le cadre général d'une démarche de recherche évaluative[3], une demande a été faite par l'organisme communautaire Multicaf visant à faire le bilan critique de l'évolution de leur organisme, demande faite auprès d'un centre de recherche et de formation d'un établissement de santé œuvrant dans un quartier pluriethnique à Montréal (le centre local de services communautaires Côte-des-Neiges). Cet organisme communautaire offrait depuis une dizaine d'années des services alimentaires à une population pauvre, multiculturelle, dans un quartier qui connaît une forte immigration (la majorité des habitants du quartier sont d'origine autre que canadienne). L'organisme offrait les services d'une cafétéria communautaire (une moyenne de 150 repas du midi, chaque jour), distribuait des paniers alimentaires à des familles en difficulté (sur une base régulière, hebdomadaire, d'environ 700 paniers). De plus, un groupe d'achats collectifs de nourriture réunissait une cinquantaine de familles.

L'objectif général de la recherche était de réaliser un bilan critique du développement de cet organisme communautaire, par l'analyse des processus psychosociaux reliés à l'*empowerment*, dans une perspective de prévention de la santé et d'intégration sociale.

Méthodologie

La reconstitution de l'évolution historique vécue par les membres de Multicaf s'est appuyée principalement sur les données produites dans des histoires de vie racontées en entrevue.

- Huit entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées auprès d'un premier groupe de participants et participantes, soit les premiers responsables ou des acteurs et actrices très actifs dans les premières années de Multicaf. Deux entrevues collectives ont ensuite réuni ces mêmes personnes pour confirmer et compléter ces rencontres individuelles. Ces entrevues ont eu lieu à l'été et à l'automne 2001.

3. Cette recherche fut réalisée entre 2001-2004, avec au sein de l'équipe de recherche : Jacques Rhéaume, chercheur responsable, Roger Côté, organisateur communautaire et Alain Landry, directeur de Multicaf.

- Quatorze entrevues individuelles ont été réalisées avec les principaux acteurs actuels de l'organisme, membres de la direction, membres du CA[4], employé(e)s, et membres usagers. Quatre rencontres avec le CA élargi (aux employé(e)s) ont permis de compléter et valider les informations recueillies dans les entrevues individuelles. Ces entrevues ont été menées à l'été et à l'automne 2002, celles de groupe furent poursuivies en 2003. Ce sont les rencontres du CA élargi qui ont constitué la part collective des récits de vie. En effet, cette instance, élargie à la participation d'employé(e)s, constitue le noyau stable de Multicaf.
- Sept entrevues de type récits de vie individuels ont été faites auprès de membres usagers ou d'employé(e)s pour illustrer des parcours individuels de vie des membres. Ces entrevues ont été réalisées au printemps et à l'été 2003. La durée des entrevues individuelles était d'une heure et demie. Les entrevues de groupe variaient de deux à trois heures.
- Il y a eu également une analyse documentaire des principaux écrits produits par l'organisme (les bilans annuels d'activités, les rapports d'étude sur des activités spécifiques, la charte), ainsi que des articles de journaux ou autres documents publics.
- Enfin, il y a eu production d'un document audiovisuel, un DVD de 40 minutes, impliquant les acteurs et actrices principaux de Multicaf, mais plus largement les membres utilisateurs des services (cafétéria, paniers de provision). Un événement public de diffusion a également clôturé la démarche en 2004.

Récit de vie collectif de Multicaf

Vingt années se sont écoulées depuis les premières heures d'existence de l'organisme Multicaf, en 1984, organisme communautaire voué à offrir de l'aide alimentaire à une population démunie du quartier Côte-des-Neiges (CDN). Les données sur les zones de pauvreté à Montréal (puisées dans les documents du conseil communautaire de CDN) révèlent que 40 % de

4. Le CA, conseil d'administration, est défini comme une instance majeure dans le mode de gouvernance. Il tient lieu très souvent de direction collégiale, où se mêlent des fonctions législatives et exécutives.

la population du secteur CDN, représentant environ 40 000 personnes[5], vivaient sous le seuil de pauvreté et qu'au moins 9 000 personnes parmi elles souffraient de la faim. C'est cette réalité socio-économique qui est à l'origine de ce projet.

La fondation et la mission de Multicaf

Le récit des fondateurs et le retour aux textes d'origine, mais aussi la référence aux détails des activités du début, constituèrent un repère central dans le récit collectif. C'est une clé pour comprendre toute l'évolution de l'organisme. Rappelons quelques éléments de ce premier cadre social de la mémoire collective des personnes interviewées.

Tous les intervenants (les fondateurs) rencontrés en entrevues ont insisté sur la triple mission de l'organisme Multicaf :

- un service de base : fournir une aide alimentaire;
- un soutien social : favoriser un milieu de vie pour les membres usagers;
- de l'action sociale : conscientiser et mobiliser les gens du quartier pour lutter contre la pauvreté.

Un autre élément important de ce récit fondateur était la signification de la nomination d'origine, Multicaf. Le nom « Multicaf » avait été inspiré par l'aspect multiculturel du quartier, mais aussi par l'idée de « multitude », de diversité et d'ouverture à tous et à toutes. Naissait déjà ce qui caractérise maintes pratiques actuelles de l'organisme, soit une visée de citoyenneté inclusive non seulement des gens d'origine immigrante, mais de personnes de différents statuts socio-économiques, voire souffrant de maladies mentales.

Ces éléments étaient éclairants et présents au moment des entrevues de groupe avec les membres actuels de Multicaf. La mission triple présentée par les chercheurs à partir des entrevues des fondateurs a fait l'objet de nombreux commentaires et références sur les tensions entre ces trois volets de la mission et leur transformation. Par exemple, plusieurs ont noté la

5. La population globale desservie par le centre local de services communautaires Côte-des-Neiges était alors d'un peu plus de 120 000 personnes.

diminution des actions de conscientisation et d'action critique. Mais la présence constante de plusieurs membres dans différents réseaux d'action : défense de logements sociaux, accès au travail, économie sociale et solidaire, accueil d'immigrants et immigrantes, etc., venait corriger cette impression de départ de moindre mobilisation. Comme le disaient des membres du CA : les luttes aujourd'hui se faisaient moins autour de manifestations et de dénonciations, mais au cœur d'organisations plus instituées, capables d'élaborer des positions et de négocier avec des décideurs politiques.

Une autre prise de conscience du collectif (rencontres du CA) fut faite autour du milieu de vie et de soutien des personnes usagères des services, surtout touchant l'écoute, l'aide psychologique, le soutien personnel. En effet, les usagers du service avaient connu des parcours de vie difficiles. C'est autour du type de ruptures ayant marqué les parcours de vie que nous avons pu dégager certains profils de la dynamique psychosociologique de nos répondants. Nous avons pu ainsi dégager trois profils types : celui de l'immigrant ou immigrante qui a dû tout reprendre à zéro ou presque; celui de l'individu qui s'est retrouvé sans travail et éventuellement endetté; celui de l'individu aux prises avec des problèmes plus ou moins graves de santé mentale. Ces trois catégories ne sont évidemment pas fermées et peuvent se recouper chez certaines personnes. Mais il s'agit ici de dominantes. Pour un certain nombre cette situation dans le besoin pouvait n'être que transitoire; pour beaucoup, cela devenait presque un mode de vie.

C'est surtout quand les chercheurs ont introduit des données issues des récits de vie individuels que sera développée cette réflexion, devant la condition de vulnérabilité constatée chez les membres usagers. Une norme collective très forte fut alors exprimée, qualifiée par nous de « règle de pudeur », de réticence à entrer, au cours des relations quotidiennes, dans la vie privée des gens, à les interroger sur le passé, à écouter des récits de vie. Cette pudeur tient en partie au mode de relation lié à l'action communautaire axé sur la vie collective et les actions concrètes. Elle tient aussi à la difficulté d'aborder cette vie privée marquée de pauvreté, de ruptures, de passé difficile.

En contrepoint, tous les membres rencontrés (au CA ou en individuel) reconnaissaient la centralité qu'avait prise la dimension « services alimentaires » de l'organisme, au point que plusieurs s'inquiètent de la diminution des deux autres volets de la mission, des activités de loisirs ou de soutien et l'action sociale. De fait, au cours des deux dernières années,

Multicaf avait ouvert de nouveaux types de services (repas pour les enfants de milieu défavorisé dans les écoles primaires et repas dans des résidences pour personnes âgées dépendantes socialement). Comment assurer un mode de fonctionnement actif, participatif ou critique dans ces secteurs?

Ces tensions entre les trois orientations de l'action de Multicaf ne furent pas les seules mentionnées. Les membres participants aux entrevues disaient leur fierté de porter ce projet d'ouverture à la différence ethnoculturelle ou sociale, dans un projet d'émancipation, de citoyenneté réelle pour tous. Mais ils faisaient des références nombreuses à des périodes difficiles d'intégration. Par exemple, l'un rappelait cette période où les gens de même provenance ethnoculturelle se retrouvaient ensemble à côté d'autres groupes rassemblés de la même façon. Un autre mentionnait comment les femmes venaient peu à la cafétéria et encore moins les jeunes enfants : ce service était surtout investi par les hommes adultes. Les difficultés de santé mentale éprouvées par plusieurs étaient une autre source de tension. Multicaf apparaissait, au terme de ces constats, comme un défi d'intégration toujours à relever, même s'il est engagé largement dans une voie de réussite d'après les témoignages et les observations faites.

Effets de la démarche du récit de vie collectif

L'analyse a conduit les chercheurs à faire des liens avec une forme de narration : le conte. Le récit du développement de l'organisme n'était pas sans rapport avec la forme d'un récit héroïque ou d'un conte. Il reposait en premier lieu sur un récit de fondation, porteur d'un projet généreux, visant à résoudre une situation difficile. Ce projet impliquait des acteurs et actrices importants qui peuvent être vus comme des héros ou des héroïnes, des leaders qui vont lutter pour réaliser un projet au départ incertain. Les obstacles ont été nombreux à surmonter : financiers, matériels, organisationnels, mais le projet s'est développé et a réussi. Toutefois, cette forme « héroïque », qui peut servir de force unificatrice pour les membres de Multicaf, peut aussi masquer des limites importantes. Les entretiens collectifs ont permis une analyse plus critique faite par les acteurs et actrices eux-mêmes, suscitée souvent, ou mieux accompagnée par les chercheurs, montrant les tensions, les défis, les limites du projet.

Cette partie de la démarche de recherche, du croisement des récits de vie individuels et du récit de vie collectif, a permis de faire émerger le monde subjectif des membres de Multicaf, la diversité des situations, la fragilité ou la vulnérabilité de plusieurs. Ces différentes pistes d'analyse ont été présentées et discutées au CA élargi, lors des entrevues collectives. La diversité des parcours de vie était bien présente aussi dans le document visuel élaboré collectivement à la fin de la recherche et éclairait la portée sociale de ce récit. C'est là que s'entremêlaient de façon complexe la figure du récit héroïque, source de fierté et de motivation, et la trame de fond d'une fragilité qui se manifeste au quotidien, aux frontières de l'exclusion. Multicaf était à la fois une voie de solution sociale pour aider les démunis et démunies, mais son succès même interpellait une société hypermoderne où la citoyenneté n'est pas la même pour tous et toutes, aux portes de l'exclusion.

Récit de vie et immigration : des récits collectifs de famille

Divers travaux au Québec utilisant les récits de vie[6] ont permis de mieux comprendre la complexité et les défis des parcours de vie liés à l'immigration, un phénomène social particulièrement prégnant dans une grande ville comme Montréal, principale terre d'accueil de cette migration qui provient d'un très grand nombre de pays (environ 25 000 annuellement). Les migrants et migrantes sont confronté(e)s à diverses épreuves de vie à surmonter, avec des ressources souvent inégales par rapport aux citoyens et citoyennes canadiens déjà installés, et beaucoup sont exposé(e)s pour un temps plus ou long au risque d'une marginalisation sociale qui inclut un passage par la pauvreté. Nous présentons une recherche portant sur des familles de réfugié(e)s qui s'inscrit dans ce contexte des migrations difficiles.

Cette étude, dirigée par Catherine Montgomery[7] (Montgomery *et al.*, 2009; Montgomery et Lamothe-Lachaîne, 2012; Montgomery, 2016) et à laquelle nous avons participé, s'appuie sur le cadre de référence conceptuel

6. Certains sont évoqués en références : Lathout, 2014; Montgomery *et al.*, 2007; Rachédi, 2010; Vatz-Laaroussi, 2001 et 2009.
7. Elle fut menée entre 2006 et 2009 dans le cadre de l'équipe Migration, ethnicité et intervention en services sociaux et de santé (METISS), liée au centre des services sociaux et de santé (CSSS) de la Montagne.

et méthodologique développé en France par Vincent de Gaulejac (1987). L'approche « Roman familial et trajectoires sociales » (RFTS) repose sur une vision dialectique des rapports entre la vie psychique et la vie sociale, entre les influences qui jalonnent l'histoire individuelle et son contexte sociohistorique. Les influences de la famille d'origine, des liens intergénérationnels, des choix de formation, de carrière, d'engagement social sont autant de repères pour définir des trajectoires de vie singulières mais qui révèlent aussi des dimensions communes.

La migration est un processus marqué autant par la rupture que par la continuité avec les expériences prémigratoires. Notre étude mettait en relief l'importance des transmissions sociales, culturelles et matérielles des immigrants et immigrantes par la famille. Cet héritage familial représente souvent une ressource essentielle pour faciliter leur ancrage dans la société d'accueil, permettant d'affronter les défis rencontrés dans le parcours difficile de réfugiés et réfugiées.

La recherche portait sur douze familles réfugiées toutes arrivées au Québec comme demandeurs d'asile. Leurs pays de provenance étaient : le Mexique (3), la Colombie (2), le Burundi (2), le Liban (2), le Congo (1) et la Pologne (1). Sont ainsi impliquées les histoires de 12 mères, 12 pères, les âges variant de 40 à 50 ans, et 37 enfants (22 filles, 15 garçons), dont l'âge variait ainsi : 5 enfants de moins de 12 ans, 17 adolescents de 12 à 17 ans et 5 adultes de 20 à 27 ans.

La méthodologie utilisée fut celle du « roman familial », comprenant deux ou trois rencontres pour une durée de six heures avec chaque famille, couple et enfants. Différentes activités étaient proposées, inspirées des dispositifs développés dans cette approche des récits de vie en groupe : événements marquants du passé familial, génogramme, signification du prénom, valeurs et traditions de la famille, lien avec l'école, projets futurs, etc. Les activités de prise de parole étaient suscitées par des questions générales et précédées d'un temps de préparation individuelle écrite.

Les grandes thématiques

L'histoire familiale mettait en valeur l'importance des origines comme vecteur de transmissions des valeurs familiales. Les histoires soulignaient les forces caractéristiques de l'héritage familial, et ce à travers des formes

où se côtoient événements factuels et constructions imaginaires proches de légendes ou de mini-fables familiales. Plusieurs acteurs, grands-parents, oncles, parents revêtaient souvent un caractère héroïque.

L'histoire du processus migratoire et de refuge, du passé au futur, faisait de la migration une stratégie utilisée à plusieurs reprises, souvent pour fuir une situation dangereuse et trouver une situation pour améliorer sa qualité de vie, le Canada étant perçu, globalement, comme un pays accueillant et sûr. Par ailleurs, plusieurs témoignages firent silence sur les conditions spécifiques du départ, des dangers ou situations pénibles vécus dans le pays d'origine. Ce rappel apparaissait ou trop pénible à revivre, ou trop « indiscret » voire risqué, malgré le lien de confiance établi avec les chercheurs et chercheuses et l'anonymat garanti dans la recherche.

L'histoire des traditions religieuses et l'enjeu d'une négociation identitaire traversaient tous les récits. L'appartenance religieuse, majoritairement chrétienne, était présentée comme un pôle de référence stable et de transmission de valeurs essentielles. Ce lien à la religion était vécu différemment, tantôt limité à l'espace domestique, tantôt inscrit dans des pratiques religieuses et rituelles dans des groupes où se retrouvent des nouveaux arrivants et souvent du même groupe ethnoculturel. Par ailleurs, il y avait une forte confrontation des valeurs et habitudes portées par la famille avec celles de la société d'accueil dans l'espace public, l'école, le travail et entre les générations; les enfants, par exemple, devaient assister les parents dans l'usage de la langue française et des liens sociaux que cela exige.

Le rapport à l'école constituait une dimension centrale dans l'expérience des parents et dans leur projet d'immigration. Pour plusieurs, leur poursuite d'études fut une épreuve et en même un atout pour soutenir la forte mobilité de leur parcours migratoire. Et surtout, tous et toutes voulaient que leurs enfants aillent le plus loin possible dans les études. Cette valorisation de l'école est en lien avec le projet de l'accès au marché du travail, de l'apprentissage de la langue, de l'insertion sociale dans des réseaux d'amis et amies « québécois ». Quelques témoignages des jeunes montrent que cela n'était pas une tâche facile.

Le rapport au travail, dans la situation de demandeurs d'asile et de réfugiés et réfugiées, demeurait précaire et les emplois occupés l'étaient sur une base provisoire. Mais c'était une valeur centrale dans le propos des parents et la plupart réussissaient à obtenir un travail, avec comme contrainte l'obtention des visas requis et avec souvent bien des attentes

Les effets de ces histoires de vie familiale

Un suivi de l'étude auprès des participants et participantes a permis de connaître leur appréciation écrite de cette expérience. Un premier effet en fut un de réflexivité sur leur parcours de migration de réfugiés et réfugiées et sur leur vie familiale. La référence à l'histoire familiale et à la transmission des héritages, culturels, économiques, sociaux, leur a permis de développer une grande fierté devant les forces et les acquis familiaux. Par ailleurs, le récit de leur migration permettait de mieux situer les motifs et les logiques de leur choix de migrer, confirmant pour tous la « légitimité » de leur décision.

Un autre impact, lié au processus même de la démarche d'une histoire collective familiale, fut de renforcer, dans plusieurs cas de restaurer, un dialogue familial intergénérationnel, permettant la prise de parole des enfants face aux parents. Plusieurs enfants ont signifié avoir mieux compris le projet de leurs parents et les sacrifices qu'ils ont dû faire, suscitant de l'admiration et du respect.

Mais la démarche fut aussi vécue comme difficile, suscitant des réserves. Les parents ont manifesté leur inquiétude sur les effets négatifs possibles de leur récit sur les enfants. Il est de fait arrivé, à l'occasion de toucher de près des « secrets de famille », autour du génogramme par exemple, ou même des significations du prénom. En même temps, plusieurs ont reconnu avoir volontairement omis nombre d'éléments de leur vie passée, et apprécié la réceptivité et le respect des chercheurs et chercheuses à cet égard.

Par ailleurs, les parents ont indiqué avoir donné un « nouveau » récit sur un grand nombre de dimensions de leur vie qu'ils n'avaient pas raconté dans les diverses instances administratives qu'ils ont dû rencontrer dans le processus de demande d'asile : agents d'immigration, juges, employeurs.

Ils ont l'expérience de plusieurs versions de leur récit de vie. Ils évoquent l'effet bénéfique d'avoir pu, dans un lien de confiance nouveau, exprimer leur parcours, leurs préoccupations, sans crainte d'une évaluation ou de sanction.

Un « roman familial » personnalisé, un texte variant de 18 à 30 pages incluant un génogramme, fut remis à la fin de la recherche à chacune des familles participantes. Notons que la liste des dispositifs utilisés dans la recherche a pris la forme d'un guide d'animation pour des interventions futures en recherche, mais aussi en intervention clinique sociale. Il est ressorti fortement également dans le retour sur le projet l'importance d'une formation adéquate, de type socioclinique, des interviewers animateurs et intervieweuses animatrices, compte tenu du caractère très impliquant de ce type de démarche pour des familles, surtout dans ce cas précis de familles de réfugiés et réfugiées en processus d'installation dans une société d'accueil.

Conclusion : dimensions éthiques et effets des histoires de vie collectives

Comment, en résumé, identifier les effets du récit de vie sur les récitants et récitantes eux-mêmes et elles-mêmes? Le récit autobiographique dans le contexte d'une approche clinique :

- produit un premier effet d'auto-organisation, de mise en forme, dans le chaos, la dispersion, l'hétéronomie d'une vie; un effet de *configuration* et *reconfiguration* du récit pour reprendre les termes de Paul Ricœur (1990);
- entraîne un effet de réflexivité et d'appropriation (et aussi de dégagement) de « son », histoire, suite à la réaction des interlocuteurs et l'analyse partagée du récit;
- contribue à développer davantage d'estime de soi, construite et reconstruite sur la base de devenir de plus en plus *soi-même comme un autre*, par la reconnaissance d'autrui en particulier;
- permet, sur des dimensions éthiques et morales, de retrouver quelque sens à son histoire de vie, histoire des déterminations sociales, mais aussi histoire de liberté;
- favorise une plus grande disposition à l'action, d'orientations structurantes dans ses choix de vie.

Le récit de vie collectif fait partie du domaine plus large de l'approche autobiographique. Appliqué à la recherche, il donne à celle-ci une couleur particulière d'implication et de complexité. Le récit de vie collectif est le récit d'un collectif qui élabore une parole ensemble, en rapport avec son histoire vécue en tant que groupe ou collectif institué, histoire longue ou plus courte.

Il apparaît clairement dans les recherches qui s'appuient sur cette approche, ce qui n'exclut pas, loin de là, d'autres techniques de production de données, que le récit de vie collectif est impliquant pour les acteurs et actrices, y compris les chercheurs et chercheuses. Nous sommes loin de l'histoire de vie établie en extériorité par des historiens et historiennes, par exemple, référant uniquement à des documents ou des témoignages. Loin aussi du récit individuel qui peut toujours demeurer « privé ». Le récit de vie collectif est une narration faite par des interlocuteurs et interlocutrices différents, chercheurs et chercheuses, animateurs et animatrices, participants et participantes dans le but de produire une histoire collective vivante qui engage à l'action sociale. Nous l'avons illustré ou évoqué à travers quelques cas : le récit donne accès à une mémoire collective et contribue à définir les contours d'un projet et d'une quête identitaire, celle de devenir concrètement citoyen et citoyenne à part entière dans une société inégale.

Références

Beaudry, R., Dionne, H. et le collectif de recherche de Saint-Clément, PQ (1998), *En quête d'une communauté locale. Une mobilisation territoriale villageoise. Le conflit postal de Saint-Clément. Récit*, Trois-Pistoles (PQ), Éditions Trois-Pistoles.

Côté, B., Berteau, G., Durand, D., Thibaudeau, M.-F. et Tapia, M. (2002), *Empowerment et femmes immigrantes. Rapport de recherche*, Montréal, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, DSP.

D-Trois-Pierres, le collectif (2005), *Quand les agirs parlent plus fort que les dires*, Montréal, Éditions Fides.

De Gaulejac, V. (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes.

De Gaulejac, V. (1999), *L'histoire en héritage – Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.

Lathoud, I. (2014), *La construction d'une identité migrante dans l'immigration choisie. Analyse d'un trajet vers la liberté d'être et d'advenir*, Mémoire de maîtrise, Rimouski, Uqar.

Montgomery, C. (2016), « Narrratives as tools in intercultural intervention with immigrants and refugees population », *in* Al-Krenawi, A., Graham, J. et Habibov, N. (dirs), *Diversity and social work in Canada*, Toronto/London, Oxford University Press, p. 220-245.

Montgomery, C., Xenocostas, S., Le Gall, J., Hamez-Spy, M., Rachédi, L., Vatz-Laaroussi, M., Rhéaume, J. *et al.* (2009), *Maintaining continuity in contexts of exile : refugee families and the "Family Novel" project*, Montréal, Publications du CAU, CSSS de la Montagne, n° 16, en ligne <http://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Maintaining_continuity.pdf>.

Montgomery, C., Fournier, B., Fortin, M.-N. et Mafhoud, A. (2007), *Biographie d'un parcours : l'analyse des trajectoires en emploi de jeunes immigrants récemment arrivés au Québec*, Montréal, Rapport de recherche FQRSC et CSSS de la Montagne.

Montgomery, C. et Lamothe-Lachaîne, A. (2012), *Histoires de migration et récits biographiques. Guide de pratique pour travailler avec des familles immigrantes*, Montréal, Publication du CRF, CSSS de la Montagne.

Rachédi, L. (2010), *L'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants. Parcours migratoires et stratégies identitaires d'écrivains maghrébins au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Rhéaume, J. (2008), « Quand l'histoire devient agissante », *in* de Gaulejac, V. et Legrand, M. (dirs), *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire de vie*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 63-88.

Rhéaume, J. (2012), « Le récit de vie collectif : enjeux théoriques, méthodologiques et éthiques », *in* Desmarais, D., Fortier, I. et Rhéaume, J. (dirs), *Transformation de la modernité et pratiques (auto)biographiques*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 73-82.

Ricœur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.

Vatz-Laaroussi, M. (2009), *Mobilités, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, Québec, QC, Presses de l'Université du Québec.

Vatz-Laaroussi, M. (2001), *Le familial au cœur de l'immigration : stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, Paris, L'Harmattan.

***

Rhéaume, Jacques. (2019). « L'histoire de vie collective, une stratégie citoyenne pour contrer la marginalisation sociale ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 161-170. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

10. Approches narratives et accompagnement professionnel des personnes âgées

MARIE-EMMANUELLE LAQUERRE

En Occident, l'adaptation des sociétés au phénomène du vieillissement de la population est considérée comme un des grands défis du xxie siècle. Au Québec, les individus âgés de 65 ans et plus formaient 18,1 % de la population en 2016 alors que l'espérance de vie était de 82,2 ans (Institut de la statistique du Québec, 2016). Ce phénomène s'accroîtra dans les prochaines décennies puisque la population québécoise sera composée d'aîné(e)s de plus en plus nombreux et de plus en plus âgés. Des projections récentes prévoient que 25 % de la population aura plus de 65 ans en 2030 pour atteindre 27 % en 2050 (Azeredo et Payeur, 2015).

Ce phénomène de vieillissement de la population entraîne notamment l'obligation, pour les États et les instances concernées, de repenser la structure, l'organisation, la coordination et l'intégration des soins et des services de santé de longue durée destinés aux personnes âgées en perte d'autonomie (PAPA). Il soulève, entre autres, la question de l'hébergement des aîné(e)s fragilisé(e)s, laquelle fait l'objet de nombreuses critiques en raison des effets négatifs de l'implantation des approches gestionnaires dans les secteurs de la santé et des services sociaux (de Gaulejac, 2005).

Il est en effet reconnu que les soins et services formels adressés aux personnes âgées en perte d'autonomie – qu'ils prennent place à l'hôpital, à domicile ou en centre d'hébergement –, font les frais de ces modes d'organisation du travail (de Gaulejac, 2005) puisque l'efficacité, la productivité et le rendement sont des notions qui priment dorénavant sur la dimension relationnelle du travail, laquelle se veut tout aussi importante dans ce domaine d'activités (Niewiadomski, 2008). Les études qui s'appuient sur l'exemple québécois démontrent à ce titre que la question de l'adaptation des services à une population vieillissante et de plus en plus âgée remet en question le modèle actuel de prestations et d'organisation de soins et de services offerts aux personnes âgées en perte d'autonomie puisqu'ils

sont, d'une part, mal adaptés aux besoins et attentes des aîné(e)s et de leur famille et qu'ils sont fortement remis en cause par les professionnel(le)s qui travaillent dans ces différents lieux (Aubry et Couturier, 2014).

Nous inscrivant dans une approche relationnelle des soins, nous ne cessons de constater que la relation qui s'établit entre les aîné(e)s et les professionnel(le)s ne cesse d'être compromise pour des raisons d'ordre structurel (moins de temps pour chaque personne, augmentation du ratio de patients, sur-tâches, augmentation de la charge administrative, pénurie de main-d'œuvre, etc.) (Laquerre, 2015). Nos travaux ont toutefois démontré l'importance que revêt la relation qui s'élabore entre un(e) intervenant(e) et un(e) aîné(e) puisqu'elle se présente comme une condition essentielle du travail, qu'elle se doit d'entremêler le *cure* (soigner) et le *care* (prendre soin) (Bachoub, 2010), et que c'est grâce à elle que se construit le lien de confiance (Laquerre, 2015). S'intéresser à la dimension du « *care* » signifie pour nous rediriger notre attention vers ce qui a souvent tendance à être négligé dans le discours des gestionnaires, plus souvent attachés à des principes généraux, impartiaux et universalisables lorsqu'il est temps de penser le travail auprès des aîné(e)s : accorder l'attention à autrui, accorder l'attention au monde qui nous entoure, donner une réponse pratique à des besoins spécifiques, s'intéresser à la singularité, saisir ce à quoi l'autre attache de l'importance, ce dont elle ou il se soucie, ce qui compte pour elle ou lui, « ce qui va se traduire par une attention aux choses concrètes, aux détails qui conditionnent la vie ordinaire dans sa quotidienneté, ce que les philosophes qualifient d'attention "au particulier" (par opposition à la généralité) » (Bachoub, 2010 : p. 154).

Les conditions de pratiques actuelles ont pour effet de survaloriser la part technique du travail (*cure*) au détriment de la part relationnelle (*care*) (Laquerre, 2015). Les intervenant(e)s mentionnent ne plus avoir le temps de prendre le temps avec les aîné(e)s, facteur qui était essentiel pour offrir des soins personnalisés correspondant aux besoins et aux attentes des personnes âgées et de leurs proches.

Dans ce contexte d'organisation des soins où le temps passé auprès de chaque patient(e) se voit constamment réduit, il nous apparaît impératif de nous interroger sur la mise en place de stratégies qui pourraient favoriser la construction et le maintien de la relation entre un(e) intervenant(e) et un(e) aîné(e). Une recherche de terrain portant sur l'interaction professionnelle en soutien à domicile nous aura permis de constater que les informations

émergeant de récits biographiques auprès d'aîné(e)s peuvent représenter une source riche d'informations pour les intervenant(e)s qui avouent ne plus avoir le temps de connaître le passé et l'historique des aîné(e)s avec qui ils et elles travaillent.

Ce texte propose une articulation de notre argumentation en deux points. Nous rappellerons, en premier lieu, la pertinence, pour les intervenant(e)s, de considérer chaque personne âgée dans sa singularité, sa diversité et son universalité (Abdallah-Pretceille, 1999). Nous verrons, en deuxième lieu, que l'utilisation du récit de vie auprès des personnes âgées, lorsqu'il est considéré comme un outil d'intervention (Burrick, 2010), peut servir de stratégie pour redonner une dimension plus humaine à la relation qui s'établit entre un(e) intervenant(e) et un(e) usager(ère). Ajoutons qu'en plus d'accorder un espace de parole aux personnes âgées, le récit de vie contribue notamment à redonner du sens à la pratique en replaçant l'intervention dans ses dimensions relationnelles et non seulement techniques (Caradec, 1998).

Un vivre et un vieillir singulier et pluriel

Les études épidémiologiques ont tendance à classer les aîné(e)s dans des blocs monolithiques et à mettre au second rang les particularités individuelles. Il en résulte un portait stéréotypé, souvent fondé sur les déterminants sociaux et de santé (genre, catégorie d'âge, statut socio-économique, statut marital, conditions physiques et mentales, etc.) qui ne prend malheureusement pas en compte les particularités individuelles (histoires de vie et trajectoires diverses). S'inscrivant contre ce courant, Charpentier et Quéniart (2011), qui se sont intéressées aux trajectoires du vieillissement d'aîné(e)s vivant au Québec, reconnaissent quant à elles qu'il est important, pour comprendre les conditions de vie des aîné(e)s, de considérer qu'« il n'y a pas un vieillissement mais bien des vieillissements » (p. 16) et que la diversité des vécus ainsi que les particularités individuelles doivent être prises en compte si l'on souhaite leur fournir des services et des soins de qualité. Cette diversité du vieillissement, que soulignent également Caradec (1998 et 2012) et Pin *et al.* (2001), relève de l'influence concomitante de facteurs culturels (composés d'éléments associés à la construction culturelle de la vieillesse) et structurels (se référant aux conditions et

contextes influençant le statut d'aîné(e)) qui sont notamment relatifs au genre, à l'état de santé physique et mental, aux appartenances religieuses, aux langues parlées ou non, aux habitudes de vie, au niveau d'études, à la condition socio-économique, à la présence – ou absence – d'un réseau d'entraide, etc. (Guberman et Maheu, 1997).

C'est en fait cette diversité de vécus, de parcours et de profils qui fera en sorte que l'on retrouvera, parmi les personnes âgées, des personnes qui vivent un vieillissement dynamique et positif alors que d'autres feront partie des plus exclues, des plus démunies et des plus vulnérables de notre société (Charpentier et Quéniart, 2015). C'est aussi cette diversité qui influencera le type de liens et de relations que chaque aîné(e) en situation de perte d'autonomie établira avec le réseau formel de services sociaux et de santé et, par le fait même, avec les intervenant(e)s qui œuvrent dans ces services (Laquerre, 2015), que ceux-ci ou celles-ci soient situés à l'hôpital, à domicile ou en centre d'hébergement.

Une bonne relation entre un(e) intervenant(e) et un(e) aîné(e) repose sur plusieurs facteurs (expériences antérieures avec le système de santé ou avec les intervenant(e)s, degré de méfiance, degré de confiance, attentes relationnelles mutuelles, styles relationnels, etc.) (Laquerre, 2015). Il faut aussi considérer que la connaissance des expériences subjectives et intersubjectives des aîné(e)s, par les intervenant(e)s, sont des éléments qui leur permettent de s'ajuster à leur situation unique. Cette connaissance des expériences subjectives et intersubjectives fait de plus ressortir les rôles essentiels que jouent les stratégies d'ajustements des aîné(e)s et permet de mieux comprendre les relations qui s'élaborent avec les différents réseaux d'acteur(trice)s (personnes âgées, professionnel(le)s, famille, ami(e)s, résident(e)s, etc.) pendant cette dernière étape de la vie.

Nous verrons que ces éléments, qui sont aujourd'hui négligés dans la pratique en raison de divers facteurs relatifs à l'organisation du travail, peuvent être accessibles *via* l'utilisation du récit biographique en recherche-intervention. Ce constat relève de résultats inattendus qui ont émergé d'une recherche exploratoire visant à décrire et comprendre la part relationnelle dans le travail en soutien à domicile. La prochaine partie présente le récit de cette découverte qui aura eu pour effet de transformer, dans une certaine mesure, une recherche fondamentale en recherche-intervention.

Le récit de vie, outil d'intervention et vecteur de relation

L'objectif initial de cette recherche était de documenter l'interaction professionnelle en soutien à domicile, c'est-à-dire de faire ressortir, dans une optique communicationnelle, les caractéristiques du lien et de la relation qui s'établissent entre des aîné(e)s en perte d'autonomie et des intervenant(e)s (Laquerre, 2013). Nous avons, pour ce faire, amorcé une démarche de terrain de type ethnographique afin de circonscrire le phénomène à l'étude. Nous avons utilisé deux angles d'analyse différents qui, reliés à la démarche méthodologique et aux instruments de collecte utilisés, ont permis d'articuler deux niveaux qui se sont révélés complémentaires, soit celui de l'action (interaction), *via* des observations en situation, et celui des significations (sens), *via* des entretiens individuels postintervention (menés avec les aîné(e)s dans un premier temps, puis avec les intervenant(e)s impliqué(e)s dans l'intervention dans un deuxième temps). Nous avons aussi procédé à des entretiens de groupe impliquant des intervenant(e)s faisant partie d'équipe de soutien à domicile.

L'utilisation d'une démarche de type compréhensif nous aura donné l'opportunité d'explorer la subjectivité et l'intersubjectivité des sujets communiquant à partir de leur propre point de vue (Marc, 2005 : p. 35). Une fois l'intervention terminée, la chercheuse demeurait seule avec la personne âgée pour procéder à un entretien, qui se divisait en trois parties. En première partie, la discussion portait sur la rencontre qui venait d'avoir lieu. En deuxième partie, nous demandions à la personne de nous parler de l'historique des services et de la relation élaborée avec les intervenant(e)s en général. Une troisième partie, qui prenait la forme d'un entretien narratif, avait pour objectif de faire parler les sujets sur leur parcours de vie, leur histoire personnelle, les périodes importantes de leur vie, leurs réseaux de soutien, leur trajectoire de santé, de soin et leur vision de leur vieillissement. Nous avions ainsi accès à l'expérience vécue, en mettant l'accent, notamment, sur l'aspect « vie sociale » (Bertaux, 2016) et sur les liens entretenus passés et présents. Très rapidement, ce fut « l'ensemble de l'existence » (Bessin, 2009 : p. 13) qui nous fut révélé à travers les récits des personnes âgées. Une dame nous parle de son passé d'aviatrice et de mère monoparentale à une époque où « les femmes n'avaient pas le privilège de s'émanciper ». Un homme évoque son passé de médecin dans l'armée russe. Un aîné de 92 ans nous raconte comment il est difficile de vivre seul

après avoir vécu avec une famille de douze personnes pendant des années… Nous avons appris qu'untel parlait cinq langues, qu'une autre refusait volontairement de retourner vivre en Haïti puisqu'elle préférait demeurer au Québec pour visiter son meilleur ami, un homme d'origine allemande, qu'elle avait rencontré au centre de jour. Bref, les entretiens avec les aîné(e)s nous ont donné des informations sur le rapport entretenu avec les institutions, les activités pratiquées dans la vie quotidienne, leurs loisirs, leur vie intergénérationnelle, leurs relations familiales et amicales, leurs réseaux d'entraide et leurs groupes d'appartenance. Ils et elles nous ont partagé leurs enjeux quotidiens (difficultés et défis), leur vie passée et présente. Ajoutons que le fait de procéder à ces entretiens dans le milieu de vie des aîné(e)s leur aura permis de discuter avec nous des photographies sur les murs, de nous partager leurs albums photos ou de nous montrer des objets qui révèlent leur passé, leur présent et leur histoire.

Le recueil de ces récits se sera révélé d'une richesse inestimable lors de nos entretiens avec les intervenant(e)s qui avaient participé à l'intervention. Il faut spécifier qu'initialement, nous ne comptions pas, dans nos entretiens avec les intervenant(e)s, utiliser certains éléments de récits fournis par les aîné(e)s. Cette idée nous est venue lorsqu'un commentaire d'un travailleur social, relatif à la présence d'une barrière linguistique, nous a menées à lui demander s'il savait que son client parlait cinq langues. L'étonnement de ce dernier ainsi que sa réflexion annonçant qu'il prendrait en considération ce facteur lors de leur prochaine rencontre nous ont encouragées à modifier notre canevas d'entretien avec les intervenant(e)s afin de leur fournir certains éléments de récits mentionnés par leurs client(e)s[1]. Nous nous sommes donc servi des informations que les aîné(e)s nous avaient partagées afin de fournir des renseignements additionnels aux intervenant(e)s concernant la trajectoire de vie ou certains éléments biographiques qui favorisaient une meilleure connaissance des client(e)s : « Saviez-vous que cette dame…? »; « Saviez-vous que ce monsieur…? » Et, dans tous les cas, les intervenant(e)s mentionnaient que ces renseignements leur permettraient soit de répondre à certains questionnements qu'ils et elles avaient, soit de mieux comprendre certains comportements ou réactions. Les

1. Bien entendu, nous avons respecté les règles éthiques relatives à la recherche auprès de sujets humains. Les informations partagées aux intervenant(e)s correspondaient à des éléments factuels et il nous est arrivé de demander aux aîné(e)s s'ils ou si elles acceptaient que nous abordions tel ou tel sujet avec leur intervenant(e).

intervenant(e)s nous signifiaient aussi qu'ils et elles pourraient se servir de ces éléments narratifs rapportés pour mieux entrer en relation avec les aîné(e)s qu'ils et elles rencontrent. Ce point nous fut rappelé lors des entretiens de groupe avec les intervenant(e)s puisque nous avons constaté que les équipes de travail s'échangeaient des informations en lien avec des éléments de récits qui nous avaient été rapportés par les aîné(e)s. Plusieurs nous ont rappelé que ces éléments de biographie étaient des facilitateurs de relation, ce qui, par ricochet, avait un effet positif sur la part technique du travail.

Les entretiens de groupe avec les intervenant(e)s, ainsi que des rencontres informelles avec les chef(fe)s de service nous ont ainsi confirmé qu'il pourrait être pertinent qu'une démarche de recherche incluant des entretiens narratifs avec les aîné(e)s se poursuive afin que les informations qui en émanent favorisent une meilleure connaissance du (de la) client(e). Cette stratégie, qui n'est cependant pas la solution idéale, permettrait au moins de compenser le manque de temps qui empêche les intervenant(e)s de connaître l'histoire, les parcours et des éléments importants de la vie des aîné(e)s auprès de qui ils et elles travaillent.

Conclusion

Les effets inattendus de cette recherche démontrent l'avantage que peut représenter, pour les intervenant(e)s du secteur socio-sanitaire, une collaboration avec la recherche dans le but de favoriser une meilleure connaissance des trajectoires de vie chez les aîné(e)s québécois(es) aux prises avec des pertes d'autonomie physique ou cognitive. En se permettant d'aller plus loin que la simple compréhension et l'analyse du déroulement des existences à travers le temps, le récit autobiographique, appliqué à l'intervention, révèle tout le potentiel qu'il recèle, puisqu'il devient un outil facilitateur de la relation lors d'interventions en gériatrie.

Nous avons mentionné que le contexte de pratique actuel, régi par une organisation du travail qui accorde une importance plus grande à la part technique du travail qu'à la part relationnelle, ne permet plus aux intervenant(e)s de prendre le temps de connaître les aîné(e)s qu'ils et elles soignent. Une collaboration entre chercheur(se)s et intervenant(e)s pourrait favoriser le maintien de relations qui prennent en considération l'histoire

de vie des aîné(e)s ainsi que leur subjectivité. Appliquée à l'intervention, l'approche biographique, en plus d'être utilisée comme « outil sociologique des rapports sociaux et des dynamiques sociales », devient aussi « produit et producteur de social » (Bessin, 2009 : p. 12). Elle favorise, comme l'affirme Legrand (1992), de meilleures interventions auprès de personnes qui ont participé à un exercice narratif.

Nous conclurons en soulignant que la configuration actuelle du modèle de soins québécois incite à l'approfondissement d'une réflexion sur les manières dont les décideurs et décideuses structurent l'organisation des services sans toujours considérer l'importance, pour s'assurer de la qualité des services, de prendre en considération le vécu, les attentes et les besoins réels des aîné(e)s et sans tenir compte de la réalité du travail réel et vécu par les professionnel(le)s (Molinier, 2010). Nous fermerons notre propos en rappelant l'importance d'accroître notre compréhension des parcours de vie des personnes âgées en perte d'autonomie, en vue de proposer un meilleur accompagnement des aîné(e)s qui tienne compte de leur identité, de leur histoire de vie et de leur parcours unique. Nos constats renforcent de plus la pertinence d'encourager la collaboration entre chercheur(se)s, intervenant(e)s et personnes âgées.

Références

Abdallah-Pretceille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? », vol. 3487.

Aubry, F. et Couturier, Y. (2014), « Regard sur une formation destinée aux préposés aux bénéficiaires au Québec. Gestion de contradictions organisationnelles et souffrance éthique », *Travailler*, 31 (1), 169-192.

Azeredo, A. C. et Payeur, F. F. (2015), « Vieillissement démographique au Québec : comparaison avec les pays de l'OCDE », *Données sociodémographiques en bref*, 19 (3), Québec, Institut de la statistique du Québec.

Bachoub, P. (2010), « Aspects du *care* et de "l'éthique du *care*" en psychiatrie », *Sciences humaines*, 8, 152-157.

Bertaux, D. (2016), *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin.

Bessin, M. (2009), « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales*, 6 (156), 12-21.

Burrick, D. (2010), « Une épistémologie du récit de vie », *Recherches qualitatives*, hors-série (8), 7-36.

Caradec, V. (1998), « Les transitions biographiques, étapes du vieillissement », *Prévenir*, 35, 131-137.

Caradec, V. (2012), *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*, 3e édition, Paris, Armand Colin.

Charpentier, M. et Quéniart, A. (2015), « Les aînées immigrantes. Des femmes résilientes se sentant plus libres », *in* Vatz-Laaroussi, M. (dir.), *Les rapports intergénérationnels dans la migration. De la transmission au changement social*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 63-76.

Charpentier, M. et Quéniart, A. (2011), « Les personnes âgées : repenser la vieillesse, renouveler les pratiques », *Nouvelles pratiques sociales*, 24 (1), 15-20.

De Gaulejac, V. (2005), *La société malade de la gestion : idéologie managériale, pouvoir gestionnaire et harcèlement social*, Paris, Éditions du Seuil.

Guberman, N. et Maheu, P. (1997), *Les soins aux personnes âgées dans les familles d'origine italienne et haïtienne*, Montréal, Éditions du Remue-ménage.

Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2016), *Le bilan démographique du Québec*, édition 2016, Québec, Gouvernement du Québec.

Laquerre, M.-E. (2013), *L'interaction professionnelle en soutien à domicile dans un contexte pluriethnique : quand faire, c'est être. Une étude exploratoire en milieu montréalais*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal (programme doctorat conjoint UQAM-Université de Montréal-Université Concordia).

Laquerre, M.-E. (2015), *Travailler en soutien à domicile dans un contexte pluriethnique. Quand faire, c'est être*, Québec, Presses de l'Université du Québec (PUQ), coll. « Santé et Société ».

Legrand, M. (1992), « L'approche biographique. Théorie, méthode, pratique », *Analise Psicologica*, 4 (10), 499-514.

Marc, E. (2005), « Pour une psychologie de la communication », *in* Cabin, P. et Dortier, J.-F. (dirs), *La communication. État des savoirs*, 2e édition, Paris, Sciences humaines, p. 35-44.

Molinier, P. (2010), *Éthique et travail du care*, Centro de estudos da metrópole. Série textos para discussão CEM, São Paulo, Université de São Paulo, 26-27 août.

Niewiadomski, C. (2008), « Les histoires de vie de collectivité. Un exemple de recherche-action en milieu hospitalier », *in* de Gaulejac, V. et Legrand, M. (dirs), *Intervenir par le récit de vie*, Toulouse, Érès, p. 33-62.

Pin, S., Guilley, E., Lalive d'Epinay, C. et Vascotto Karkin, B. (2001), « La dynamique de la vie familiale et amicale durant la grande vieillesse », *Gérontologie et société*, 24 (98), 85-101.

***

Laquerre, Marie-Emmanuelle. (2019). « Approches narratives et accompagnement professionnel des personnes âgées ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 171-180. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

11. De la transmission à la reconnaissance d'une histoire de vie collective

MICHEL RIVAL

Nul n'est censé ignorer la Loire !
Anonyme

L'histoire de cette recherche se situe à Nantes, ville industrielle, maritime et portuaire, ville indissociable de la Loire, fleuve qui se jette dans l'océan Atlantique.

Cette histoire commence sur un quai de la Loire où se dresse un bâtiment imposant à l'effigie des chantiers navals. Aujourd'hui, cet édifice accueille les associations de sauvegarde du patrimoine de la construction maritime et l'université permanente de Nantes.

Depuis 1987, date de la fermeture des chantiers navals à Nantes, les anciens ouvriers animent les visites d'une exposition permanente « Les Bâtisseurs de navires », retraçant leur histoire collective à la Maison des hommes et des techniques.

Lors des visites destinées à différents publics, les anciens ouvriers des chantiers présentent à différents publics l'histoire du lieu, les techniques de construction navale, leurs vécus d'expériences professionnelles, les faits sociaux de la culture ouvrière, la mémoire de ce territoire…

Cette recherche-action a été menée de 2011 à 2015 dans le cadre des sciences de l'éducation et de la formation tout au long de la vie à l'université de Nantes, avec l'approche de la clinique dialogique enseignée par Martine Lani-Bayle (professeure des universités), responsable de la formation du diplôme universitaire des histoires de vie en formation à Nantes.

Pour cette aventure en sciences humaines, j'ai proposé aux trois anciens ouvriers guides des visites (Paul, Roman et Yves) de réfléchir, d'une part, aux effets liés à la transmission de cette histoire collective vécue et, d'autre part, à l'expression de cette culture ouvrière et à cette histoire collective.

Avec cette quête qualitative de nouveaux savoirs, il s'agit de repérer les effets réflexifs liés à cette expérience de transmission dans le temps qui suit l'acte de la visite des lieux et d'accompagner chaque sujet narrateur (ancien ouvrier animateur de la visite) sur ce qu'il dit de ce qu'il fait, sur ce qu'il réfléchit sur lui, sur ce que cela lui fait, et sur quels effets transformateurs il peut repérer pour lui.

Mon entrée en questionnement dans cette recherche *in vivo* peut se formuler comme suit : avec l'approche clinique dialogique, en quoi et comment la réflexion sur l'objet de la transmission de l'histoire des chantiers navals de Nantes, des expériences professionnelles vécues, peut-elle révéler des savoirs sur soi et pour le collectif? Et comment s'exprime la reconnaissance de cette histoire de vie collective?

Pour la restitution des grands points de cette recherche, nous allons mobiliser le paradigme de la démarche de la clinique dialogique comme approche inductive; son application propose d'articuler à la fois des ancrages théoriques (Lani-Bayle, 2006; Morin, 2005; Piaget, 1947), une méthodologie sur mesure (coconstruction, observation, accompagnement réflexif avec le sujet…) et un travail sur le terrain (observation, entretien clinique).

Pour les besoins de ce chapitre, les concepts de transmission, de reconnaissance et de mémoire collective sont mis en dialogue avec quelques données recueillies lors de ma recherche.

La démarche clinique dialogique

« La clinique du récit s'attache à l'écoute questionnante d'une singularité comme révélatrice non d'elle-même pour elle-même, mais à travers et au-delà du discours suscité et recueilli d'un vécu social. Elle vise à recueillir le savoir spécifique dont un narrateur parfois à son insu est porteur » (Lani-Bayle, 1997 : p. 121). La démarche clinique s'emploie en sciences de l'éducation, en psychologie, en sociologie, en linguistique, ce qui la caractérise comme discipline transversale. Cette transdisciplinarité se distingue dans les sciences de l'éducation et de la formation où la démarche clinique dialogique s'applique comme méthode qualitative à la conduite des entretiens (phase exploratoire) et au décryptage du récit (phase d'analyse). La clinique dialogique est avant tout une éthique de recherche, de construction du savoir et de sa transmission, car elle s'intéresse au sujet

singulier, et à ses interactions avec d'autres sujets. La clinique dialogique prend comme référence les travaux de Jean Piaget, plus récemment ceux d'Edgar Morin ainsi que les apports de Martine Lani-Bayle.

Ses apports méthodologiques

Pour présenter cette approche, dans la phase exploratoire, il convient de relater quelques fondements théoriques et méthodologiques :

- la recherche se situe dans le contexte d'une relation dialoguante et questionnante entre deux ou plusieurs personnes;
- le travail de partenariat ou « avec » est privilégié : « avec » des sujets, « avec » un contexte, et non « sur »;
- la qualité d'écoute du terrain est exigée et demande une implication mutuelle;
- une posture d'écoute s'affirme pour engager un processus réflexif;
- la formation de savoirs est étudiée pour le sujet, pour le chercheur ou la chercheuse;
- le travail de coconstruction est contractualisé (avec un contrat écrit dans un cadre éthique);
- l'analyse du récit (oral et écrit) associe le(s) sujet(s) narrateur(s);
- l'association chercheur-sujet est fondamentale dans un cadre éthique;
- les chemins se font et se prennent en marchant.

Cette démarche qualitative s'appuie sur les faits observés, sur le récit du vécu tenu par les sujets impliqués, sur la mise en réflexion et l'ouverture à la production de sens.

Dans le cadre de notre recherche, cette méthode qualitative et humaine vise à mettre en lumière le singulier en encourageant la réflexion du sujet sur la question du collectif. Elle permet au sujet de s'interroger sur comment transmettre. Quels sont les effets qui se dégagent de cette réflexion enclenchée? Que permet-elle de révéler? Dans la phase d'analyse des données, il convient de décrire avec précision ce que cette méthode apporte à l'analyse du récit.

Les travaux de Martine Lani-Bayle (2006) distinguent trois niveaux au récit oral ou écrit. Elle explicite sa méthode d'analyse de cette façon :

> Renseigner, c'est ce que peuvent nous apprendre les faits, c'est la base, on les consigne, on les enregistre, à tout le moins on en a besoin mais en soi, ils ne signifient rien. Alors on peut en rester là : ce qui est important d'en faire, c'est chercher ce qu'ils nous ont fait (autrement dit le récit d'expérience qui en découle, laissant remonter les éprouvés); et tenter de prendre conscience de ce que l'on en fait (ou roman de formation, à dégager du niveau précédent) (p. 128-129).

Maintenant, présentons ces trois niveaux de formation du récit : F1, F2, F3.

- F1 : ce niveau regroupe les éléments se rapportant aux *faits bruts* tels qu'ils sont posés dans la narration du sujet (par ordre d'arrivée dans le discours); c'est le niveau de l'information sur les faits (extérieur → intérieur).
- F2 : ce niveau marque ce que ces faits ont produit sur le sujet-narrateur (ressenti, sensation, émotion…). Quelles sont les impressions face aux faits? Quelles sont celles qui passent inaperçues dans le discours? C'est le niveau de l'émotion et du *récit d'expérience*: ce que cela a fait au sujet; c'est l'explicitation, le « réfléchissement » (extérieur ↔ intérieur).
- F3 : ce niveau indique ce que les sujets en ont fait. La production de réflexion, de savoir, c'est l'expression, la réflexivité du revécu. Ici, il s'agit de regarder les expressions ouvrant à des tremplins, des événements-bascules… Quels effets souligner? Quelle leçon tirer? Quel argument avancer? Quelle justification formuler? C'est le niveau de la formation, de la production de savoir : ce que je fais de ce que cela me fait, *récit de formation* (intérieur → extérieur).

> Exemple : Ce matin (F1), j'ai eu froid (F2), demain je regarde la météo (F3).

Avec la démarche clinique, le chercheur ou la chercheuse balisent avec autonomie le chemin de sa recherche tout en veillant à rester disponible à l'inattendu. En interrogeant l'acte de transmission de cette histoire de vie collective, cette méthode inductive nous ouvre à la relation de reconnaissance et à la mémoire collective.

Transmission

« Ce n'est pas tant le contenu de la transmission qui interroge que le besoin de transmettre » (de Gaulejac, 2012 : p. 155). La transmission s'affirme comme processus et comme contenu dans un mouvement continu. Traversant le temps, ce concept doit être précisé, son côté dynamique interroge son rapport au savoir. Transmettre, c'est faire passer quelque chose d'une personne à une autre.

Avec toute sa saveur et son envergure, le mouvement inhérent à l'acte de transmission peut se conjuguer avec l'intragénérationnel et l'intergénérationnel. Pour cette recherche, l'intergénérationnel va nous intéresser par cette coprésence interactive entre générations dans la perspective d'une construction collective de savoirs mémoriels. La transmission résulte d'une interaction complexe entre passé, présent et futur; elle inscrit chacun dans une narration historique articulant l'individuel et le collectif, l'intime et le social.

La transmission intergénérationnelle s'effectue dans une sorte de « récit historique » à double voix : celle qui apporte les événements et forge les repères idéologiques, culturels ou moraux de la génération qui précède, et celle où se trouve ce qui advient. C'est donc au travers de la rencontre de ces deux temps générationnels distincts que s'instaure la transmission. « Pour transmettre, il faut tout autant se souvenir qu'oublier…, "oubli" et "secret" fabriquent de la transmission; ce qui est tu et caché façonne de la mémoire » (Muxel, 1996 : p. 156). Cette vigilance contre l'oubli exige d'observer et de questionner le comment se transmet l'histoire, les expériences vécues, la mise en vie des objets de patrimoine pour produire des savoirs inédits. Ce qu'il faut admettre c'est que la transmission n'est pas exclusivement centrée dans la phase d'émission, elle y est aussi, mais elle se situe surtout dans la réception. En définitive, elle se localise chez le récepteur dans ce qu'il en fait, dans ce qu'il produit, dans la manière dont il transforme l'information transmise.

Voyons comment cet acte de transmission est perçu par les anciens ouvriers animateurs des visites et partenaires à cette étude.

Les grues des chantiers,
c'est nos clochers à nous, ouvriers !
Yves

Du côté de chez Paul

Pour lui, par la remémoration, la transmission fait appel aux souvenirs, à la mémoire des expériences vécues, aux valeurs qui s'y rattachent, elle doit aussi permettre de penser l'avenir.

Également, par la remémoration et par la mise en intrigue d'une histoire contée, les informations portent les faits de l'histoire des chantiers, reposent les fondamentaux de l'histoire de la ville de Nantes avec son fleuve, comme celle de l'industrie du vinaigre…

Ainsi, le récit permet de redonner vie aux lieux habités, aux hommes, aux aménagements des bords de Loire. Pour Paul, la présentation de la culture ouvrière et des autres cultures du travail (salariat de la grande distribution) doit éclairer le public sur une « conscience de classe ».

Par le récit tenu sur les visuels présentés (maquettes, photos, films, etc.), la mise en sens de l'histoire demeure une préoccupation pour Paul : il faut communiquer « sur le sens que ça a » !

L'utilisation des plans, l'essai de traçage, la fabrication des matériaux, le contact avec des outils, la visualisation d'actions dans un décor de coque de navire, la manipulation d'objets constituent autant de sollicitations à faire « comme si », à toucher la matière, pour mieux comprendre : « Ici ce n'est pas un musée, on peut toucher ! »

Paul se soucie de la réception, de la réappropriation : « Ce qui est important, l'histoire d'abord, indépendamment des dates très précises. » Selon lui, « la transmission est faite pour la réappropriation », et là il marque bien son objectif de transmission centré sur la position du visiteur-récepteur.

La question de laisser une trace demeure : la visite s'effectue principalement de façon orale et porte le message que « le chantier n'est pas mort », et en s'adressant au public : « C'est votre héritage ! » À ce propos, sur la trace écrite, il constate qu'il y a seulement des dossiers pédagogiques mis à la disposition des enseignants et enseignantes. Actuellement, il n'y a pas d'écrit à proprement parler des visites.

Du côté de chez Roman

Roman se positionne pleinement dans l'acte de transmission en reconnaissant une place aux récepteur(trice)s dans une relation en construction. Roman définit sa façon de voir la transmission tout d'abord par cette phase de réception-transformation chez le (la) récepteur(trice) qui l'invite à la production de savoir. Il reste à l'écoute des compléments d'information, de faits d'histoire apportés par le public visiteur. Roman évoque sa curiosité et son appétit d'apprentissage en mentionnant clairement que l'espace de la visite est pour lui un lieu de formation. Et lorsqu'au contact des plus jeunes, il apprend de « nouvelles choses », il note que l'acte de transmission est aussi intergénérationnel.

Pour qualifier la fermeture des chantiers en 1987, Roman reprend le terme de « traumatisme »; aussi, il souhaite que cet événement de l'histoire de Nantes serve à la transmission, car il porte le sens de ce qui s'est vécu durant ces quarante dernières années sur ce territoire. « Moi, je veux que ce traumatisme qu'on a eu ici serve de tremplin pour comprendre à quoi il a servi. »

Du côté de chez Yves

La voix d'Yves apporte un point de repère sur cette histoire collective, c'est l'œuvre de groupe présentée en 1984; et dix ans plus tard, le montage de l'exposition représente pour Yves un objectif fort, celui de montrer « qu'on avait des connaissances et qu'on était capable de porter notre propre histoire et puis d'exprimer notre propre culture ».

La « transmission » est évoquée comme « message à faire passer »; ce désir fort de « transmettre la force, l'énergie de la culture ouvrière de ces années-là ».

Par la suite se pose l'horizon de l'après : quel est l'avenir de cette histoire collective et de sa transmission? Comment faire vivre cette « maison » après le départ ou l'incapacité des anciens ouvriers présents aujourd'hui? La « transmission du flambeau » pour perpétuer la mémoire collective est interrogée. Lors des visites, la transmission des références historiques concernant la ville de Nantes, l'explication sur l'évolution du site (géologie, géographie, histoire…), le récit sur le territoire des chantiers, la présentation

des personnages historiques, les souvenirs professionnels, les objets et lieux (stand, outils, grue, esplanade, cale, quai…), la remémoration, la revisualisation des faits vécus sollicitent les imaginaires, et concourent à l'enrichissement de cet identité collective mémorable. Envisager cette transmission comme héritage, c'est dépasser la parole évoquée sur « la mort des chantiers », c'est la propulser comme mémoire collective vivante !

Mais à quelles conditions? Quels sont les enjeux d'avenir de cette mémoire collective?

Mémoire collective

« La mémoire c'est un moyen de se projeter dans l'avenir plutôt qu'une fixation sur le passé » (de Gaulejac, 2012 : p. 155). Cette mémoire de l'histoire des chantiers navals est rattachée à un contexte socio-historique, et à un événement douloureux : la fermeture des chantiers de la construction navale à Nantes en 1987. Au vu de cet épisode d'histoire sociale, la notion de reconnaissance transparaît dans notre quête heuristique.

La mémoire ne retient du passé que ce qui est vivant ou capable de vivre dans la conscience du groupe qui l'entretient. De ce point de vue, la mémoire des chantiers navals est encore présente sur le site de Nantes; elle peut être encore visible à l'extérieur avec le bâtiment principal, les nefs restaurées, les cales, les grues et les dalles de béton ferraillées sur l'esplanade des traceurs de coques. Aujourd'hui, sur ce territoire en grande transformation architecturale, cette mémoire collective est-elle encore suffisamment lisible et soutenue?

Maurice Halbwachs, initiateur et théoricien de la sociologie de la mémoire avec son ouvrage *Les Cadres sociaux de la mémoire* (1952), détaille les différentes mémoires qui rejoignent la mémoire collective : mémoire individuelle, mémoire sociale, mémoire partagée. En repartant de la mémoire individuelle pour regarder la mémoire collective, il s'agit de convenir que l'on ne se souvient jamais seul.

Un sujet qui, au présent, se retourne vers son passé se relie à son groupe d'appartenance, à ses cadres sociaux. Ainsi, Maurice Halbwachs (1950) parle de mémoire sociale. Si la participation ou l'appropriation individuelle des souvenirs construits par divers groupes sociaux, souvenirs communs de

groupe, constituent la mémoire collective, cela ne signifie pas pour autant qu'elle est partagée par tous. Regardons plutôt ce que nous dit Laure Cailloce (2014) du Centre de national de recherche scientifique (CNRS) citant l'historien Denis Peschanski : « La mémoire collective, c'est l'ensemble des représentations sociales du passé dans une société donnée (…). Au filtre de cette mémoire ne sont retenus que les événements perçus comme structurants dans la construction de notre identité collective. »

La constitution de cette mémoire collective ouvre à la restitution, à la transmission à partir des filtres des événements déterminés; ce qui demande une sélection des informations, une nécessaire négociation pour élaborer ce que désigne Axel Honneth (1992) comme relation de reconnaissance avec la question de l'identité collective. Ce philosophe et sociologue allemand avance comme hypothèse que le type collectif de la mémoire « repose sur une relation de reconnaissance qui englobe passé, présent et futur » (p. 132). Pour la mémoire collective, l'obtention d'une image commune (expériences, événements du passé qui « méritent d'être gardés en mémoire »), les processus de négociation et de mise en discussion sont incontournables. Le processus de formation de la mémoire collective, issu des mémoires individuelles, requiert discussion, négociation pour forger les souvenirs collectifs.

Dans les phases de création de l'exposition permanente, les anciens ouvriers se sont confrontés à ces temps d'échanges, de confrontation avant la décision sur le récit choisi…

Pour Axel Honneth, la constitution d'une mémoire collective exige plusieurs formes de reconnaissance imbriquées simultanément sur plusieurs générations :

- les anciens ouvriers reconnus comme « coauteurs de l'image » que le collectif se fait de lui-même (passé);
- les membres du collectif en question qui doivent se reconnaître (présent);
- les descendants reconnus de manière prospective (avenir).

Pour le contexte des chantiers navals de Nantes, au regard de ces trois formes de reconnaissance comme une harmonie, nous pouvons constater que les deux premières composantes sont bien actées : « anciens reconnus »

et « membres actuels du collectif ». Malgré les visites effectuées auprès des scolaires, les anciens ouvriers se posent la question de cet horizon d'avenir avec les jeunes générations comme potentiels descendants.

Quelle est cette relation de reconnaissance porteuse de cette histoire?

La reconnaissance

Dans le prolongement de la pensée de Hegel, les travaux d'Axel Honneth, philosophe allemand de l'école de Francfort, traitent de la justice sociale et de la reconnaissance. Honneth considère que la « reconnaissance » est pour l'homme le « devenir soi-même » et le « devenir social ». Le ressort caché de toute histoire humaine (dans laquelle le « mépris » reste la chose du monde la mieux partagée…) c'est la recherche d'une reconnaissance. Le goût esthétique et le sens moral façonnés par l'expérience s'opèrent à l'intérieur des relations de « reconnaissance », où les individus et les groupes construisent leur personnalité à travers trois grands domaines de l'existence :

- sur le plan de l'intime, des relations affectives, les proches, en nous reconnaissant dignes d'amour et d'affection, nous donnent confiance en nous;
- sur le plan sociétal et des relations juridiques, en nous reconnaissant des droits, la loi et la nation nous donnent le respect de nous;
- sur le plan social, en gagnant l'estime sociale, sans laquelle l'estime de soi n'est guère possible. C'est sur cet espace des activités professionnelles, associatives ou amicales, en faisant reconnaître nos mérites et nos compétences au travail ou dans les loisirs, que nous nous attirons l'estime des autres et de soi et que nous nous « réalisons ».

Évidemment, ni Honneth ni personne ne prétend que les enjeux de reconnaissance ne soient les seules, ni les principales sources de conflit d'ordres social, économique, corporatiste, politique ou religieux.

Pour revenir à notre étude, cette quête de reconnaissance semble attendue par les anciens ouvriers dans les actions mémorielles menées lors des visites; elle s'illustre notamment dans une des parties de l'exposition permanente « Les Bâtisseurs de navires », réservée à la lutte et aux mouvements sociaux.

À propos de la lutte sociale qui est évoquée dans les contenus des visites par les animateurs bénévoles, Honneth (1992) précise : « Il s'agit du processus pratique au cours duquel des expériences individuelles de mépris sont interprétées comme des expériences typiques d'un groupe tout entier, de manière à motiver la revendication collective de plus larges relations de reconnaissance » (p. 271).

Cette piste de réflexion doit demeurer présente à l'esprit du chercheur tout au long de cette recherche auprès des anciens ouvriers comme sujets-narrateurs. Sans être explicitement nommée, cette juste quête de reconnaissance émerge des échanges et entretiens menés auprès des anciens ouvriers des chantiers et partenaires de la recherche. Elle s'exprime avec nuances et subtilités. Elle tendrait par moments vers un mépris de reconnaissance concernant la position des autorités locales. Alors comment cela s'exprime-t-il dans nos entretiens individuels et collectifs?

Dans cette phase du récit de formation (F3), Yves rappelle un des objectifs majeurs de l'exposition conçue et construite par les anciens ouvriers : l'idée d'une transmission des connaissances se devait d'être prise en charge par les détenteurs eux-mêmes de ces faits d'histoire en les reliant à la culture ouvrière. Il poursuit en rappelant la conscience qu'il a des savoirs transmis collectivement et de la demande de retours attendus par le groupe d'anciens ouvriers, de la part des institutions telle la Ville de Nantes. Cette quête de reconnaissance demeure importante dès la première exposition en 1984. Sur cette période, Yves analyse la situation des expositions de travaux créées par les ouvriers, il fait le lien avec la culture ouvrière et invente ce savoir-faire typique : le « savoir combiner des choses ».

Sur le plan personnel, Yves confie avec sincérité cette valorisation personnelle qu'il a éprouvée : « C'est très, très valorisant pour la personne de faire des choses comme ça… C'est humainement très valorisant, et on continue un peu, on existe encore à Nantes, on est là… » Sur le plan de la reconnaissance des savoirs, rappelons que, depuis 2000, ce bâtiment des « Ateliers des chantiers navals » est agencé de la façon suivante : l'espace de

l'histoire ouvrière se situe au rez-de-chaussée et les services universitaires de la formation permanente aux niveaux supérieurs. Durant les visites, ces anciens ouvriers, tout en se revendiquant « d'origine ouvrière », collaborent régulièrement avec des personnes portant un savoir dit « instruit » : sociologue, animateur du patrimoine, écrivain, étudiants…

Cette situation illustre parfaitement comment peuvent se compléter des « savoirs universitaires » et des « savoirs "dits" vernaculaires » pour devenir des « savoirs d'intelligence partagés ». En regardant de plus près, nous sommes face à un bâtiment accueillant le croisement de savoirs savants, de savoirs pratiques, de savoirs de curiosité, un lieu comme porte ouverte aux « savoureux savoirs œuvriers ».

La formation du savoir crée le lien entre le passé et le futur et entre les générations passées et les générations à venir. Le savoir se construit sur les réalités vécues et se dissout en souvenir-connaissance. Pour se souvenir, on a besoin des autres, les souvenirs communs rappellent le collectif, le « nous ». Ce travail passe par les croisements de témoignages, de récits d'expériences de nos sujets-narrateurs. En réécrivant en eux les expériences qu'ils ont vécues sous la forme d'une narration personnelle singulière, leur récit devient « trace » sur eux-mêmes et pour le collectif. Cette trace d'un récit partagé constitue un objet de mémoire collective vivante.

« Nous n'avons pas mieux que la mémoire pour assurer que quelque chose s'est passé avant que nous en formions le souvenir » (Ricœur, 2000 : p. 7). Nous sommes faits de mémoire et d'oubli; cette part d'oubli dont nous parlent avec interrogation nos trois guides, elle joue un rôle important dans la transmission de cette histoire collective. Pour la narration, les objets, la cartographie, la photographie, comme supports métaphoriques, constituent des antidotes à l'oubli et des stimulants à la mémoire collective.

À propos du domaine professionnel, soulignons cette juste remarque, « l'extrême importance de la reconnaissance à la fois par les pouvoirs publics (l'État) et les populations (les clients) du groupe professionnel porteur de l'identité collective et considéré comme véritable acteur » (Dubar, 2013 : p. 201). Replacée dans le contexte associatif de la Maison des hommes et des techniques et de sa mission, cette donnée de « la reconnaissance » reste à interroger.

Selon les dires de nos sujets-narrateurs, dans le contexte de cette recherche, autant cette reconnaissance est exprimée de manière positive par les publics accueillis (échos, retours en fin de visite, écrits sur le livre d'or…), autant elle doit se clarifier du côté de la Ville de Nantes pour ne pas être interprétée par du mépris.

Sur la reconnaissance-transmission, nous avons pu voir avec Paul que cette histoire vécue se communique principalement par l'oral. La transmission orale aurait-elle occulté le projet d'un écrit commun? Quel est le support écrit à cette identité narrative collective? Le projet de refigurer la visite à l'écrit demeure un sujet à suivre à l'avenir.

Une identité narrative collective

Transmettre le passé nous interpelle sur cette capacité à relier les connaissances, nous interroge en permanence sur le savoir transmettre pour promouvoir une « appropriation collective ». Elle nous engage au « trans » (transmission, transformation, transfiguration, transdisciplinarité, transgénérationnel), et nécessite l'invention au présent d'une mémoire pacifiée, partagée, créative, ouverte.

Comme les glaciers contiennent dans leurs poches d'air les traces de mémoire des éléments, les bâtiments des chantiers navals de Nantes, les nefs, l'esplanade des traceurs de coque, les cales, les quais, les rails, les navires, les végétaux, le fleuve, les sédiments, la vase, les bords de la Loire transportent en eux les traces de leur histoire. Une histoire humaine qui se transmet à travers une exposition permanente à la Maison des hommes et des techniques. Une histoire humaine collective contée par d'anciens ouvriers exige de lutter pour la transmettre, lutter pour ne pas l'oublier, lutter pour sa reconnaissance.

La mémoire des lieux, comme patrimoine, n'est pas seulement architecturale, mais aussi bleue avec le fleuve, et verte avec les magnolias qui bordent la Prairie au duc sur l'Île de Nantes; l'héritage est végétal et minéral avec les friches industrielles et portuaires. Le patrimoine mémoriel est immatériel avec les récits des anciens ouvriers.

Aujourd'hui, il s'agit pour les anciens ouvriers et les générations à venir de continuer à porter cette mémoire collective et de poursuivre l'interprétation de ce territoire comme patrimoine vivant ouvert sur la cité. Aujourd'hui, il s'agit pour eux de cultiver cette relation de reconnaissance par la narration orale de cette identité collective. Pour demain, il s'agit d'écrire cette histoire de vie collective accessible à tous car « Nul n'est censé ignorer la Loire ».

Sous l'histoire, la mémoire et l'oubli.
Sous la mémoire et l'oubli, la vie.
Mais écrire la vie est une autre histoire.
Inachèvement.
Paul Ricœur (2000 : p. 657)

Références

Cailloce, L. (2014), « Comment se construit la mémoire collective? », *Journal du* CNRS, 18 septembre 2014, en ligne <https://lejournal.cnrs.fr/articles/comment-se-construit-la-memeoier-collective>.

De Gaulejac, V. (2012), *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Éditions Payot et Rivages.

Dubar, C. (2013), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

Halbwachs, M. (1950), *La mémoire collective*, Paris, Presses universitaires de France.

Halbwachs, M. (1952), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Presses universitaires de France.

Honneth, A. (1992), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard.

Lani-Bayle, M. (1997), *L'histoire de vie généalogique, d'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan.

Lani-Bayle, M. (2006), *Taire et transmettre. Les histoires de vie au risque de l'impensable*, Lyon, Chronique sociale.

Morin, E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions du Seuil.

Muxel, A. (1996), *Individu et mémoire familiale*, Paris, Nathan.

Piaget, J. (1947), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Éditions Alcan.

Ricœur, P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil.

***

Rival, Michel. (2019). « De la transmission à la reconnaissance d'une histoire de vie collective ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 181-195. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

12. Théâtre et histoires de vie

Se former à la rencontre de soi et de l'autre par la représentation de récits de vie transculturels

DANIEL FELDHENDLER

Un théâtre de récits de vie

Réinventer des formes de lien social qui prennent en compte les singularités des individus, tel est l'enjeu d'une démarche conçue et développée aux États-Unis, dans l'État de New York. Jonathan Fox (1987, 1993 et 1994) et Jo Salas (1993) ont développé depuis 1975 une approche dynamique des récits de vie. Fox propose de faire représenter d'une façon spontanée fragments de vie et récits personnels. Dans une situation de représentation, des acteurs et des actrices restituent sur-le-champ et reflètent à travers le jeu ce qu'un membre de l'auditoire vient de communiquer. Un sentiment, une pensée, des images, un moment, un récit de vie exprimé par un spectateur, une spectatrice trouvent ainsi leur expression sur scène. Chaque vécu exprimé est tour à tour mis en scène selon une dramaturgie particulière. Il y a en quelque sorte représentation condensée de la narration et re-jeu : d'où le choix de *Playback Theatre* (Feldhendler, 2005 : p. 24). Dans ce modèle de dialogue transitif, apparaît une dimension sociale, personnelle et singulière qui prend peu à peu forme et sens. Les membres d'un groupe font mettre en scène l'expression de leurs subjectivités à travers des regards extérieurs. Ils se découvrent dans la parole et l'image, dans ce miroir ou prisme intersubjectif qui leur est ainsi renvoyé. Dans une situation d'atelier ou de session de formation, les participants et participantes sont tour à tour acteurs, actrices et spectateurs, spectatrices en éveil, dialoguant et communiquant par l'intermédiaire de la narration de leurs récits et de la représentation scénique de vécus exprimés et latents. Des thèmes sous-jacents apparaissent à travers la représentation de ces fragments de vie individuels. Un phénomène de biographisation (Delory-Momberger, 2005) et de socialisation par la mise en commun de ces fragments de vie se met en place. Un ou des fils conducteurs, fruits d'un co-

conscient et d'un *co-inconscient* groupal se révèlent alors, au fur et à mesure du développement du processus. La transposition sur scène se constitue comme moteur et elle favorise la dynamique qui s'instaure dans le groupe de personnes présentes : la dimension individuelle et personnelle de la narration ouvre la voie à la résonance collective.

La méthode que nous désignons dans un contexte francophone par le terme de *théâtre-récit* ou *théâtre en miroirs* (Feldhendler, 2005) opère à partir d'un modèle de dialogue social constructif. Aujourd'hui une attitude nouvelle et un regain d'intérêt se manifestent dans le monde entier envers cette approche interactive de la communication.

Un espace potentiel pour dire nos histoires

Les fondateurs de la méthode de représentation de récits de vie insistent de façon catégorique sur la nécessité de créer un espace privilégié favorable à la spécificité de cette démarche. Deux éléments sont essentiels à l'identité de la méthode : une appréhension intuitive du sens donné à l'expérience du narrateur ou de la narratrice et une perception esthétique de l'histoire elle-même dans la représentation scénique. L'enjeu est fondamental dans la mesure où il repose sur l'affirmation et la reconnaissance de l'Autre quand un fragment de vie prend forme et sens de cette façon.

Fox et Salas insistent particulièrement sur le cadre qui favorise l'état de compréhension mutuelle approfondie et qui peut devenir vecteur de passages et de transformations. Ce théâtre de récits de vie est porté par des structures de rituel. Salas (1993 : p. 108) fait à cet égard référence à Brook (1977), qui présente la fonction ancestrale et traditionnelle du théâtre : fournir à une communauté la structure et les formes d'une réintégration temporaire, et par extension à toutes ces communautés actuelles qui vivent le quotidien dans une fragmentation. Cette fonction du théâtre ne pourrait plus s'accomplir, le processus de fragmentation sociale étant tel que nous ne partageons plus de valeurs ni de liens communs, matrices à partir desquelles le rituel instaure le lien social. Selon Brook, les auteur(e)s et metteur(se)s en scène, dramaturges modernes, devraient développer une nouvelle « matrice d'unité » qui est le moment, l'instant du jeu, l'ici et maintenant partagé par les acteurs, les actrices et le public, le moment de recréation de liens sociaux. Le dispositif de représentation de récits de vie pourrait constituer l'espace

dans lequel cette matrice d'unité serait créée. Son essence repose sur le fait que tout public, aussi hétérogène qu'il soit dans ses références culturelles et sociales, partage un élément commun : le moment de la narration et la scène de la représentation provenant de la vie des individus. Nous réalisons, dit Salas, un rituel qui correspond aux besoins immédiats de l'événement et du moment : « Nous sommes orientés dans l'instant et nous participons en commun à la naissance d'une scène, la révélation de la vie, *in situ*, dans l'ici et maintenant » (1993 : p. 108).

Le *Playback Theatre*, ce *théâtre en miroirs*, est donc à la fois événement artistique et événement social qui fait appel à une dramaturgie complexe et sensible. Cette dynamique repose sur la création de communication interpersonnelle qui donne sens et forme à l'expérience du narrateur, de la narratrice, à travers sa narration. La fonction spécifique des acteurs et actrices est de créer une œuvre dramatique reposant sur une compréhension profonde et accrue de la narration du conteur-narrateur, de la conteuse-narratrice : ils transforment des moments de la vie réelle, ce « théâtre brut », en des formes dramatiques qui vont trouver écho et résonance collective. Regarder et écouter est une expérience esthétique, une expérience d'affirmation, d'expansion et d'ouverture de soi, un moment de plaisir de mettre en partage une parole personnalisée. C'est un art qui s'engage à affirmer l'expérience de tout un chacun et à favoriser la mise en lien entre les individus et les groupes sociaux parcellisés afin qu'ils puissent trouver un niveau d'échange, dans la communication et le dialogue.

La représentation spontanée de fragments de vie crée une dynamique qui catalyse le travail de *reliance* entre l'individuel et le social tout en invoquant l'intersubjectivité relationnelle. Au-delà de ce principe fondamental de réflexivité dans le travail de reliance entre l'individu et le groupe, une synergie transformatrice avec d'autres enjeux pointe à l'horizon.

La scène, espace de médiation et de transformation

L'espace transitionnel de la scène peut être considéré comme espace de médiation. Kaës (2002 : p. 13) distingue des traits constants aux figures de la médiation. La médiation comme lien transforme conjointement et corrélativement l'espace intrapsychique et l'espace intersubjectif. Toute médiation implique une représentation de l'origine, ou renvoie à une scène

des origines. Elle s'inscrit dans une problématique des limites, des frontières et des démarcations, des filtres et des passages; elle est coextensive au processus de symbolisation qui suppose un écart. Dans l'ordre intersubjectif, la médiation est écart et passage de l'Un à l'Autre, à plus d'un autre. Dans ce passage, comme dans l'espace intrapsychique, surgit la question de l'origine du sujet et des liens qui le constituent, la représentation des limites entre leurs espaces respectifs, communs et partagés. La médiation permet au sujet d'explorer, sans s'y perdre, l'espace interne et l'espace externe, puis l'espace singulier et l'espace commun et partagé. Toute médiation suscite un cadre spatio-temporel. C'est dans cet espace-temps que s'inscrivent les enjeux des processus de transformation.

La scène en tant qu'espace de médiation spéculaire constitue un puissant instrument de communication interactionnelle et devient potentiel de changement. Cet espace intermédiaire crée les conditions d'ouverture aux processus de transformation individuelle et sociale : la « Scène-Miroir » du *Playback Theatre* a les qualités d'une « Autre scène ». La scène est définie comme « *locus nascendi* » par Moreno (1923 et 1984), comme « espace esthétique » par Boal (1990), comme « espace potentiel » par Winnicott (1975) ou comme « Autre scène » par Mannoni (1969). Il s'agit de la même scène, interprétée et nommée différemment selon les écoles, comme le constate Schützenberger (1981 et 2003) dans sa définition du concept de *locus nascendi*, de la scène psychodramatique morénienne. Ce lieu de la vie est aussi espace-temps pour naître et renaître et il « représente, d'une certaine façon, l'autre scène freudienne, où se jouent les affects et les interactions que l'on saisit à l'état naissant, *in status nascendi* pour mieux les comprendre ». L'espace transitionnel de la scène est lieu de compréhension qui se révèle aussi agent de transformation, comme lieu d'une *réalité élargie*, riche en potentialités transformatrices.

Ces considérations soulignent l'évidence et la nécessité de conditions particulières à créer pour mobiliser une synergie de spontanéité créatrice et libératrice d'énergie. Une telle mobilisation énergétique avec ses qualités cathartiques peut être motrice du processus de *transformation*. Pour créer une forte disponibilité, un cadre sécurisant s'impose, porté par les structures du rituel du *Playback Theatre*. Le principe essentiel de la méthode repose sur l'émergence d'une parole qui va trouver écho à travers sa restitution transposée et la mise en relation avec d'autres vécus. Fox invite à saisir l'essence de ce qui est dit et de ce qui est exprimé dans le non-verbal de la

situation. Cela requiert de créer les conditions favorables à l'ouverture et à la spontanéité des narrateurs, du conducteur et des acteurs. Des attitudes telles qu'écoute, congruence, présence, flexibilité, intuition et perception eidétique sont nécessaires. La qualité d'une écoute et d'une compréhension en profondeur va de pair avec le degré de résonance des auditeurs et auditrices, des narrateurs et des narratrices, du conducteur ou de la conductrice, des acteurs et musiciens, actrices et musiciennes. La restitution des récits se réalise à travers la représentation scénique – entre réel, imaginaire et symbolique dans cet espace particulier. La scène peut alors s'ouvrir aux récits de vie et à leur profondeur.

Un théâtre de cultures en mouvement

La démarche décrite se trouve à la croisée de plusieurs champs : société, éducation, action culturelle, intervention sociale, art, santé, accompagnement. D'abord implantées dans les pays anglophones, puis germanophones, ces pratiques sont présentes dans plus de soixante pays du monde entier. Ce théâtre interactif se révèle très exigeant pour ceux et celles qui le pratiquent : ils sont appelés à s'exercer dans des pratiques formatives, à une démarche « compréhensive » et créatrice comme maïeutique et herméneutique de l'instantané. Une école de formation a été créée en 1993 dans l'État de New York et d'autres écoles en étroite relation avec celle-ci se créent dans le monde[1]. Nous avons créé en 2005, à Francfort-sur-le-Main en Allemagne, l'Association des réseaux germanophones de théâtre et récits de vie et de l'école de formation à ces pratiques (Allemagne, Autriche, Suisse, en affiliation avec le *Centre for Playback Theatre*, New York, États-Unis). Il existe depuis 1990, une association internationale (IPTN) réunissant les praticiens en réseau, que l'on peut consulter sur Internet.

Depuis sa création en 1975, le *Playback Theatre* s'est ouvert à des espaces, des contextes culturels et des pratiques très diversifiés. Il est présent sur tous les continents, dans des lieux institutionnalisés (écoles, universités, formation permanente, hôpitaux, centres de soins, entreprises, espaces culturels, centres sociaux, etc.). Il est de même présent dans les lieux d'enfermement (les prisons), dans la rue, dans les banlieues et dans

1. *Cf.* http://www.playbackcentre.org/affiliate-schools/

les zones sensibles. La restitution de fragments d'expériences vives par la représentation scénique ouvre des potentialités. Briser la culture du silence dans de nombreuses régions du globe – lointaines ou proches – rapproche ces pratiques de celles du *théâtre de l'opprimé* (Boal, 2006) mais aussi du *sociodrame morénien* (Fox, 1987; Feldhendler, 1992; Wittinger, 2005), démarches de recherche-action-intervention qui abordent plus particulièrement les aspects collectifs, axiologiques, sociaux et idéologiques des groupes en société.

Des pratiques transculturelles

Sous l'impulsion de Jo Salas et de sa compagnie, le projet « Histoires d'immigrants » a débuté en 2004. À son origine, une série de 20 représentations bilingues (espagnol/anglais), destinées à des groupes d'immigrants et immigrantes, ont eu lieu dans un centre communautaire de l'État de New York. Le dispositif : des membres de la compagnie *Hudson River Playback Theatre* organisent des représentations dans un centre où des immigrants et immigrantes sans papiers, parents et enfants, sont accueillis. Les parents de langue hispanophone peuvent participer à des cours de langue pour apprendre l'anglais, tandis que les enfants sont accompagnés par des éducateurs/enseignants, éducatrices/enseignantes. Suite aux cours, les parents et leurs enfants assistent à des représentations qui se déroulent en espagnol et en anglais, avec l'aide de traducteurs et traductrices. Les acteurs et actrices sont bilingues. À l'aide de la méthode du *Playback Theatre*, les parents font le récit de situations vécues, leurs récits d'immigration illégale, souvent dans des conditions traumatisantes, leur passage de la frontière entre le Mexique et les États-Unis. Les enfants sont présents et entendent souvent pour la première fois leurs parents raconter et mettre en partage avec d'autres leurs souffrances et leurs espoirs. Les situations représentées spontanément transmettent la dimension existentielle des expériences vécues. Les adultes migrants viennent du Mexique, de Colombie, de Porto Rico, du Guatemala, du Pérou, d'Argentine, d'Équateur, de Belize, de la République dominicaine et du Paraguay. Une publication témoigne de ce travail de pionnier (Salas et Gauna, 2007). Ce document bilingue, intitulé *La Moitié de mon cœur : histoires d'immigrants*, constitue une forme de recherche-action. Avec l'accord préalable des participants, Salas et son équipe ont enregistré les paroles des migrants à la suite des représentations.

Les thèmes répertoriés dans cette monographie présentent des fils conducteurs : « Voix d'immigrants » (pourquoi sommes-nous venus vivre dans un nouveau pays, parler une nouvelle langue, trouver du travail, être loin de la famille, nos espoirs pour l'avenir) – « Histoires de vie » (traverser la frontière, le travail, l'éducation, nos rêves) – « Entendre les histoires de vie » (réactions des spectateurs/spectatrices migrants/migrantes et d'autochtones américains invités aux représentations) – « Immigration » (des mythes et des faits) : le dernier chapitre de cette publication est consacré aux données statistiques sur la nécessité économique de populations migrantes, accompagnées d'informations historiques et sociopolitiques sur l'immigration aux États-Unis.

Depuis 2005, de nombreuses représentations publiques ont confirmé l'intérêt constant de cette forme d'intervention. Ce projet initial s'est développé et les représentations se sont déroulées dans d'autres espaces et contextes (écoles, programmes pour les enfants de migrants, centres multiculturels afro-américains, conférences pour mères et filles hispanophones). Les interventions se sont adaptées aussi à d'autres publics en détresse : des immigrants et immigrantes en provenance d'Haïti suite au tremblement de terre, de Chine, du Bangladesh, du Kosovo.

Un aspect particulièrement significatif : suite aux représentations, les personnes présentes ont intégré dans leur contexte familial et social la pratique de la narration de récits de vie personnels comme acte de *re-connaissance*. Devenant sujet de leur histoire, certains immigrants et immigrantes, après avoir pu régulariser leur statut en obtenant un permis de séjour (*green card*), ont décidé d'agir en tant qu'acteur-citoyen, actrice-citoyenne au service de leur propre communauté. Ils se sont formés aux pratiques du *Playback Theatre* et interviennent avec d'autres acteurs et actrices en public pour transmettre l'existentialité de l'immigration clandestine. Depuis, des réseaux sociaux s'organisent et relient ceux qui ont été impliqués dans de telles trajectoires[2].

2. *Cf.* http://hudsonriverplayback.org/ et http://hudsonriverplayback.org/what-we-do-2/immigrant-stories/

Vers une éthique et une politique du Sujet

Dans la mouvance novatrice des formes de représentation de situations existentielles, un nouveau projet intitulé « Libra » est en cours d'élaboration depuis 1999. Les objectifs formulés révèlent les enjeux éthiques actuels : développer des formes d'intervention adéquates pour combattre le rejet de l'Autre, le racisme, l'exclusion, la violence, l'oppression, les extrémismes, et promouvoir dans son propre pays le dialogue entre individus et communautés. La génération fondatrice du *Playback Theatre* se penche aujourd'hui sur le développement de nouvelles pratiques qui favorisent la justice sociale, l'action sociale ainsi que la résolution des conflits – entreprises de restauration d'interaction sociale et d'humanité. Pour Fox (1993 et 1994) et Fox et Dauber (1999), l'art peut transformer et sauver des vies humaines. Ainsi la mise en scène de la vie serait à considérer comme vecteur potentiel pour devenir *acteur-citoyen*, *actrice-citoyenne*, auteur(e) et protagoniste de sa vie, sujet de son histoire, sujet agissant sur le devenir humain et sur le cours de l'Histoire au présent (Feldhendler, 1993, 2007, 2008, 2010 et 2013).

Nous découvrons au quotidien cette notion fondamentale d'*actrice* et *acteur social*, concept à prendre dans tous les sens du terme, pour être auteur(e) et devenir protagoniste de sa vie, actrice, acteur et cocréateur, cocréatrice dans la transformation du monde en cours.

La méthode de représentation de récits de vie est instrument d'anthropologie dynamique (Schechner, 1985). Elle présente des qualités heuristiques pour aller à la rencontre de l'A*utre*. Elle sert l'apprentissage de la coexistence et le développement d'attitudes relationnelles fondamentales, telles qu'écoute sensible, empathie, introspection, implication, intuition, distanciation, présence et état de perception liminaire, flexibilité de rôle, disponibilité intellectuelle, affective et corporelle, spontanéité créatrice et intervention responsable. La dynamique réflexive catalyse le travail herméneutique d'émergence de sens et de *reliance* entre l'individuel et le social. En favorisant dialogue transitif et intersubjectivité relationnelle, le théâtre-récit devient pratique d'altérité vécue et lieu d'imaginaire social.

La démarche invite à assumer son histoire et dans certains contextes à revisiter l'Histoire à travers nos histoires singulières. Elle se conçoit comme « Art formateur de l'existence » (Pineau, 2000), en relation avec le mouvement international des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF).

Références

Boal, A. (1990), *Méthode Boal de théâtre et de thérapie*, Paris, Ramsay.

Boal, A. (2006), *The Aesthetics of the Oppressed*, London, Routledge.

Brook, P. (1977), *L'espace vide*, Paris, Seuil.

Delory-Momberger, C. (2005), *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris, Anthropos.

Feldhendler, D. (1992), *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*, Francfort, Nold.

Feldhendler, D. (1993), « Augusto Boal and Jacob L. Moreno – Theatre and Therapy », *in* Schutzman, M. et Cohen-Cruz, J. (dirs), *Playing Boal*, London, Routledge, p. 87-109.

Feldhendler, D. (2005), *Théâtre en miroirs, l'histoire de vie mise en scène*, Paris, Téraèdre.

Feldhendler, D. (2007), « Médiations sociales et théâtre-récit », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36 (1), 45-58, en ligne <http://osp.revues.org/index1281.html>.

Feldhendler, D. (2008), « Playback Theatre, Life History and Biographical Research », *in* Dauber, H. (dir.), Wo *Geschichten sich begegnen – Gathering voices*, *Kasseler Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, *Band* 3, Kassel, Kassel University Press, p. 117-131, en ligne <http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Feldhendler_PT-Life-History-and-Biographical-Research_in-English.pdf>.

Feldhendler, D. (2010), *Mise en scène de récits biographiques pluriculturels*, Actes du colloque de l'ARIC, Fribourg, Université de Fribourg (Suisse), Association internationale pour la recherche interculturelle, en ligne <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocARIC2010/ActesCollARIC10/FeldhendlerDaniel.pdf>.

Feldhendler, D. (2013), « Théâtre et récits de vie : mettre la vie en scène pour un agir social », *in* Niewiadomski, C. et Delory-Momberger, C. (dirs), *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*, Lille, Septentrion Presses universitaires, p. 159-171.

Fox, J. (1987), *The essential Moreno : writings on psychodrama, group method, and spontaneity*, New York, Springer.

Fox, J. (1993), « L'histoire personnelle mise en scène dans le Théâtre Playback », *in* Klein, J.-P. (dir.), *L'art en thérapie*, Marseille, Éditions Hommes et Perspectives, p. 83-100.

Fox, J. (1994), *Acts of Service. Spontaneity, Commitment, Tradition, in the Non Scripted Theatre*, New Paltz, Tusitala Publishing.

Fox, J. et Dauber, H. (dirs) (1999), *Gathering Voices, essays on playback theatre*, New Paltz, Tusitala Publishing.

Kaës, R., (2002), « Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires », *in* Chouvier, B. (dir.), Les processus psychiques de la médiation, Paris, Dunod, p. 11-28.

Mannoni, O. (1969), *Clefs pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène*, Paris, Seuil.

Moreno, J. L. (1923), *Das Stegreiftheater*, Potsdam, Gustav Kiepenheuer.

Moreno, J. L. (1984), *Théâtre de la spontanéité*, Paris, Desclée de Brouwer.

Pineau, G. (2000), *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, Anthropos.

Salas, J. (1993), *Improvising Real Life, Personal Story in Playback Theatre*, New Paltz, Tusitala Publishing.

Salas, J. et Gauna, L. (2007), *Half of my Heart. True stories told by immigrants in Dutchess County*, New York/New Paltz, Hudson River Playback Theatre.

Schechner, R. (1985), *Between Theater and Anthropology*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Schützenberger, A. A. (1981), *Vocabulaire de base de sciences humaines*, Paris, Epi éditeurs.

Schützenberger, A. A. (2003), *Le psychodrame*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

Winnicott, D. W. (1975), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Wittinger, T. (dir.) (2005), *Handbuch Soziodrama. Die ganze Welt auf der Bühne*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

***

Feldhendler, Daniel. (2019). « Théâtre et histoires de vie ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 197-207. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

13. Les récits de vie peuvent-ils être des outils de changement social et de résistance aux injustices épistémiques?

FLORENCE PIRON

Parmi les méthodes qualitatives de recherche permettant de comprendre le point de vue des actrices et acteurs sociaux sur leur situation dans le monde et sur ce monde[1], les récits de vie suscités artificiellement dans des entretiens entre une personne (qui en est le sujet) et un chercheur ou une chercheuse (qui pose les questions) ont fait leurs preuves depuis longtemps (Bertaux, 2010). Souvent utilisés pour permettre des analyses diachroniques et comparatives de parcours de vie ou de périodes de vie sous la forme de séquences de phrases « *verbatim* », ils peuvent aussi conduire à la rédaction d'un « portrait » par le chercheur ou la chercheuse et à sa publication sous un seul nom ou sous les deux noms (Bourdieu, 1993; Talayesva, 1984).

Le caractère fondamentalement dialogique de tout récit de vie[2] vient de ce qu'il est coconstruit par au moins deux personnes qui dialoguent dans un entretien : la personne narratrice (le sujet qui raconte) et la personne écouteuse, dont les questions et les réactions guident le récit vers certains aspects de la vie du sujet plutôt que vers d'autres. Ma propre expérience de l'entretien de récit de vie, notamment dans ma thèse (Piron, 1998), m'amène ainsi à le considérer comme une interaction signifiante, créatrice de sens et de savoirs, qui produit des effets sur les deux parties prenantes et peut les transformer profondément. Cette interaction crée aussi un lien éthique, fait de don, de confiance et de responsabilité mutuelle, entre deux personnes, au-delà du cadre scientifique ou universitaire (Piron, 2000).

1. L'œuvre de Thomas et Znaniecki (1918) sur le *Paysan polonais en Europe et en Amérique* représente en quelque sorte un ouvrage phare de l'usage méthodologique de matériel biographique (récits de vie inclus) dans la perspective sociologique dite compréhensive. Voir aussi l'article de Bernard *et al.* (2016).
2. Je n'aborde pas dans ce texte la question des autobiographies.

Plusieurs chercheurs et chercheuses qui utilisent les entretiens de récit de vie comme méthode de recherche constatent aussi qu'une telle prise de parole peut favoriser un processus d'*empowerment*, de prise en main par la personne narratrice de son cheminement à travers le travail de création de sens qu'elle effectue en se racontant à autrui. Schaffer et Smith (2004) estiment ainsi que « *over the last twenty years, life narratives have become of the most potent vehicles for advancing human rights* »[3] (p. 2), en aidant les sujets à prendre conscience de leurs droits. L'approche des histoires de vie en formation (Pineau et Marie-Michèle, 1983; Pineau et Courtois, 1991) et la sociologie clinique (de Gaulejac *et al.*, 2012; Fortier *et al.*, 2018) se fondent aussi sur l'idée du pouvoir émancipateur des récits de vie, notamment pour les personnes socialement réduites au silence par les inégalités sociales, politiques et économiques (Lechner, 2011).

La méthode du récit de vie est donc bien plus qu'une technique de collecte de données qualitatives parmi d'autres. Dans ce chapitre[4], je veux explorer l'idée que cette méthode, bien que centrée sur les individus et donc sur le niveau le plus subjectif et personnel de la recherche en sciences sociales, peut aussi devenir un outil de changement social et s'inscrire dans des enjeux collectifs majeurs comme la lutte contre le racisme ou contre les violences fondées sur le genre. Je souhaite montrer qu'un récit de vie n'est pas seulement porteur d'informations sur la personne dont il est question, mais qu'il permet à cette dernière d'énoncer et de déployer ses savoirs, ce qui, dans un contexte de subalternisation, peut être un moyen de résistance aux injustices épistémiques collectives (Godrie et Dos Santos, 2017). Par ailleurs, je propose l'idée que la narrativité d'un portrait issu d'un entretien de récit de vie peut en faire un outil de changement social à condition

3. « Au cours des vingt dernières années, les récits de vie sont devenus l'un des moyens les plus puissants de faire progresser les droits humains » (traduction libre).
4. Ce texte n'aurait jamais existé sans l'insistance bienveillante et complice de Marie-Claude Bernard, professeure en sciences de l'éducation à l'Université Laval et coautrice de la communication à l'origine de ce texte (mai 2018). Ses suggestions ont enrichi le texte et je l'en remercie grandement. Ce texte m'a conduite à revisiter des travaux de recherche plus anciens à l'aide de nouveaux concepts, ce qui a été un exercice très intéressant. Je tiens aussi à remercier mes amies congolaises Pascaline Zamuda et Sylvie-Marianne Rhugenda avec qui j'ai monté un projet de recherche-action, décrit à la fin de ce texte, qui m'a amenée à repenser les récits de vie sous l'angle du changement social. Un clin d'œil aussi à Baptiste Godrie et Marie Dos Santos pour leur travail sur les injustices épistémiques.

qu'elle soit conjuguée avec une stratégie efficace de diffusion – une question rarement abordée dans le monde universitaire. Je présente enfin deux exemples d'une telle utilisation engagée des récits de vie.

Savoirs expérientiels et récit de vie

L'idée de départ de ce texte est que tout récit de vie peut être considéré comme une histoire qui met en lien des personnes, des événements et les savoirs mobilisés par ces personnes dans ces événements et à leur propos. Cette proposition s'appuie sur une conception originale de la notion de savoir issue de l'anthropologie postmoderne et que j'avais formulée une première fois quand j'étais doctorante, à l'occasion d'une réflexion sur les savoirs des femmes au Sahel (Piron et Ringtoumda, 1991) menée alors que je préparais mon terrain de doctorat au Québec, fondé sur des récits de vie.

Un savoir est, selon cette conception, un système d'interprétation du monde qui permet aux acteurs et actrices de s'orienter en donnant spontanément, immédiatement, un sens à leur expérience. Du point de vue individuel, c'est l'ensemble des interprétations et des idées qui viennent tout de suite à l'esprit d'une personne quand elle est dans telle ou telle situation et qu'elle doit agir ou parler. Ces interprétations et idées sont profondément intégrées dans l'esprit et dans le corps : elles constituent un réservoir d'idées-outils qui sont mobilisées de manière réflexe, non réfléchie, dans des contextes précis d'action ou de parole. Quand il faut ouvrir une porte, le corps sait où chercher la poignée et anticipe le mouvement de la porte parce qu'il l'a appris. Quand le bébé d'une personne pleure d'une certaine façon, elle a tout de suite à l'esprit une gamme de possibles explications et de choses à faire parce qu'elle connait son enfant. Quand une personne décode une expression de colère sur le visage d'un ami, il lui vient tout de suite une idée de ce qu'elle pourrait faire pour entraîner tel ou tel effet (apaisement ou crise), peut-être parce qu'elle a déjà vécu cette situation. Quand une plante semble ne pas pousser, celui ou celle qui l'a plantée vérifie immédiatement plusieurs possibilités qu'il ou elle connaît pour déterminer la meilleure action pour aider la plante. Ces savoirs « réflexes », que j'appelle « expérientiels », se sont construits au fil de

l'expérience de la personne qui les mobilise : expérience qui inclut ce qu'elle a vécu directement, mais aussi ce qu'elle a observé, lu, appris dans les médias ou dans le système d'éducation, ou qu'une personne proche lui a montré.

Il est possible à une personne d'articuler ses savoirs « expérientiels » dans des mots, mais ce n'est pas toujours possible ou nécessaire, sauf si la personne souhaite partager, communiquer ou transmettre certains de ses savoirs à une autre personne ou à un destinataire plus abstrait (un public). Ces savoirs prennent alors une forme stabilisée dans une forme énonciative. Mais la personne sait bien (par expérience !) que ce savoir peut toujours se transformer selon les situations ou les contextes, selon de nouvelles informations qu'elle reçoit et qu'elle intègre alors aux idées et interprétations qu'elle a déjà – comme le montre l'évolution entre mon texte de 1991 et celui-ci, écrit presque trente ans plus tard. De ce point de vue, même stabilisé dans un énoncé (« Je sais que mon bébé pleure quand il a faim »), un savoir expérientiel reste contextuel : « S'il est malade, mon bébé peut aussi pleurer », découvre la maman lorsque son bébé est malade pour la première fois.

Ce réservoir de savoirs expérientiels, d'idées-outils liés à des contextes, est aussi celui qu'une personne utilise pour choisir et justifier ce qu'elle fait ou dit, notamment ses grands choix de vie : elle choisit ou ne choisit pas de faire un doctorat parce qu'elle « sait » que ce diplôme peut ou ne peut pas lui apporter une vie qui l'intéressera. Les raisons invoquées pour expliquer nos choix de vie ou ce qui nous arrive sont donc, selon mon cadre d'analyse, des énoncés de savoirs expérientiels. Un entretien de récit de vie devient alors une situation dialogique dans laquelle une personne est incitée par une autre à énoncer et donc à déployer ses savoirs expérientiels en lien avec le récit de sa vie.

Résister aux injustices épistémiques par le récit de vie

Les recherches sur les injustices épistémiques (Fricker, 1999; Godrie et Dos Santos, 2017) ont montré que la parole des unes et des autres ne recevait pas le même accueil, la même écoute ou le même respect selon la position sociale ou le genre. La difficulté des femmes victimes de violence fondée sur le genre à faire accepter leur parole, leur récit, comme vrais lors d'un procès en est un exemple bien connu. Un récit de vie suscité artificiellement

dans un contexte d'enquête scientifique peut-il faire contrepoids à de telles injustices épistémiques et engendrer un effet libérateur pour la personne narratrice, notamment dans le cas de personnes en situation subalternisée ou qui ont été victimes d'un traumatisme, individuel ou collectif? Il me semble que c'est possible, qu'un récit de vie peut entraîner une telle forme de changement social, mais à des conditions bien précises.

Face aux injustices épistémiques, les survivantes et les survivants tendent à refouler le récit de leurs épreuves dans le silence par peur d'incompréhension, ce que tant de victimes de génocide ont vécu (Leydesdorff, 2017). De ce point de vue, les situations de récit de vie offrent à ces personnes une occasion relativement protégée et sécurisée de prendre la parole pour raconter, mettre en mots et en histoire leurs épreuves et leurs souffrances (Geiger, 1986; Schaffer et Smith, 2004). Rappelons que le chercheur ou la chercheuse s'intéresse profondément à cette prise de parole, ne serait-ce que pour une raison pratique : cette parole est le terreau de leur recherche. Cette situation sécurisée et la certitude de l'intérêt de la personne écouteuse peuvent alors « libérer » la parole et susciter des processus de résilience ou d'émancipation politique, y compris chez les personnes écouteuses qui découvrent cette parole. Misant sur ce pouvoir, Chaxel *et al*. (2014) proposent d'ajouter à l'entretien de récit de vie une étape de cartographie cognitive participative visant à déceler les *patterns* d'un récit et à y faire réfléchir son narrateur ou sa narratrice, déclenchant ainsi une analyse réflexive propice au changement d'attitude et à l'identification des stratégies de résilience.

La condition est bien sûr que ces récits soient accueillis avec respect et dignité par la personne qui les écoute, dans le respect du lien éthique qui se crée ainsi (Piron, 2000) et au-delà de toute prétention à une impossible neutralité (Brière *et al.*, 2019). Toute personne qui a déjà coconstruit un récit de vie sait que la manière dont une personne raconte ou explique sa vie et dont elle fait parfois silence est intimement liée aux réactions (physiques ou verbales), aux questions, aux contributions ou aux silences de la personne qui l'écoute, donc à ses savoirs, tacites ou explicites. Bien qu'inévitablement touchée et transformée par le récit qui se construit au fil de l'entretien, la personne écouteuse doit trouver une juste attitude entre un silence compatissant qui permet à une parole hésitante et traumatisée de se déployer à son rythme et avec ses mots, et des encouragements explicites, des suggestions, qui peuvent aider les mots à émerger et les phrases à se

construire. L'expressivité ainsi atteinte peut avoir des vertus thérapeutiques et apaisantes, car elle permet de donner un sens à un profond traumatisme et peut susciter chez la personne narratrice (et même chez la personne écouteuse) des processus de résilience (Cyrulnik et Jorland, 2012; Ikäheimo, 2012; Pavlish, 2007) ou d'émancipation politique (Demoulin et Morin, 2016; Peterson et Langellier, 1997). Lani-Bayle (2014) et Cyrulnik (2018) rappellent à ce sujet que la libération de la parole peut nécessiter un certain temps, les blessures profondes interdisant l'expression de ce qui à ce moment peut être indicible.

Inversement, l'incompréhension, l'absence d'empathie ou le mépris de la part de la personne écouteuse peuvent amplifier les souffrances de la personne narratrice (Hoppe, 1993; Piron, 2000; Sankara, 2016). Mais même avec de l'empathie, le « privilège épistémologique » du chercheur ou de la chercheuse qui a déjà défini une stratégie de recherche, qui s'attend à tel ou tel élément dans le récit ou qui le compare mentalement avec d'autres récits, peut entraîner une situation d'inégalité. En effet, dans une situation d'enquête scientifique, les savoirs de la personne écouteuse, son vocabulaire et ses concepts sont souvent dominants par rapport à ceux de la personne qui se raconte et se définissent même par leur capacité à analyser cette parole, c'est-à-dire à lui attribuer une autre signification, à comprendre « ce que cette parole veut vraiment dire ». N'est-ce pas là le sens même de la démarche des sciences sociales que de comprendre ce qui « se cache » derrière les mots des acteurs et actrices sociales? Dans un tel contexte où la démarche de recherche légitime des situations où des personnes « sont parlées plus qu'elles ne parlent » (Bouysse-Cassagne *et al.*, 1984), il serait très facile au chercheur ou à la chercheuse de (re)produire une forme d'appropriation de la parole recueillie qui, surtout si elle émane de groupes en situation subalterne, se déploie parfois timidement ou d'une manière qui lui est peu compréhensible (Piron, 1998 et 2000).

Pour éviter de recréer ainsi une situation d'injustice épistémique[5] (Fricker, 1999), la personne écouteuse doit tenter de garder la conscience du lien éthique et de la responsabilité pour autrui qui imprègne l'entretien de récit de vie qu'elle conduit (Piron, 2000) et rester attentive aux savoirs qui y sont articulés, surtout s'ils sont différents des siens. Si cette condition

5. Vingt ans après ma thèse, je réalise que ce concept décrit très bien ce que je traquais en analysant mes entretiens de récit de vie avec des adolescent(e)s.

est respectée, non seulement un entretien de récit de vie permet d'exprimer des traumatismes, mais il met en scène et montre en action des savoirs expérientiels, personnels, singuliers, qui sont en général dévalorisés et ignorés dans un monde où seul le savoir de type scientifique, c'est-à-dire décontextualisé, « universalisé », est légitimement reconnu comme « savoir ».

M'inscrivant dans une approche critique décoloniale (Mignolo, 2013), je considère en effet que les savoirs scientifiques sont des savoirs comme tous les autres, mais qui bénéficient d'une forme d'énonciation et de stabilisation extrêmement complexe, qui a pour but de les séparer de leur contexte d'origine pour les rendre plus abstraits, plus généralisables, plus « théoriques ». Stabilisés dans la longue durée, partagés dans des publications et enseignés à l'école sous la forme de « faits », ces savoirs acquièrent un statut dominant de légitimité et d'évidence qui en font ce que Foucault (1976) appelle un régime de vérité[6] qui dure jusqu'à ce que des changements sociaux et politiques viennent le déstabiliser et en produisent un autre. Les régimes de vérité ne s'imposent et ne se stabilisent qu'au prix d'injustices épistémiques à répétition : la dévalorisation des savoirs scientifiques concurrents, bien sûr, mais aussi de ceux des personnes issues de groupes subalternisés, dominés, qui pourraient vouloir renverser les régimes de vérité en place (Piron, 2005). Pensons aux savoirs des femmes critiques de l'ordre social, accusées d'être hystériques ou des sorcières (Chollet, 2018). Une des manières les plus efficaces de dévaloriser ces savoirs, c'est de les rendre invisibles et inexistants au sein d'une parole qui ne serait qu'une suite d'évocations d'émotions et d'événements et de choix subis. Cette parole incomplète et ignorante, notamment de ce qui la constitue comme telle (les déterminismes sociaux, pressions externes, l'aliénation, etc.), appelle alors des analyses et des interprétations scientifiques. De ce point de vue, la recherche qualitative en elle-même n'est pas du tout exemptée de produire des injustices épistémiques.

6. Un régime de vérité est formé par « les types de discours qu'elle accueille et fait fonctionner comme vrais; les mécanismes et les instances qui permettent de distinguer les énoncés vrais ou faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres; les techniques et les procédures qui sont valorisées pour l'obtention de la vérité; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai » (Foucault, 1976 : p. 110).

Les critiques féministes et décoloniales de la science occidentale ont montré que cette dernière était née dans une modernité européenne caractérisée par une pensée hégémonique masculine, raciste et colonialiste, survalorisant la théorisation abstraite et généralisatrice (Harding, 2011; Mignolo, 2011 et 2013). Cette science a tenté d'enlever toute valeur ou crédibilité aux savoirs expérientiels et contextuels des femmes (c'est-à-dire nés de l'expérience de vivre comme femme), des classes populaires ou des peuples colonisés, du moins tant qu'un savoir scientifique ne les avait pas interprétés comme étant des symptômes d'autre chose que d'eux-mêmes, par exemple une illustration d'une théorie ou d'un mécanisme causal.

Parmi les discours de résistance à cette hégémonie, plusieurs (au Sud ou au Nord) s'efforcent explicitement de revaloriser les savoirs expérientiels, situés, contextuels (Hountondji, 2009; Rancière, 2004; Smith, 2012), notamment les épistémologies des Suds que de Sousa Santos (2007) propose de mettre en valeur dans une démarche d'« écologie des savoirs ». C'était d'ailleurs ce que Félicité Ringtoumda et moi-même voulions faire dans notre proposition théorique de « revaloriser les compétences locales » des femmes du Sahel (Piron et Ringtoumda, 1991)[7], proposition qui s'est incarnée dans deux enquêtes dont une centrée sur l'écriture de portraits d'étudiantes sahéliennes au Québec à partir d'entretiens de récit de vie (Piron et Ringtoumda, 1992). Comme le montre Lechner (2011), les récits de vie qui recueillent la parole de personnes appartenant à des groupes dont les savoirs ont été invisibilisés peuvent, selon la manière dont ils sont restitués, mettre en lumière ces savoirs d'une façon qui en montre clairement la pertinence, la nécessité et la valeur pour la vie des hommes et des femmes qui les portent, les transmettent et les partagent.

Un récit de vie peut donc offrir bien plus que des informations sociologiques sur le parcours d'une personne. En permettant de mettre au jour les savoirs subalternisés par des régimes de vérité, il peut devenir un outil de résistance aux injustices épistémiques. En ce sens, il est porteur d'une vision décoloniale et libératrice non seulement du psychisme des personnes en situation de subalternisation, mais aussi des savoirs massacrés, des épistémicides (Hall et Tandon, 2017). C'est en ce premier sens que la

7. J'ai repensé ce projet à la lumière de mes nouveaux savoirs décoloniaux dans mon article « Méditation haïtienne » (Piron, 2017*a*).

méthode du récit de vie peut être un outil de changement social, ne serait-ce que parce qu'elle peut faire entendre des voix qui étaient socialement dominées ou montrer des savoirs qui ont été invisibilisés.

La manière d'écrire et de restituer ce qui s'est passé dans un entretien de récit de vie se révèle ici cruciale. Rédiger un portrait mettant en valeur les savoirs du sujet représenté en lien avec le fil de sa vie ne produit pas le même effet que sélectionner des extraits *verbatim* de l'entretien afin de les insérer directement dans une analyse scientifique[8] ou que recopier l'ensemble de l'entretien à l'état brut ou après une très légère révision linguistique[9]. Chacune de ces manières trouve sa pertinence selon le but désiré. Dans le cas du portrait, les savoirs restent contextuels et situés, liés aux personnes qui les articulent et les portent, mais le travail relationnel et d'analyse qui a donné le texte est invisible, notamment si la rédaction du portrait n'a pas impliqué la personne narratrice. Dans le deuxième cas, la priorité est donnée à l'analyse comparative, si bien que les savoirs sont coupés de leur contexte d'énonciation pour devenir des unités de sens décontextualisées et associables selon la question de recherche. Dans le troisième cas, l'accent est mis sur le caractère dialogique d'un entretien de récit de vie, mais risque de ne pas mettre en valeur les savoirs ou le « projet réflexif du soi » (Giddens, 1991) de la personne narratrice.

Ces trois modalités d'écriture produisent-elles le même effet du point de vue de la lutte contre les injustices épistémiques? Dans la section suivante, je réfléchis de manière plus précise sur l'effet d'un portrait, car il me semble être la forme de restitution la plus capable de combattre l'invisibilité des savoirs contextuels d'une personne.

Narrativité et diffusion des portraits issus d'entretiens de récit de vie

Un portrait issu d'un entretien de récit de vie est un texte continu qui raconte la vie d'une personne à partir des informations recueillies lors du dialogue. Il suit l'orientation proposée au départ par la chercheuse ou

8. Cette deuxième stratégie est ce à quoi poussent les outils numériques d'analyse d'entrevue, comme les logiciels NVivo, QDA miner, etc.
9. Les journalistes font face aux mêmes choix après une entrevue : rédiger un portrait, plus ou moins neutre, ou reproduire les principaux échanges qui ont eu lieu pendant l'entrevue.

le chercheur qui souhaite se concentrer sur une dimension particulière de cette vie (travail, croyances, famille, corps, etc.), selon sa question de recherche : il n'y a pas de portrait neutre ou exhaustif, car le portrait est en lui-même un savoir situé – situé dans une rencontre dont le but était de générer des « données de recherche », de répondre à un intérêt. Je n'ai pas la place dans ce chapitre d'expliquer en quoi ce caractère orienté du portrait ne l'empêche pas d'être une forme de savoir, bien au contraire.

Le fil directeur d'un portrait est en général la succession des événements qui ont ponctué la vie de la personne représentée dans la dimension existentielle choisie, qu'il s'agisse de choix ou d'accidents : formation, entrée sur le marché du travail et emplois, ou maladies et traitements, ou unions et enfants, etc. Mais un portrait, comme forme narrative, n'est pas une chronologie et ne se limite pas à une froide liste d'événements successifs. Il est rempli de personnages qui apparaissent, se croisent et disparaissent, de lieux, de pratiques culturelles, de rapports sociaux et d'événements collectifs (politiques ou sociaux) en arrière-fond, d'atmosphères, de relations entre des êtres, de sentiments et d'émotions et, bien sûr, de savoirs. Comme dans un récit de fiction, la trame narrative du portrait déborde constamment de son fil directeur et génère une mise en intrigue de relations entre des personnes variées, parfois avec un certain suspense, jusqu'au dénouement – le présent. La force narrative d'un portrait de récit de vie est donc potentiellement la même que celle d'un récit de fiction (Bruner, 1987), une proximité dont se réjouissent les tenants du tournant narratif en sciences sociales (Clifford et Marcus, 1986).

Un des avantages de ce tournant narratif est qu'il permet aux scientifiques du social de profiter de la richesse des études littéraires, notamment des théories de la réception qui s'intéressent à l'effet d'un récit de fiction sur ses lecteurs et lectrices. Ces théories (Gerritsen et Ragi, 1998; Keppler, 2001) montrent en particulier qu'un récit peut captiver un public en lui montrant des « possibles narratifs » (Campion, 2008), qui peuvent ou non déclencher des moments d'empathie cognitive (Glon, 2012). Autrement dit, un récit dévoile à son lectorat des « mondes possibles » et peut entraîner une prise de conscience à l'endroit de formes de vie auparavant ignorées et élargir la conscience humaine.

Notre proposition est qu'en développant une telle narrativité un portrait issu d'un récit de vie peut bénéficier des mêmes effets et provoquer une prise de conscience chez un lecteur ou une lectrice à l'endroit de formes

de vie qu'il ou elle ignorait auparavant, notamment de savoirs invisibilisés : « *All stories invite an ethical response from listeners and readers* »[10] (Schaffer et Smith, 2004 : p. 4). Le choix de restituer un entretien de récit de vie sous la forme d'un portrait « à forte narrativité » est donc significatif, car il porte en lui le désir de contrer l'invisibilité de savoirs victimes d'injustices épistémiques et des personnes qui les créent, les utilisent ou les transmettent en les racontant.

Mais pour que cet effet transformateur se concrétise véritablement, une autre étape doit être franchie : la libre et large circulation des portraits en question. Si un portrait reste confiné à une publication dans une revue scientifique hyperspécialisée et payante, dont le lectorat est plutôt positiviste et imperméable à la narrativité, alors l'impact transformateur du portrait sera minimal – et peut-être même limité à la personne écouteuse. En revanche, si le portrait est largement diffusé en libre accès sur le Web (Piron, 2017*b*), alors son potentiel sera démultiplié. Je propose en particulier l'utilisation à cette fin d'une licence *Creative Commons* (CC-BY 4.0), qui permet le libre accès et encourage la libre réutilisation d'un texte (d'une œuvre) sous différents formats : contes, campagnes publicitaires, exercices de lecture, émissions de radio, etc.[11]

J'ai utilisé cette approche pour les 180 portraits d'immigrantes et d'immigrants à Québec en provenance d'Afrique, du monde arabe et d'Amérique latine que mes étudiantes et étudiants de premier cycle universitaire ont réalisés avec l'appui d'associations immigrantes et de la boutique des sciences « Accès savoirs »[12] de l'Université Laval (Piron, 2017*c*, 2018 et 2019). Le but de cette activité pédagogique, réalisée à trois reprises, était triple : sensibiliser les étudiantes et étudiants à la situation des personnes immigrantes dans leur ville, souvent invisibilisées et ignorées, créer un outil de lutte contre le racisme à l'échelle de la région et appuyer des associations de personnes immigrantes désireuses de mieux se faire connaître et entendre dans l'espace public. Les étudiantes et étudiants ont fait les entretiens de récit de vie et ont rédigé les portraits. Le guide d'entretien de récit de vie portait certes sur le parcours migratoire, mais

10. « Toutes les histoires invitent les personnes qui les lisent ou les écoutent à donner une réponse éthique » (traduction libre).
11. Pour en savoir plus, consulter le site : https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr
12. Voir son site : http://www.accessavoirs.ulaval.ca.

aussi sur les savoirs des personnes immigrantes, notamment leurs savoirs liés à l'immigration (« Que recommandez-vous aux personnes qui souhaiteraient immigrer à Québec? Que recommandez-vous aux Québécois et Québécoises qui s'inquiètent de l'immigration? »). Le guide de rédaction du portrait incluait une section dédiée à ces savoirs, incluant des extraits *verbatim*, située à la fin du portrait : ces savoirs prenaient alors un relief particulier en raison de leur proximité avec le reste du portrait. Après une validation par la personne représentée, chaque portrait a été publié dans l'un ou l'autre des livres de la série « Québec ville ouverte », en libre accès et sous licence *Creative Commons* 4.0.

Dans une activité pédagogique parallèle, les étudiantes et étudiants devaient faire une analyse réflexive de leur expérience du récit de vie. Les paroles qui en sont sorties ont été si révélatrices et inspirantes que j'ai décidé de les ajouter à chaque livre de portraits. En particulier, plusieurs de ces paroles montrent la circulation des savoirs entre les protagonistes des entretiens de récit de vie et la levée du voile d'ignorance des uns sur la vie des autres, créatrice de nouveaux savoirs. En voici quelques extraits.

- Ces rencontres nous ont permis de comprendre que nous pouvons multiplier les différentes cultures afin d'en créer une seule. Les différences ne nous éloignent pas, mais elles nous rassemblent.
- Écouter le récit d'une histoire qui n'est pas la nôtre nous a fait ressentir une certaine empathie envers ces personnes que nous ne connaissions pas.
- L'initiative de partager un moment aussi fort avec un inconnu devrait être répétée plus souvent : les histoires des gens qui nous entourent sont si différentes et si riches.
- Ces rencontres nous ont permis d'évoluer en tant que communicateurs publics et de prendre conscience du rôle que nous avons à jouer dans la création du vivre ensemble.
- Finalement, l'échange entre les deux cultures est la clé d'une bonne intégration. Il faut connaître leur histoire et eux aussi doivent connaître la nôtre. C'est ainsi qu'on peut se comprendre et grandir ensemble.
- J'ai compris que l'individualité doit impérativement être conjuguée avec la communauté, sans quoi notre développement

est impossible.

- En effet, je ne connais pas de personnes arabes dans mon entourage et c'était donc la première fois que je pouvais réellement entendre parler des Arabes sur leurs origines. Ce projet m'a donc tout simplement éduquée par rapport à la culture arabe.
- La chance de rencontrer de nouvelles personnes et de partager est, en soi, un cadeau.
- Ce projet m'a appris à reconnaître mes privilèges.
- Je me suis rendu compte que je ne m'intéressais pas assez au monde, que je devrais m'ouvrir plus à celui-ci pour ne pas passer à côté de grandes et de belles choses
- Nous savons désormais qu'il ne faut pas avoir peur de l'inconnu, car c'est cette ignorance qui nous empêche de nous ouvrir aux gens des autres cultures.
- La réalité d'immigrant peut sembler vague lorsqu'elle n'est pas la nôtre, mais le fait d'écouter des gens nous la raconter directement nous a permis de mieux la comprendre et de nous mettre à leur place.
- [J'ai appris que] la majorité des immigrants ont le même désir que nous de constamment améliorer leur sort et d'évoluer au sein d'une société qui les accepte.
- Ces rencontres nous ont permis de nous ouvrir à l'autre et d'en apprendre davantage sur la culture arabe, forte et très intéressante.
- Chaque rencontre nous aide à briser le mur des cultures qui nous sépare et qui provoque tant de conflits dans le monde. Nous sortons de cette expérience avec la conviction d'aller vers l'autre plus que jamais.
- Les fausses croyances que nous portons tous ont tendance à contaminer la vision construite de la culture arabe, alors que celle-ci a tellement de choses à nous apprendre. La gentillesse, la clémence, l'amitié, la générosité, l'ouverture sur le monde ou encore l'intérêt pour l'autre ont de quoi faire écarquiller nos yeux de Nord-Américains.
- J'ai constaté que les gens aiment raconter leur histoire et voir qu'on les comprend, qu'on s'intéresse à eux et qu'on parvient en quelque sorte à vivre avec eux les moments de leur vie qui font

d'eux les personnes qu'elles sont.

- Il faut un jour se retrouver l'étranger de quelqu'un pour comprendre.
- Et si c'était nous qui étions immigrants? Et si c'était nous qui devions nous réfugier à l'autre bout du monde, car notre pays n'est plus sécuritaire? Nous aimerions nous sentir accueillis et acceptés.
- Il y avait quelque chose de spécial dans le fait de rencontrer une personne tout à fait inconnue et d'avoir la chance de l'entendre me raconter l'histoire de sa vie alors que je lui étais tout aussi inconnue.
- Je n'avais plus l'impression que j'avais affaire à un étranger.
- J'ai été surprise de voir toutes les similitudes entre nous, malgré les contextes différents dans lesquels nous avons grandi.

Ces témoignages montrent bien comment les savoirs de l'immigration de ces jeunes Québécois et Québécoises ont été transformés par leur rencontre avec des immigrantes et immigrants, mais aussi par le travail d'écriture de leurs portraits qui les a obligés à adopter leur point de vue, leur vision des choses, leurs savoirs. Ce projet me semble avoir instauré les bases d'une réelle résistance à l'injustice épistémique vécue par la parole immigrante à Québec. Ces portraits pourraient aussi appuyer l'acquisition de compétences langagières et interculturelles (Bernard, 2014; Dervin, 2007), favoriser le dialogue et la transmission de savoirs sur l'immigration (Miles et Crush, 1993) ou la prise de conscience que nous sommes « tous des exilés » (de Coninck, 2001). Hélas, malgré plusieurs tentatives, ces portraits n'ont pas encore été réutilisés dans l'espace public comme outil de lutte contre le racisme ou dans le cadre d'exercices d'écoute et d'ouverture aux autres.

Mon deuxième exemple est un projet qui n'a pas encore été réalisé, faute de financement. Il s'agit d'une recherche-action[13] sur les violences fondées sur le genre en République démocratique du Congo portée par une

13. Il existe de nombreuses définitions de la recherche-action et même plusieurs manières de la nommer (Chaxel *et al.*, 2014; Morrissette, 2013). Même si, pour certains et certaines scientifiques, la recherche-action (ou recherche partenariale) est une méthode de collecte de données, on peut constater qu'un consensus existe pour dire qu'il s'agit d'une recherche qui n'est pas dans une posture de surplomb par rapport aux acteurs et actrices sociaux extérieur(e)s au monde professionnel universitaire, notamment des collectifs dans lesquels ils et elles s'organisent, mais qui se fait «

ONG congolaise et d'autres associations qui ont l'expérience des violences fondées sur le genre et de la manière d'agir avec les femmes qui en ont été victimes; j'en suis la responsable scientifique[14]. Notre volonté est de faire une recherche-action luttant à la fois contre les violences physiques, mais aussi contre les violences épistémiques qui attaquent l'intégrité des femmes et les réduisent au silence et produisent ainsi une ignorance mutuelle de leurs conditions de vie. Le cœur de ce projet est la réalisation de 100 portraits issus de récits de vie de femmes victimes de violences fondées sur le genre, réalisés par 100 étudiantes de différentes régions du pays. Les associations participeront non seulement à la préparation des étudiantes, mais aussi au recrutement des participantes dans leurs réseaux. Elles sauront identifier des femmes capables et désireuses de prendre la parole et éliminer les femmes pour qui l'expérience serait trop difficile, et accompagner les rencontres. Le guide d'entretien de récit de vie prévoit des questions sur les savoirs des femmes narratrices à propos des contextes les plus propices aux violences fondées sur le genre, mais aussi des stratégies de résilience les plus accessibles, des savoirs qui seront mis en évidence dans les portraits. Les portraits ne seront publiés bien sûr qu'après la validation de leur version finale par la femme narratrice et par la femme écouteuse.

L'intervention que nous proposons contribuera donc à l'*empowerment* des femmes congolaises, non seulement de celles qui témoigneront, mais aussi de celles qui les écouteront et coconstruiront ces portraits. Une diffusion plus large de ces portraits, dans toutes les langues du pays et sous différents formats, pourrait-elle aussi entraîner, chez les femmes et les hommes qui en prendront connaissance, une transformation de leur compréhension des violences fondées sur le genre, des droits des femmes et de leurs stratégies de résilience et, par suite, une transformation de leur attitude? C'est ce que nous espérons en publiant les portraits en libre accès sous licence *Creative Commons*, ce qui autorisera et encouragera leur traduction dans toutes les langues du pays et leur réutilisation sous

avec » ces groupes et en général dans un but plus large que le simple avancement des connaissances. En fait, la recherche-action en elle-même est une recherche qui vise le changement social ou l'innovation. Si elle implique activement les personnes qui sont concernées par le thème du projet, par exemple en les faisant participer à la gouvernance du projet en question, alors il s'agit de recherche-action participative.

14. Pascaline Zamuda est la directrice de l'ONG CREEIJ qui porte le projet et Sylvie-Marianne Rhugenda serait la chargée de projet.

différents formats, notamment audio. Nous comptons ainsi toucher un large public qui n'a pas les moyens d'accéder aux revues savantes payantes, qui est plus à l'aise avec les langues locales ou qui est analphabète.

Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai voulu montrer que la méthode des récits de vie, comprenant l'entretien qui en est la source ainsi que la manière de restituer la parole recueillie dans une publication, porte en elle le potentiel de devenir un outil de résistance aux injustices épistémiques vécues par les personnes narratrices, dans leur vie en général ou dans la situation de l'entretien de récit de vie. En effet, un récit de vie peut mettre en valeur les savoirs des personnes qui se racontent s'il prend la forme d'un portrait narratif ne brisant pas le lien entre une personne et ses savoirs. À ces aspects épistémologiques et méthodologiques, il faut ajouter une dimension matérielle : une large diffusion sur le Web et en libre accès de portraits susceptibles de transformer les perceptions, les représentations et les savoirs des lecteurs et des lectrices, donc des sociétés dont ils et elles font partie, est une condition nécessaire pour faire des récits de vie des outils de changement social et de résistance aux injustices épistémiques.

Références

Bernard, M.-C. (2014), « Circulation des savoirs, mobilité internationale et études supérieures : mise en place d'une voie favorisant l'insertion universitaire en milieu francophone nord-américain », *Globe, revue internationale d'études québécoises*, 17 (2), 93-115.

Bernard, M.-C., Demba, J.-J. et Gbetnkom, I. (2016), « L'apport des récits de vie en tant que pratique scientifique : formes de savoir dans des espaces scolaires d'Afrique francophone », *in* Piron, F., Regulus, S. et Dibounje, M. S. (dirs), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable*, Québec, Éditions de l'Association science et bien commun, p. 227-247, en ligne <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1>.

Bertaux, D. (2010), *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*, 3e édition, Paris, Armand Colin.

Bourdieu, P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil.

Bouysse-Cassagne, T., Lavaud, J.-P. et Gomez, T. (1984), « L'Indien prétexte », *Raison présente*, 69, 27-41.

Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M. et Piron, F. (dirs) (2019), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?*, Québec, Éditions Science et bien commun.

Bruner, J. (1987), « Life as Narrative », *Social Research*, 54 (1), 11-32.

Campion, B. (2008), « Vers l'actualisation d'un "récit fantôme"? Communication », *Information médias théories pratiques*, 26 (2), 129-38.

Chaxel, S., Fiorelli, C. et Moity-Maïzi, P. (2014), « Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action », *¿ Interrogations?*, 17, en ligne <http://www.revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la>.

Chollet, M. (2018), « Tremblez, les sorcières sont de retour ! », *Le Monde diplomatique*, octobre, p. 3, en ligne <https://www.monde-diplomatique.fr/2018/10/CHOLLET/59161>.

Clifford, J. et Marcus, G. E. (1986), *Writing Culture : the Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press.

Courtois, B. et Pineau, G. (dirs) (1991), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française.

Cyrulnik, B. (2018), « Résilience narrative », *in* Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Kimessoukié-Omolomo, E. et Julien-Gauthier, F. (dirs), *Résilience et culture, culture de la résilience*, Québec, Livres en ligne du CRIRES, p. 13-22, en ligne <https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/conferences_introduction_et_conclusion_.pdf>.

Cyrulnik, B. et Jorland, G. (2012), *Résilience : connaissances de base*, Paris, Odile Jacob.

De Coninck, F. (2001), *Nous sommes tous des exilés* ! Tharaux : Empreinte Temps Présent.

De Gaulejac, V., Hanique, F. et Roche, P. (dirs) (2012), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Toulouse, Érès.

De Sousa Santos, B. (2007), « Beyond Abyssal Thinking : from Global Lines to Ecologies of Knowledges », *Review* (*Fernand Braudel Center*), 30 (1), 45-89.

Demoulin, J. et Morin, P. (2016), « Les locataires des HLM à la première personne : le récit comme acte scientifique et politique », *Sociologie et sociétés*, 48 (2), 285-304.

Dervin, F. (2007), « Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail », *in* Dervin, F. et Suomela-Salmi, E. (dirs.), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Turku (Finlande), Département d'études françaises, p. 95-122, en ligne <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/69212/assessment.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Fortier, I., Hamisultane, S., Ruelland, I., Rhéaume, J. et Beghdadi, S. (2018), *Clinique en sciences sociales : sens et pratiques alternatives*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Foucault, M. (1976), « La fonction politique de l'intellectuel », *Politique-Hebdo*, 29 novembre-5 décembre, repris *in Dits et écrits*, vol. 3, texte n° 184.

Fricker, M. (1999), « Epistemic Oppression and Epistemic Privilege », *Canadian Journal of Philosophy*, 29 (Suppl.), 191-210.

Geiger, S. N. G. (1986), « Women's Life Histories : Method and Content », *Signs*, 11 (2), 334-351.

Gerritsen, S. et Ragi, T. (1998), *Pour une sociologie de la réception : lecteurs et lectures de l'œuvre d'Albert Camus en Flandre et aux Pays-Bas*, Paris, L'Harmattan.

Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-Identity : Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press.

Glon, E. (2012), « Émotion empathique et cognition sociale », *in* Lazzeri, C. et Nour, S. (dirs), *Reconnaissance, identité et intégration sociale*, Nanterre, Presses universitaires de Paris-Nanterre, p. 215-238, en ligne <http://books.openedition.org/pupo/749>.

Godrie, B., et Dos Santos, M. (2017), « Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance », *Sociologie et sociétés*, 49 (1), 7-31.

Hall, B. L., et Tandon, R. (2017), « Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education », *Research for All*, 1 (1), 6-19.

Harding, S. (2011), *The Postcolonial Science and Technology Studies Reader*, Duke University Press.

Hoppe, K. (1993), « Whose Life Is It, Anyway? Issues of Representation in Life Narrative Texts of African Women », *The International Journal of African Historical Studies*, 26 (3), 623-636.

Hountondji, P. J. (2009), « Knowledge of Africa, Knowledge by Africans : Two Perspectives on African Studies », *RCCS Annual Review*, 1 (1).

Ikäheimo, H. (2012), « Un besoin humain vital. La reconnaissance comme accès au statut de personne », *in* Lazzeri, C. et Nour, S. (dirs), *Reconnaissance, identité et intégration sociale*, Nanterre, Presses universitaires de Paris-Nanterre, p. 101-122, en ligne <http://books.openedition.org/pupo/736>.

Keppler, A. (2001), « Media Communication and Social Interaction : Perspectives on Action-Theory Based Reception Research », *Communications*, 26 (2), 169-179.

Lani-Bayle, M. (2014), « Le temps des histoires », *Vie sociale et traitements*, 1 (121), 19-24.

Lechner, E. (2011), « La recherche biographique aujourd'hui : de la science de l'incertitude au savoir ancré », *Le Sujet dans la cité*, 2, 213-226.

Leydesdorff, S. (2017), *Trauma : Life Stories of Survivors*, New York, Routledge.

Mignolo, W. (2013), « Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique », *Mouvements*, 73 (1), 181-190.

Mignolo, W. (2011), *The Darker Side of Western Modernity : Global Futures, Decolonial Options*, Raleigh, Duke University Press.

Miles, M. et Crush, J. (1993), « Personal Narratives as Interactive Texts : Collecting and Interpreting Migrant Life-Histories », *The Professional Geographer*, 45 (1), 84-94.

Morrissette, J. (2013), « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? », *Nouvelles Pratiques sociales*, 25 (2), 35-49.

Pavlish, C. (2007), « Narrative Inquiry into Life Experiences of Refugee Women and Men », *International Nursing Review* 54 (1), 28-34.

Peterson, E. E. et Langellier, K. M. (1997), « The politics of personal narrative methodology », *Text and Performance Quarterly*, 17 (2), 135-52.

Pineau, G. et Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Téraèdre.

Piron, F. (1998), *Responsabilité pour autrui et refus de l'indifférence dans trois dialogues avec de jeunes Québécois et dans l'écriture scientifique : essai d'anthropologie de l'expérience éthique*, Thèse de doctorat en anthropologie, Québec, Université Laval, en ligne <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28493>.

Piron, F. (2000), « Responsabilité pour autrui et savoir scientifique », *Éthique publique*, 2 (2), en ligne <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2672>.

Piron, F. (2005), « Savoir, pouvoir et éthique de la recherche », *in* Beaulieu, A. (dir.), *Michel Foucault et le contrôle social*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 130-150, en ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00806359>.

Piron, F. (2017*a*), « Méditation haïtienne. Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien », *Sociologie et sociétés*, 49 (1), 33-60.

Piron, F. (2017*b*), « Le libre accès aux publications scientifiques », *Blog Policy Options*, 28 juin 2017, en ligne <http://policyoptions.irpp.org/magazines/june-2017/le-libre-acces-aux-publications-scientifiques/>.

Piron, F. (dir.) (2017*c*), *Québec africaine. Portraits d'immigrants*, Québec, Éditions Science et bien commun, en ligne <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/quebecafricaine/>.

Piron, F. (dir.) (2018), *Québec arabe. Portraits d'immigrants*, Québec, Éditions Science et bien commun, en ligne <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/quebecarabe1/>.

Piron, F. (dir.) (2019), *Québec latina. Portraits d'immigrants*, Québec, Éditions Science et bien commun, en ligne <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/quebeclatina/>.

Piron, F. et Bernard, M.-C. (2018), « Les récits de vie peuvent-ils être des outils de changement social? », Communication présentée à la conférence internationale *Vitalités des approches biographiques*, Wroclaw, Pologne.

Piron, F. et Ringtoumda, F. (1991), *Les savoirs des femmes au Sahel. Vers une revalorisation des compétences locales*, Québec, Centre Sahel de l'Université Laval.

Piron, F. et Ringtoumda, F. (1992), *Les étudiantes sahéliennes au Québec. Parcours personnels et témoignages*, Québec, Centre Sahel de l'Université Laval.

Rancière, J. (2004), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 2e édition, Paris, Fayard.

Sankara, E. (2016), *Récits de vie au Burkina Faso : enjeux, rhétorique, réception*, Paris, L'Harmattan.

Schaffer, K. et Smith, S. (2004), *Human Rights and Narrated Lives : the Ethics of Recognition*, New York, Palgrave Macmillan.

Smith, L. T. (2012), *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples*, revised edition, London, Dunedin, N. Z., Otago University Press.

Talayesva, D. C. (1959/1984), *Soleil Hopi : l'autobiographie d'un Indien Hopi*, Textes rassemblés et présentés par L. W. Simmons, préfacés par C. Lévi-Strauss, traduit par G. Mayoux, Paris, Éditions Plon.

Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1918/1998), *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*, Paris, Nathan Université.

***

Piron, Florence. (2019). « Les récits de vie peuvent-ils être des outils de changement social et de résistance aux injustices épistémiques? ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 209-229. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

PARTIE III

AUTOUR DE L'USAGE DES APPROCHES BIOGRAPHIQUES EN ÉDUCATION

14. Souvenirs dormants : l'écriture de soi dans des cahiers d'écoliers

ANA CHRYSTINA MIGNOT

L'univers scolaire est l'espace où nous passons beaucoup de temps dans notre vie, ce qui rend naturelle cette expérience[1]. Nous ne nous rendons pas compte que dans cet univers nous commençons non seulement à apprendre et à exercer l'écriture, mais aussi à apprendre une écriture autobiographique. Lettres, rédactions, copies et calligraphies pleines d'autoréférences sur la vie, la famille, les jeux, les préférences, les rêves et les projets d'avenir – des plus simples aux plus élaborés – se constituent des stratégies banales qui appartiennent à l'univers scolaire afin de stimuler l'introspection, l'imagination, la confession ou l'exhibition du privé. Cependant, celles-là ne résistent pas au passage des années. Les écritures de l'enfance se terminent pour être condamnées à l'oubli ou à la disparition dans des archives scolaires en fonction de la méconnaissance de son importance pour les études de pratiques autobiographiques. Réfugiées dans des archives personnelles et familiales, les études menées exigent des chercheur(se)s une approximation avec les auteur(e)s pour pouvoir trouver ce matériel et interroger les pratiques pédagogiques passées. Ce texte a comme but de réaliser une cartographie des recherches qui ont comme source ou objet d'étude les cahiers d'écoliers et qui constitue de véritables initiatives de préservation de la mémoire scolaire, en mettant en avant l'importance de ces documents en tant que porteurs d'histoires individuelles et collectives d'apprentissage et d'exercice de l'écriture de soi.

1. Ce texte est une version révisée de Mignot, A. C. (2010), « Documentos efêmeros : histórias de aprendizagem e exercício da escrita de si », *in* Passeggi, M. C., Silva, V. B. (dirs), *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*, Vol. 2, São Paulo, Cultura Acadêmica, p. 83-100.

Cahiers d'écoliers, documents oubliés

Bien qu'ils soient recommandés, autorisés et adoptés par les écoles, les cahiers d'écoliers finissent par devenir des « documents éphémères » s'ils ne sont pas conservés, ce qui explique l'existence d'une grande quantité de cahiers perdus. Selon Arias Cassascosa et Garnacho Gomez (2009), d'un côté les propriétaires des cahiers méconnaissent leur importance en tant qu'outils qui aident à comprendre ce qui s'est passé dans leurs parcours scolaires, et de l'autre côté les cahiers sont cibles d'une méprise de la part des chercheurs et chercheuses et des institutions responsables de conserver la mémoire scolaire. Dans la perspective brésilienne, il y a un vrai manque au niveau politique concernant la préservation de cette mémoire.

Depuis le début de la dernière décennie du XXe siècle, quelques historiens et historiennes, et notamment des historiens et historiennes du domaine de l'éducation, ont observé dans le contexte français et italien que travailler avec l'écriture des enfants et des jeunes, dans une perspective historique des périodes lointaines, est extrêmement difficile puisque les documents sont rares. Le constat de ces historiens et historiennes montre que, peut-être, il n'y a pas un autre domaine de l'histoire avec un taux de conservation aussi bas que celui des documents scolaires. Juliá (1995) met en avant, pour autant, que l'accès à ces productions se fait de façon indirecte par l'intermédiaire des programmes d'enseignement, des règlements scolaires et aussi de la littérature autobiographique, riche en détails sur l'enfance, la famille et l'école. Antonelli et Becchi (1995) confirment ces constats dans la présentation de l'ouvrage *La Scritture bambine*, où ils mettent en exergue que, jusqu'au début des années 1980, les documents écrits par les plumes des enfants étaient peu valorisés par les études, ce que confirme le manque d'intérêt concernant la culture non adulte.

L'observation faite par Fernandes (2008) aide à comprendre la préservation précaire de ces documents de la vie scolaire : ils se sont disséminés seulement à partir du début du XXe siècle, avec l'augmentation des demandes scolaires et, surtout, grâce à une vision individualisée de l'enfant et du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le contexte brésilien, le manque de cahiers d'écoliers et d'écolières s'explique par le prix élevé du papier et le manque d'une politique de distribution de matériel scolaire qui ont touché, surtout, les élèves issus des classes populaires. Le témoignage d'une enseignante qui a vécu dans une région du

sud du Brésil, dans l'État de Santa Catarina, fille d'une blanchisseuse et d'un ouvrier du bâtiment et qui a étudié dans une école publique dans les années 1950, témoigne de ce qui se passe dans ce contexte : « Même avec ma jupe décolorée et le manque de livres et cahiers pour écrire, je suis allée loin. Il ne semblait pas facile d'étudier (...). L'école n'était pas viable surtout pour quelqu'un de noir et pauvre » (Silveira, 2002 : p. 178).

Pour Vinão Frago (2008), la préoccupation récente d'étudier et d'analyser les cahiers d'écoliers et d'écolières émerge du besoin de mieux connaître l'enfance, d'une façon différente de l'habitude. Il ne s'agit plus d'une écriture de l'adulte produite au travers d'une approximation des documents sur les enfants, comme d'usage, ou même sur ce que l'adulte dit ou montre sur l'enfant qu'il ou elle était. Il s'agit de documents écrits (lettres, journaux, cahiers, devoirs, etc.) ou emblématiques (dessins) produits par les enfants, où dans ce contexte d'écriture s'inscrivent la discipline, le contrôle et le conditionnement exercés par les adultes. L'auteur met encore en avant que :

> L'environnement scolaire est un espace stimulateur de l'écriture enfantine, notamment à partir du XIXe siècle. Bien que le cahier d'écolier soit traversé et réglé par la discipline, il permet d'entrevoir, dans certaines conditions, le caractère de l'élève et ses références liées à l'univers social et à sa famille (Vinão Frago, 2008 : p. 16).

Selon cette perspective, le maintien et la mise à disposition des cahiers permettent de traduire des histoires individuelles et collectives d'apprentissage et d'exercice d'écriture de soi.

Le refuge des anciens cahiers

Réfugiés dans des archives personnelles et familiales, au milieu de feuilles accumulées au long du temps, les cahiers portent les marques des expériences, témoignent les événements vécus, éternisent l'existence et restent entre les petites choses que nous rassemblons et dont nous ne connaissons pas le pourquoi. Selon Gvirtz (1997), beaucoup de cahiers qui survivent au temps et à la destruction sont dus à la réussite scolaire. C'est le cas de la collection de cahiers de plusieurs générations de la famille Sabrosa qui porte la mémoire familiale et atteste de l'importance sociale de l'école.

Il est intéressant de souligner que même sur les couvertures de ces cahiers il est possible de voir une partie de la vie de la famille et de la vie scolaire. Sur les pages des cahiers se trouvent aussi des exercices d'introspection, de confession, d'exhibition du privé, à travers les rédactions sur différents sujets comme la famille, la maison, l'école, la rue, le quartier, les vacances, les jouets, les jeux et les projets d'avenir. Ces sujets remplissent ces pages depuis que les enfants sont entrés dans l'univers des mots :

> Il était un monde où il y avait beaucoup de discrimination… Pour les gens comme moi [pour ceux qui ne pouvaient pas en acheter], il y avait la Fename (à l'époque elle s'appelait Fename), aujourd'hui la FAE. La Fename avait une place dans l'école et on avait le droit de gagner certains livres, un quota de crayons, gommes, cahiers, un morceau de « tergal » bleu pour confectionner un pantalon, un morceau de coton blanc, la poche venait ensemble et on avait le droit chaque année de produire une attestation de pauvreté qui devait être registrée dans le commissariat et celui-ci nous rendait visite à la maison. Si d'un côté tout ça était cool, on était obligés de bien envelopper nos cahiers, car si les gens voyaient que nous étions de la Fename, une minorité dans une salle de quarante-deux, on souffrait de discrimination, c'était un signe de pauvreté (Alves, 2004 : p. 25).

Les cahiers se trouvent au milieu de lacets, de pétales de fleurs, d'annotations pressées, de photographies, de journaux intimes, de lettres, de cartes, de cahiers de recettes, de mots entre parents et enfants, hommes et femmes, grands-parents et petits-enfants et objets divers oubliés. Ainsi, la quête de ce matériel demande des chercheurs et chercheuses un soin particulier pour se rapprocher des propriétaires, puisque la recherche se fait en même temps qu'émergent des souvenirs, sentiments et marques de différentes phases de la vie.

Chaque cahier porte une charge affective et les commentaires des propriétaires au long des recherches confirment que « la conservation du papier écrit c'est la conservation de la vie retenue sur le papier. En d'autres termes, nous conservons ce que contient la vie » (D'Araújo, 1996 : p. 189). Ou comme disait une professeure invitée[2] :

> Une fois face à ces souvenirs « mutants et fragmentés », ils exhalent le parfum de l'amour, ouvrent les écluses des larmes, caressent la nostalgie, crient « pourquoi? »; tout simplement me font sourire, ils sont invisibles, mais marquent leurs présences par l'absence, ils sont comme des flashs, reflets de la fierté, ils sont des preuves, certitudes de rien.

Revisités, ils pouvaient être vus davantage comme « essais d'éternité, excuses pour aller vers le passé, rester à un point du présent et faire un vote de confiance en avenir. Ils sont des interprètes d'une langue confuse, magique, vitale qui est la mémoire »[3]. Toucher les cahiers, c'est remonter la mémoire et me retrouver face à quelques objets importants pour l'écriture : le crayon, la gomme, les stylos, les taille-crayons, mais aussi quelques supports matériels par lesquels défilent des expériences et ressentis.

Enfin, ouvrir les vieilles malles des souvenirs signifie amener les auteur(e)s à se retrouver face à leur propre vie. Ainsi, l'obtention de l'autorisation de sonder les archives personnelles afin de trouver les cahiers d'écoliers ou d'écolières demande que les chercheur(se)s comprennent le travail émotionnel inscrit dans l'acte de se retrouver face à des secrets, émotions, rêves, attentes, projets, habitudes. Cet acte rend possible une rencontre avec le passé et la possibilité de réfléchir à l'importance de l'écriture dans la vie de tous et toutes.

2. Extraits du texte d'Arminda Barbosa da Fonseca de Paula à propos de son archive personnelle et qui a été lu lors du cours de formation pour les professeurs du réseau public d'enseignement de Niterói/Rio de Janeiro en 2003.
3. Extraits du texte cité à la note précédente d'Arminda Barbosa da Fonseca de Paula à propos de son archive personnelle et qui a été lu lors du cours de formation pour les professeurs du réseau public d'enseignement de Niterói/Rio de Janeiro en 2003.

En feuilletant les cahiers d'écoliers ou d'écolières

Afin de contribuer à diminuer l'abandon des cahiers d'écoliers ou d'écolières, un ensemble de chercheurs et chercheuses, avec différentes approches, consacre leurs études à comprendre ce que les histoires individuelles et collectives racontent à propos de l'apprentissage de l'écriture et de l'écriture biographique.

À partir de l'approche de la psychologie scolaire, Santos (2008) conclut que les professeur(e)s ne se rendent pas toujours compte des nombreux apprentissages présents dans l'utilisation des cahiers puisque celle-ci est naturalisée. Parmi les élèves qui présentaient des difficultés avec l'écriture, il y en avait un, Severino, qui passait des heures à copier le contenu écrit sur le tableau sans faire attention à d'autres contenus enseignés. Pendant une conversation avec Severino au sujet de ses tâches à l'école, le chercheur a découvert les raisons qui expliquaient le temps pris pour écrire un simple intitulé :

> « La ligne là [du tableau] est grande et celle-là [du cahier] est petite. » C'est-à-dire que Severino s'efforçait de reproduire tel quel ce qui était sur le tableau. Ainsi, quand une phrase occupait une seule ligne au tableau, il essayait de l'écrire sur une seule ligne de son cahier. Cette tâche se montrait difficile la plupart du temps, notamment pour un petit cahier avec ses grandes lettres (Santos, 2008 : p. 149).

La recherche menée par Pozo Andrés (2005) sur un ensemble de 275 cahiers d'écoliers et d'écolières, archivés selon des processus qui avaient comme but de vérifier l'engagement des enseignants et enseignantes pendant la période franquiste, montre comment il est possible d'y trouver des histoires collectives d'apprentissage de l'exercice de l'écriture. La chercheuse s'est fondée sur la perspective des études du genre pour comprendre les modèles féminins transmis dans les salles de cours et inscrits sur les écrits obligatoires et les livres. Les cahiers ont été analysés à partir de thématiques comme la famille, la mère, l'école, les perspectives de la vie future pour les femmes et la vie quotidienne enfantine.

Les résultats montrent que, parmi les devoirs, il se trouve des exemples qui démontrent la place des femmes et des hommes dans la vie privée et publique. Les femmes étaient censées obéir à leurs maris et se sacrifier pour

le bien-être de toute la famille. Les hommes devaient protéger, défendre et représenter leurs épouses et leurs familles. Les modèles de mère et de femme au foyer étaient abordés dans les devoirs des cours d'hygiène et économie domestique, dont les contenus se concentraient sur les leçons d'aération du logis, les principes de nettoyage et d'aménagement de la maison. En ce qui concerne la thématique de l'école et des perspectives de vie future pour les femmes, les contenus enseignés étaient les mêmes pour les filles et les garçons. Cependant, les chercheur(se)s ont remarqué qu'un programme scolaire était dissimulé dans les cahiers des filles. Par exemple, il existait une présence plus grande de valeurs religieuses et morales dans les cahiers des filles, alors que les valeurs liées au travail remplissaient les pages des cahiers des garçons. Ces résultats ont été croisés avec les catégories de classe et d'origine géographique des élèves et les chercheur(se)s ont constaté que les activités proposées aux filles, comme les jeux et loisirs, avaient comme référence l'espace privé, et celles offertes aux garçons l'espace public (Pozo Andrés, 2005).

Afin de donner une visibilité aux cahiers d'écoliers et d'écolières, l'exposition « Ne m'oublie pas n'importe où » a été organisée pendant le IIIe Congrès international de la recherche (auto)biographique qui a eu lieu à Natal, au Brésil, en 2008. Plus qu'une référence à la chanson brésilienne très connue de la musique populaire brésilienne « Le Cahier », du chanteur Toquinho, le titre de l'exposition voulait lancer un appel contre le désintérêt et l'oubli d'un des documents les plus importants pour l'étude des pratiques scolaires. Les cahiers survivent aux réformes éducatives, croyances pédagogiques et changements politiques. C'est sur ces cahiers que nous enregistrons les activités les plus ordinaires du quotidien scolaire : des activités comme copier, traduire, sélectionner, classifier, ordonner, énumérer, compléter, séparer, composer, associer, définir, analyser, résumer, rédiger, calculer et résoudre (Gvirtz, 1997).

Cette idée était présente dans le projet « Maison Cruz : une papèterie dans la production, circulation et usages des supports de l'écriture à l'école »[4]. Elle a gagné en force quand j'étais à l'Université de Macerata, en Italie, invitée à la conférence internationale « Les cahiers scolaires : une source

4. Projet de recherche avec lequel j'ai gagné une bourse de productivité en recherche de la Commission nationale de recherche (CNPq), subvention de l'Appel universel du CNPq (2006-2008) et subvention à la recherche (APQI) de la FAPERJ (2005).

complexe pour l'histoire des cultures scolaires et pédagogiques entre les XIXe et XXe siècles »[5]. À cette occasion, j'ai pu visiter trois expositions importantes sur le cahier en tant qu'objet de la culture écrite et matérielle de l'école : « Les cahiers d'école au XXe siècle », de Cartiere Paolo Pigna; « Entre les bancs et les cahiers », sous la direction de Paolo Ricca (association « Il salotto verde », Italie)[6]; « Les cahiers des écoliers du monde », dirigée par Henri Mérou (association « En marge des cahiers », France). Dans la présentation du catalogue digital de l'exposition, j'ai mis en avant son importance :

> La première exposition a privilégié la présence d'une importante entreprise italienne productrice de cahiers, responsable de la confection de beaux cahiers d'écolier, et qui a souligné les progrès technologiques de la fabrication de ces objets scolaires. Paolo Ricca, à son tour, a rassemblé une très belle collection avec mille cahiers environ, adressés à différentes régions d'Italie, ce qui a permis de comprendre la relation entre les périodes historiques de production des cahiers et les dessins et symboles présents sur les couvertures et dos de page. À travers cette immense collection, il était possible de faire une mise en relation entre les couvertures et dos de page et la dissémination des croyances, valeurs, idéologies et comportements souhaitables à chaque période. De nature itinérante, soutenue par l'Unesco et financée par le ministère de l'Éducation français et l'Alliance française, l'exposition « Les cahiers des écoliers du monde » donne une visibilité aux caractéristiques universelles et présente, selon le responsable, des témoignages de tous les apprentissages autour de l'écriture et des savoirs (Mignot, 2008).

La mise en place de l'exposition a montré qu'il est absolument nécessaire de faire des efforts pour lutter contre l'abandon des cahiers d'écoliers et d'écolières, et pour favoriser la réalisation de recherches sur la « boîte noire des salles de cours ». L'occasion d'articuler cette initiative à un grand événement scientifique de répercussion nationale et internationale a permis

5. Convegno Internazionale di Studi Quaderni di Scuola : una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei contumi éducative tra Ottocento et Novecento.
6. « I quaderni di scuola nel Novecento : la produzione industriale di Cartiere Paolo Pigna (Cartiere Paolo Pigna SpA, Itália) »; « Tra banchi e quaderni », com a curadoria de Paolo Ricca (da Associazione « Il salotto verde », Itália).

de viabiliser le projet en consonance à la thématique du congrès. Les chercheur(se)s concerné(e)s ont pris les cahiers comme un support à la construction des individus. Nous transcrivons ci-dessous des extraits du contenu de la présentation de l'exposition sous forme de panneaux :

> Les cahiers d'écoliers évoquent un des espaces les plus communs aux dernières générations – l'école. Couverture, dos de page, copies, calligraphie, dictées, calculs, dessins, cartographies et même les évaluations des professeurs permettent de comprendre leur importance dans l'histoire de vie de chacun et de tous. Oubliés, beaucoup d'entre eux restent gardés dans des archives personnelles et réfugiés de l'écriture ordinaire, de l'écriture enfantine et, particulièrement, de l'écriture scolaire.
>
> Réunis par les historiens du domaine de l'éducation et spécialistes dans la formation de professeurs de différentes universités de toutes les régions du pays, ces supports de l'écriture scolaire, produits et utilisés après le début du siècle dernier jusqu'à nos jours, indiquent à la fois les changements dans la matérialité de l'objet et des pratiques pédagogiques de l'apprentissage et de l'exercice de l'écriture, ainsi que les valeurs transmises.
>
> L'exposition est le résultat de gestes délicats de recueil, de lecture, de relecture et d'interprétation des anciens cahiers. Le but est donc de donner une visibilité à cet objet qui demeure dans l'ombre et, ainsi, contribuer à socialiser les recherches concernant cette source d'étude, diffuser l'importance de l'apprentissage et de l'exercice de l'écriture (auto)biographique produite dans l'espace scolaire, disséminer la culture de la préservation de la mémoire scolaire, et valoriser l'écriture de personnes ordinaires, notamment celle des élèves des écoles brésiliennes qui ne sont pas traditionnellement considérées comme importantes pour les études, expositions et maintien des cahiers (texte de présentation de l'exposition).

Afin de comprendre sa propre relation avec l'écriture et avec l'école, un des chercheurs a revisité ses propres archives et souvenirs :

> De mes affaires, j'ai retiré les cahiers d'écolier et je me suis sentie comme « Pandora ». Le mythe raconte que lorsque Pandora est née, elle a reçu d'Hermès le don de la curiosité. La fille a grandi. Un jour elle a reçu un cadeau de Zeus : un coffre fermé à clé. Il était très beau et elle l'admirait toujours. Elle n'a pas résisté à la curiosité et l'a ouvert. De l'intérieur du coffre sont sorties toutes sortes de créatures différentes et bizarres. C'était ainsi que j'ai vu sortir des pages de mes cahiers des fées et des sorcières – les différents symboles de mon parcours de vie et de formation (Bragança, 2008).

Au-delà de la vision de l'école comme un espace où se produisent des textes et se valorise l'écriture, l'exposition a traité les cahiers à partir d'une perspective originale et novatrice, c'est-à-dire comme des espaces graphiques de l'écriture en soi. Plutôt que de voir l'écriture comme un exercice imposé par le système éducatif, les cahiers ont été conçus en tant que produit hybride, fait de l'imposition et de la transgression, ce qui a permis d'analyser un aspect peu visible : l'écriture (auto)biographique. Des histoires individuelles et collectives en ont émergé comme résultat :

> Les cahiers et documents d'immigrants produits dans différentes écoles de São Paulo enregistrent les marques de la culture scolaire eurocentrique que l'État cherchait à imposer à tous, mais aussi les spécificités et résistances de chaque groupe. Les écrits des enfants, jeunes et adultes constituent des registres autobiographiques de leurs processus de formation scolaire traversés par les toiles de significations attribuées pour chaque groupe à l'école, ainsi que leurs manières de préserver leur propre culture, les différents nationalismes et les essais d'insertion dans la société au sens plus large (Demartini, 2008).
>
> D'une certaine manière, les cahiers dans la pédagogie Waldorf répondent aux fonctions décrites par les chercheurs à propos des moments initiaux de la substitution des feuilles détachées par un ensemble de papiers reliés. Ce nouvel objet de la culture matérielle scolaire modifie l'environnement d'étude, ce qui a produit un espace favorable à l'organisation de la pensée et à la réflexion sur l'apprentissage. Ainsi, l'écriture devient un exercice qui amène l'individu à se retrouver dans l'acte d'écrire (Moraes, 2008).

Ainsi, tel qu'évoqué précédemment (Mignot, 2008), le passage de la pénombre à la visibilité a permis d'interpréter les cahiers en tant que support à l'écriture scolaire à partir de la relation établie avec la vie des élèves, des professeur(e)s et, aussi, des personnes qui les ont idéalisés. Les thèmes et approches ont été articulés et croisés autour de trois noyaux encore plus vastes : traces d'histoires de vie; apprentissage et exercice de l'écriture de soi; parcours de formation dans l'écriture autobiographique.

Quand la rencontre avec le cahier produit une rencontre avec la vie

À travers l'exposition, les auteur(e)s des cahiers ont pu vivre une nouvelle rencontre avec leur propre histoire de vie, face aux pages jaunâtres remplies de rêves, souhaits, attentes, croyances, pratiques, coutumes, projets, inquiétudes et secrets. Les visiteurs et visiteuses ont pu laisser leurs impressions et beaucoup d'entre eux et d'entre elles étaient surpris devant l'importance des cahiers. Certain(e)s ont regretté de ne pas avoir gardé leurs cahiers, journaux, lettres et agendas. Ils et elles ont avoué que la contrainte des déménagements imposés par la vie les a amené(e)s à jeter ces souvenirs à la poubelle : « Cahiers, cahiers, cahiers… Où sont-ils? Dans ma mémoire » (témoignage écrit d'un(e) visiteur(se)).

Pour d'autres, la confrontation avec les cahiers les a amenés à plonger dans des souvenirs, revisiter le temps de l'école et à se rendre compte qu'ils constituent des objets autobiographiques qui, selon Kotre (1997), nous servent de support afin de récupérer des souvenirs et d'éviter qu'ils disparaissent ou se détériorent :

> Je suis heureux de faire connaissance de cette possibilité si délicate d'enregistrer les constructions du quotidien scolaire dans un événement de professeurs et chercheurs. Ça montre que nous sommes capables de trouver un autre sens à la pratique de l'enseignement et de concevoir nos enfants comme des participants aux propositions de formation. Les souvenirs sont toujours pleins de significations et de révélations (témoignage écrit d'un(e) visiteur(se)).

> Quelle joie de pouvoir remonter le temps et de me souvenir des cahiers simples, faits de copies coupées au milieu, enveloppées avec du papier cadeau et cousues par ma chère mère ! Ainsi, nous avons été alphabétisés et nous avons appris à valoriser l'éducation (témoignage écrit d'un(e) visiteur(se)).
>
> Cette exposition m'a amené à me souvenir de l'enfance depuis l'alphabétisation… Ce sont des temps inoubliables quand je faisais de la calligraphie, dessinais et cultivais l'amour pour les livres, pour l'école et pour la vie (témoignage écrit d'un(e) visiteur(se)).
>
> Je me suis senti touché par cette exposition. Beaucoup de souvenirs du temps à l'école… Je suis assez jeune, mais cela me semble un temps si éloigné. En regardant les objets… je me souviens des maîtresses, de la dame de la cantine, des crayons de couleur, du sable de la cour de récréation, des cartons… Souvenirs dormants de moments très importants de ce que je peux appeler une « invention de moi » que j'actualise aujourd'hui. Je regrette de ne pas avoir gardé mes cahiers (témoignage écrit d'un(e) visiteur(se)).

Ces témoignages d'ordre biographique permettent de comprendre que l'exposition est devenue une invitation pour que chacune et chacun puisse transiter par les écritures de soi à partir de différentes possibilités de lecture. C'est une invitation aussi à feuilleter les papiers rangés de l'enfance et qui semblaient n'avoir aucune importance. Les cahiers sont, pourtant, des témoins de nos modes d'apprendre, d'enseigner, d'enregistrer, de vivre, de penser et de sentir, qui nous permettent d'accéder à des éléments capables de nous faire comprendre l'histoire d'un individu, d'une société et de l'éducation.

Références

Alves, N. (2004), « Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos », *Educar Curitiba*, 24, 19-36.

Antonelli, Q. et Becchi, E. (dirs) (1995), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma, Laterza Editori.

Arias Carrascosa, M. A. et Garnacho Gomez, I. (2009), « Los cuadernos escolares », *in* Sierra Blás, V., Martínez Martín, L. et Monteagudo, J. I. (dirs), *Esos papeles tan llenos de vida… Materiales para el estudio y edición de documentos personales*, Girona, CCG Ediciones, p. 58-133.

Bragança, I. F. S. (2008), « Cadernos escolares em arquivos pessoais : mistérios da "caixa de Pandora" », *in* Mignot, A. C. V. (dir.), *Não me esqueça num canto qualquer* [CD-Rom], Rio de Janeiro, Laboratório Educação e Imagem.

D'Araújo, C. (1996), « O fio da meada no diário de Vargas », *Estudos Históricos*, 9 (17), 185-203.

Demartini, Z. B. F. (2008), « Nos cadernos, as marcas da imigração », *in* Mignot, A. C. V. (dir.), *Não me esqueça num canto qualquer* [CD-Rom], Rio de Janeiro, Laboratório Educação e Imagem.

Fernandes, R. (2008), « Um marco no território da criança : o caderno escolar », *in* Mignot, A. C. V. (dir.), *Cadernos à vista : escola, memória e cultura escrita*, Rio de Janeiro, Eduerj, p. 49-68.

Gvirtz, S. (1997), *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado : una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique.

Juliá, D. (1995), « Documenti della scrittura infantile », *in* Quinto, A. et Becchi, E. (dirs), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma, Laterza Editori, p. 5-24.

Kotre, J. (1997), *Luvas brancas : como criamos a nós mesmos através da memória*, São Paulo, Mandarim.

Mignot, A. C. V. (2008), *Do primeiro rabisco até o be-a-bá (III Congresso internacional sobre pesquisa (autobiográfica)*, Catálogo da exposição « Não me esqueça num canto qualquer » [CD-Rom], Natal, Faperj.

Mignot, A. C. V. (2010), « Documentos efêmeros : histórias de aprendizagem e exercício da escrita de si », *in* Passeggi, M. C. et Silva, V. B. (dirs), *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*, São Paulo, Cultura Acadêmica, vol. 2, p. 83-100.

Moraes, D. Z. (2008), « Uma improvável escrita de si : lembranças e materialidades na memória de uma aluna da Escola Waldorf », *in* Mignot, A. C. V. (dir.), *Não me esqueça num canto qualquer* [CD-Rom], Rio de Janeiro, Laboratório Educação e Imagem.

Pozo Andrés, M. M. (del) (2005), « Niñas hablando a mujeres : narraciones femeninas recogidas en los cuadernos escolares (1928-1942) », *in* Flecha García, C., Ballarín Domingo, P. et Uliveri, S. (dirs), *Mujeres y Educación : saberes, prácticas y discursos en la Historia*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla, p. 273-284.

Santos, A. A. C. (2008), « Aprendendo a usar cadernos : um caminho necessário para a inserção na cultura escolar », *in* Mignot, A. C. V. (dir.), *Cadernos à vista : escola, memória e cultura escrita*, Rio de Janeiro, Eduerj, p. 145-160.

Silveira, M. H. V. (2002), *As filhas de lavadeiras*, Porto Alegre, Grupo Cultural Maria Ginga.

Vinão Frago, A. (2008), « Os cadernos escolares como fonte histórica : aspectos metodológicos e historiográficos », *in* Mignot, A. C. V. (dir.), *Cadernos à vista : escola, memória e cultura escrita*, Rio de Janeiro, Eduerj, p. 15-34.

***

Mignot, Ana Chrystina. (2019). « Souvenirs dormants : l'écriture de soi dans des cahiers d'écoliers ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 233-246. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

15. De l'entredit à l'entre-eux-dit : craintes, impasses et bonnes surprises

CORINNE CHAPUT-LE BARS

Dans *La Mise en récit de soi* (Delory-Momberger et Niewiadomswski, 2013), Guy de Villers reprend à son compte l'*entredit*, un néologisme inventé par Jacques Lacan :

> Nul besoin d'être psychanalyste pour être sensible à cette autre scène où s'entredit quelque chose du désir du sujet. C'est sur ce type de choix que se construit la position du destinataire. Que choisit-il d'écouter? Le sens du message? Les traits stylistiques qui permettent de reconnaître l'auteur du message entre mille? Ou ce sujet d'un dire (…). Il y a ce qui s'entend, acoustiquement mais aussi intelligemment. Il y a ce qui se dit mais aussi ce qui ne se dit pas. (…) Ce sujet comme dire ne se dit pas tout. C'est lui que je peux choisir d'écouter. Lui renvoyer cette part-là de son être c'est préserver avec lui et pour lui la dimension non encore dévoilée de son être (p. 101).

Selon René Barbier (2013), qui commentait, dans son blog *Le Journal des chercheurs*[1], le chapitre de Guy de Villers sur l'*entredit*, quelques semaines après la parution de l'ouvrage dont il était issu (Delory-Momberger et Niewiadomswski, 2013), l'auteur pointait « l'importance du positionnement du narrataire ». Il ajoutait que « certainement dans un récit de vie oral, en face à face, le non-verbal et son implicite informationnel (en plus de l'explicite apparent, mais parfois trompeur, du dire direct) doivent avoir un rôle certain, surtout quand il s'agit d'écouter ce qui ne se dit pas ».

Il s'interrogeait alors sur la prise en compte de cette… :

> … dimension non verbale dans l'écoute d'un récit de vie (…). Ce non-verbal dont on sait la part considérable qu'il s'attribue dans toute communication face à face, y compris d'ailleurs dans tout récit, de

1. http://www.barbier-rd.nom.fr/Lejournaldeschercheurs.html (page aujourd'hui inaccessible).

> vie ou fictionnel (…) sorte de pont aux ânes (…) qui peut être porteur de sens supplémentaire pour le narrataire, comme une signalétique pouvant suppléer d'une certaine façon l'oral quand l'entredit s'obscurcit.

Et René Barbier de conclure : « Malédiction ou bénédiction : la personne dans les sciences de l'homme, en plus d'être un objet qui parle, est aussi une personne qui bouge, dont le corps est en mouvement signifiant » *(ibid.)*.

Ainsi, l'*entredit* s'exprime dans un espace-temps où narrateur(trice) et narrataire composent une partition avec ce qui se dit, se donne à voir, se murmure, se grimace, se souffle, se contredit, se cache, se tait. Lorsque j'ai réalisé ma thèse de doctorat en sciences de l'éducation auprès d'anciens appelés de la guerre d'Algérie (Chaput-Le Bars, 2012), j'ai parfois senti cet état de « grâce », cet instant magique où « quelque chose se passe » mais que je ne pouvais pas nommer. De l'*entredit* à l'*entre-eux-dit*, il y avait un pas à franchir. Et je l'ai fait.

Un détour très éloquent par la sémantique. *Entredire* existe. Je l'ai rencontré

Il s'agit d'un verbe présenté comme désuet, venant de *dire* avec le préfixe *entre*[2]. Mais, surtout, il s'agit d'un verbe pronominal et réciproque, ne s'employant qu'avec le s apostrophe et donnant *s'entre-dire*. Ce verbe réflexif signifie dire réciproquement quelque chose l'une ou l'un à l'autre, comme dans la phrase : « Elles ou ils *s'entre-dirent* leurs vérités », ou se dire mutuellement, comme dans cette citation : « Après avoir ainsi demeuré quelque temps et s'étant entre-montrés plusieurs signes de charité, ils se séparèrent en silence sans *s'entre-dire* une seule parole » (Encyclographie des sciences médicales, 1834). Donc *entredit*, en tant que participe passé du verbe (s')*entredire*, signifie échanger à propos des paroles que deux personnes se disent l'une à l'autre.

2. Toutes les définitions qui vont suivre ont été empruntées indifféremment à wiktionary.org, au dictionnaire.sensagent.leparisien.fr, au dictionnaire.reverso.net, aux dicocitations.lemonde.fr, aux sites : https://www.littre.org/definition, www.larousse.fr/dictionnaires/francais ou encore au centre national de ressources textuelles et lexicales (www.cnrtl.fr).

Je retrouve aussi ce mot dans le dictionnaire catalan. Dans cette langue, *entredit* signifie « ne pas faire ou ne pas dire une chose » ou encore, au figuré, « priver un chrétien de certains sacrements ou d'une tombe ecclésiastique (...) ou d'un lieu spécifique de célébration de culte ». Autrement dit, *entredit* renvoie à un refus ou un empêchement à faire ou à parler. Entre *entredit* et *interdit*, existe donc une proximité sémantique.

Deux autres verbes, également obsolètes, s'emploient avec le « s » de la réciprocité : Le premier est *s'entrentendre*, qui signifie « être d'intelligence l'un avec l'autre » dans la phrase célèbre « Vous vous entrentendez comme larrons en foire » (Corneille, *Suite du Menteur*, III, 3), phrase ayant donné l'expression d'aujourd'hui « ils s'entendent comme larrons en foire », faisant glisser *s'entrentendre* vers *s'entendre*. Ainsi, *entrentendu* ne voudrait-il pas tout à fait dire, comme je l'imaginais, entendu à demi mais manifesterait plutôt la « bonne entente » entre deux partenaires au sens de : « ils se comprennent à demi-mots ». Quant au second, *s'entre-donner*, plus rare encore, il signifie se donner réciproquement.

Si nous allons maintenant regarder vers les verbes plus usités disposant du préfixe *entre*, nous trouvons *entrevoir*, qui signifie, selon les dictionnaires :

- « ne voir qu'imparfaitement, sans bien distinguer, à l'exemple d'*entrevoir* un objet à travers le brouillard, dans l'obscurité »;
- « voir à demi (indistinctement ou trop rapidement) »;
- « comme à travers un écran »;
- ou encore « de façon furtive ou confuse ».

Quant au sens figuré, on trouve :

- « avoir une idée imprécise »;
- mais aussi, et paradoxalement, « une lueur soudaine de » (quelque chose d'actuel ou de futur);
- et, au final, « pressentir », au sens de « prévoir confusément ».

Nous aurions pu ajouter, dans cette petite incursion sémiologique, le verbe *entrapercevoir*, mais il est quasiment un synonyme d'*entrevoir* et renvoie également à « deviner », « flairer », « subodorer ».

Mais récapitulons plutôt ! Dans une langue française qui a « vécu », *entredit* est le participe passé du verbe *s'entredire*, qui signifie, à propos de deux personnes et dans la réciprocité, échanger des paroles là où, dans la langue catalane, ce mot désigne un refus ou un interdit qui aboutit, au contraire, à ne pas faire ou ne pas dire quelque chose.

Autre découverte : *s'entrentendre* désigne la capacité qu'ont deux personnes à se comprendre, à bien s'entendre, à « être en phase », dirait-on aujourd'hui, ou encore cette aptitude qu'ont deux êtres qui s'entendent bien à se comprendre à demi-mots. Dans cette acception, l'*entredit* pourrait renvoyer à la connivence ou à la complicité entre deux locuteurs ou locutrices et l'*entrentendu* à la facilité avec laquelle celui ou celle qui écoute comprend celui ou celle qui parle, sans avoir besoin que le premier ou la première ne profère beaucoup de mots.

Si l'on rapproche à présent *entredit* de *entrevu* et *entraperçu*, on pourrait suggérer que ce qui est *entredit* est ce qui est énoncé imparfaitement, à demi, à travers un écran, ou encore entre les lignes, voire ce qui est tu volontairement ou en raison d'un interdit mais qui « transpire » néanmoins (j'ai montré que l'expression « rien n'a transpiré du secret » était une formule bien éloignée de la réalité).

Si l'on se prête au même jeu avec ce qui est *entrentendu*, cela pourrait évoquer la difficulté à recevoir un énoncé peu net, furtif, confus, voire à identifier une zone blanche dans un énoncé. Ou, à l'inverse, ce participe passé pourrait venir témoigner d'une grande capacité à comprendre, à pressentir, à subodorer une information et ce, grâce à un « éclair de génie ».

L'*entredit*, une notion dialogique par essence

Emparons-nous maintenant de la phonétique et « maltraitons » encore plus le mot. Quand je prononce *entredit*, j'entends phonétiquement *en-tre-di* mais aussi *entre-eux-dit*, c'est-à-dire ce qui renvoie à cette relation locutoire bien connue en Histoire de vie qui met en présence un narrateur ou une narratrice et un ou une narrataire. On pourrait aller jusqu'à créer un autre néologisme, l'*entre-deux-dit*, pour désigner ce qui est *entredit* par celui ou celle qui raconte et ce qui est *entrentendu* par celui ou celle qui l'écoute, dans ce colloque singulier narrateur(trice)-narrataire.

Et puisque *colloque* signifie « entretien » et *colloquer* « parler ensemble », on ne peut que se référer aux travaux de Mikhaïl Bakhtine pour qui, dans tout discours, se joue un dialogue interne entre soi et autrui, entre le discours propre et le discours d'autrui. Dans le champ de quasiment chaque énoncé a lieu, selon lui, une interaction tendue, un conflit entre sa parole à soi et celle de l'autre, un processus de délimitation ou d'éclairage dialogique mutuel.

Cette relation à d'autres discours – antérieurs et à venir – détermine donc profondément la nature de l'énoncé. Celui-ci est doublement orienté : il est réponse (par exemple en opposition), reprise ou reformulation (des mots de l'autre, de ses thèmes, du contenu de son discours) par rapport à des discours déjà tenus (selon Bakhtine, dans chaque énoncé résonnent les harmoniques des autres discours) et il prépare, anticipe la réponse qu'il peut susciter. Cette double orientation est à la fois constitutive des relations interlocutives (de ce qu'on appelle « dialogal » ou dialogue « externe ») et de l'énoncé lui-même (Salazar Orvig et Grosset, 2008).

Il existe bien en Histoire de vie un espace de dialogue unique, issu d'un couple spécifique narrateur(trice)-narrataire qui n'est jamais totalement reproductible. Daniel Bertaux (2014) a désigné par autrui significatif la personne qu'un sujet « choisit » pour raconter certaines choses de sa vie parce qu'elle représente une signification pour lui. Je proposerai quant à moi l'*entre-eux-dit* pour dépeindre ce phénomène qui fait qu'un discours est toujours orienté par l'interaction entre une personne sujet se racontant et une personne sujet écoutant. Interaction qui peut être emprunte, parfois, de complicité ou de connivence, mâtinée de cette expression furtive ou imparfaite d'un propos, parce qu'interdit, impensé, fuyant dans une tentative vaine d'esquive ou d'escamotage alors même que l'objet est là, déposé, *entredit* comme dans un murmure, et qu'il peut, dès lors, être *entrentendu* comme dans un éclair de génie, une lueur soudaine, par le « larron avec lequel on est en foire », l'autre significatif ou significative, le ou la complice, l'accoucheur ou l'accoucheuse…

Si elle reprenait (et détournait) une phrase célèbre de Michel de Montaigne (1572-1588) dans ses non moins célèbres *Essais*, à propos de « l'amitié »[3], la personne cueilleuse de récit pourrait dire que cet *entredit* a été rendu possible « parce que c'était lui [ou elle], parce que c'était moi ». D'ailleurs, chaque personne narrataire n'a-t-elle pas un jour entendu cette autre phrase de la part des personnes rencontrées dans la pratique de l'Histoire de vie : « Je vous dis ça à vous mais je ne l'ai jamais dit »?

Quand l'*entredit* génère une crainte ou se traduit par une impasse

A *contrario* de ce qui vient d'être dit, il est des situations interlocutoires où l'*entredit* peut constituer une crainte pour la personne narrataire qui l'*entrentend*, voire où il ne peut pas être *entrentendu*. Si la démarche de l'Histoire de vie s'assume et se revendique d'une approche dialogique mais aussi clinique, au sens de « se mettre au chevet du [ou de la] patient [patiente] », il est des moments où, comme l'exprime Franco Ferrarotti (1983), la personne narrataire se protège « des mystères visqueux du vécu » (p. 89) parce que, précisément, le discours de l'autre renvoie trop intensément à un discours interne et entre en conflit avec elle, délimitant et limitant du même coup la parole de l'autre à un ailleurs, un paysage impossible à voir parce que rejeté derrière l'horizon.

D'ailleurs, pour croiser d'une autre manière l'*entredit* et l'*entre-eux-dit*, ne pourrions-nous pas envisager que tel fait ne soit pas *entredit*, en raison, justement, de la situation d'*entre-eux-dit*? Il pourrait ainsi être seulement *entredit* parce que difficile à dire dans cet *entre-eux-dit*-là alors qu'il pourrait être vraiment *dit* dans un autre espace relationnel, établi avec une autre personne.

À l'inverse, l'*entredit* peut être survalorisé, comme si son caractère de mystère « croustillant », en faisant de lui une « révélation », en faisait un objet plus intéressant et prometteur que le reste. L'*entredit*, parce qu'il pourrait n'être qu'un épiphénomène, un artefact, et que ce serait

3. C'est peut-être la phrase la plus célèbre de Michel de Montaigne, grâce à laquelle l'auteur des *Essais* a résumé sa fulgurante amitié avec Étienne de La Boétie et, par-là, l'indicible du choix d'objet amical et l'absolue singularité de leur relation.

précisément pour cela qu'il ne serait qu'*entredit*, s'avérerait dans ce cas être une « fausse piste » pour la compréhension du récit, une impasse pour la coconstruction de l'Histoire de vie.

Et que dire quand il est interdit, quand le sujet demande à ce que ne se dévoile pas ce qu'il ou elle a dévoilé furtivement, à la dérobée, à celui ou celle qui l'écoute ! Quand la personne narrataire n'entend pas que quelque chose de la personne narratrice doit demeurer dans l'*entrentendu*, l'entre-soi !

L'*entredit* comme facteur de sérendipité heureuse

Et si, en restant résolument optimiste, l'*entredit* pouvait être appréhendé comme une bonne surprise arrivant dans l'espace de la relation interlocutoire grâce à la capacité de la personne narrataire à accueillir ce qui vient et, conséquemment, à la confiance que la personne narratrice peut lui accorder? En m'inspirant à nouveau d'une proposition de René Barbier[4] parlant de la recherche-action existentielle, je propose qu'une des caractéristiques de la personne narratrice en Histoire de vie réside dans sa compétence à « laisser venir », au « non-agir », à l'aide de laquelle… :

> … il s'agit de mettre en œuvre des facultés d'approche de la réalité qui se réfèrent aux domaines de l'intuition, de la création et de l'improvisation, au sens de l'ambivalence et de l'ambiguïté, au rapport à l'inconnu, à la sensibilité et à l'empathie, comme à la congruence dans le rapport à la Connaissance introuvable ou « voilée » en dernière instance comme l'est le réel?

En situation d'élaboration d'une Histoire de vie, et surtout s'agissant de souffrance humaine voire de détresse, l'intuition nécessaire pour lire entre les lignes, l'envie de connaître l'autre, l'empathie à l'égard de son expérience, la congruence dont doivent témoigner nos paroles et nos conduites non verbales lorsque l'on s'adresse à lui ou elle, sont des attitudes indispensables pour pouvoir entrer dans l'univers de l'autre et oser des questions, des hypothèses, des propositions de liens entre les événements mais aussi accepter qu'elles soient réfutées par les personnes narratrices. C'est peut-

4. http://barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1760 (page aujourd'hui inaccessible).

être ce qui avait fait dire à Philippe, l'un des anciens appelés de la guerre d'Algérie avec qui j'avais travaillé pour ma thèse : « Vous êtes cruelle », au sens admis par lui-même de : « Vous avez tout compris » (Chaput-Le Bars, 2014 : p. 351). C'est peut-être aussi ce qui avait permis à Jean, un autre ancien appelé, de me répliquer : « Ça, j'aimerais qu'on n'en parle pas ! » (Chaput-Le Bars, 2014 : p. 354).

Cette ouverture à la surprise de l'autre[5] n'interdit pas la rigueur et, notamment, la rigueur de l'implication dialectique de la chercheuse ou du chercheur, de cette imbrication entre la complexité et l'implication que Jean-Louis Le Grand (1993), enseignant-chercheur spécialiste des Histoires de vie, nomme « implexité ». La chercheuse ou le chercheur est à la fois présent de tout son être émotionnel, sensitif, axiologique, dans le recueil du récit de l'autre et présent de tout son être dubitatif, méthodique, critique, médiateur en tant que chercheur(se) ou intervenant(e) professionnel(le).

L'Histoire de vie est par ailleurs fondée sur le postulat que toute personne racontant sa vie est porteuse d'un savoir insu, ce concept développé par Martine Lani-Bayle, qui désigne ce constat : « "Je savais ça, et je ne savais même pas que je le savais" » (Lani-Bayle, 1998 : p. 95-96). Il faut parfois pratiquer une sorte d'accouchement socratique pour le faire advenir, de manière à induire des modifications dans le rapport que la personne narratrice entretient avec son passé. Philippe, l'un des appelés, l'a compris, notamment quand nous avons échangé au sujet de la portée des événements de son récit de guerre : « (...) les replacer dans un contexte, effectivement, historique, oui, là, vous avez totalement raison. Vous mettez le doigt sur quelque chose qui est vrai » (Chaput-Le Bars, 2014 : p. 314).

Ce savoir caché, enfoui, destiné à être *entredit* parce que difficile à identifier, confus, parfois même inquiétant, est coconstruit par le couple narrateur(trice)-narrataire, la personne qui raconte sa vie n'étant pas toujours la mieux placée pour comprendre ce qu'elle ressent ou les liens

5. J'ai emprunté la formule « sérendipité heureuse » qui couronne cette partie de mon texte au titre du livre de Pierre Rhabi, *Vers la sobriété heureuse* (Paris, Babel Poche, 2013) pour un article paru récemment dans le numéro 48 de la revue *Pensées plurielles*, consacré aux recherches participatives : « L'histoire de vie, une recherche-action existentielle? Quelques petites choses que je sais d'elle ». La sérendipité est issue d'un mot anglais (*serendipity*) désignant la capacité, l'aptitude à faire par hasard une découverte inattendue et à en saisir l'utilité (scientifique, pratique). En critiquant ma propre formule, je pourrais dire qu'il n'y a de sérendipité qu'heureuse.

entre les événements, celui ou celle qui écoute ou qui lit manquant d'éléments intimes et subjectifs pour saisir la portée de tous les propos. C'est donc cette dyade (ou le groupe quand il s'agit d'un recueil de récits collectifs) qui peut faire d'un vécu un savoir. Les deux partenaires doivent être impliqué(e)s et admettre le rôle indispensable de l'autre dans cette production de connaissances et dans cette transformation de soi. Ainsi ai-je appris à me laisser surprendre et toucher par des informations auxquelles je ne m'attendais pas comme, par exemple, l'importance unanime accordée par les appelés interrogés, qu'ils soient croyants ou athées, au traitement infligé aux cadavres de leurs « ennemis », Jean allant jusqu'à enterrer avec cérémonie le doigt d'un Algérien retrouvé après un attentat (Chaput-Le Bars, 2014 : p. 166-167), Philippe se montrant extrêmement bouleversé et coupable face au comportement honteux des gradés à l'égard de la dépouille d'un suspect (Chaput-Le Bars, 2014 : p. 50-52). Dans le même temps, les narrateurs découvraient, grâce à cette démarche dialogique et réflexive, des aspects d'eux-mêmes dont ils n'avaient jamais eu conscience ou qu'ils avaient enfouis : Jean, par exemple, a découvert qu'il était victime du syndrome de la culpabilité du survivant, en me racontant pour la première fois (alors qu'il avait déjà publié son ouvrage) que lors d'un attentat, « un mec [lui] a sauvé la vie (…). C'est lui qui a pris les éclats (…) à ma place. (…) C'est dur », m'avoue-t-il alors (Chaput-Le Bars, 2014 : p. 354).

L'*entre-eux-dit* est cet espace qui permet d'accueillir les deux facettes de l'*entredit* : ce dernier se dévoile quand d'*entrentendu* il peut être *entendu* et il reste voilé quand il est transmis et demeure au creux de cette « bonne entente », là où « l'on se comprend ». Il s'agit d'un espace de complicité dans son acception la plus large, dans lequel la compréhension est mutuelle, profonde, au point que la « faute », quand faute il y a, peut être partagée un moment entre la narratrice ou le narrateur et le ou la narrataire pour pouvoir être mieux transformée ensuite.

Références

Barbier, R. (s/d), *La recherche-action existentielle*, Blog du chercheur, section « Travaux en sciences humaines et éducation », en ligne <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>.

Barbier, R. (2013), « La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales », *Le Journal du chercheur*, en ligne <barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1760>.

Bertaux, D. (2014), « Les sept propriétés du récit de vie », *in* Ertul, S., Melchior, J.-P. et Lalive d'Epinay, C. (dirs), *Subjectivation et redéfinition identitaire. Parcours sociaux et affirmation du sujet*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 29-49.

Chaput-Le Bars, C. (2012), *Effets de raccommodement produits par l'écriture du récit de situations extrêmes de vie. L'exemple d'anciens appelés du contingent durant la guerre d'Algérie*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Nantes, Université de Nantes.

Chaput-Le Bars, C. (2014*b*), *Quand les appelés d'Algérie s'éveillent. Philipe, Denis, Paul et les autres…*, Paris, L'Harmattan.

De Villers, G. (2013), « Écouter le dire du sujet », *in* Delory-Momberger, C. et Niewiadomski, C. (dirs), *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 93-102.

Ferrarotti, F. (1983), *Histoire et histoire de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des méridiens.

Lani-Bayle, M. (1998), *L'histoire de vie généalogique. D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan.

Le Grand, J.-L. (1993), « Implexité : implications et complexité », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, 72, 251-268.

Montaigne (de), M. (1572-1588/2009), « De l'amitié », *Essais*, *Livre* 1, *Chapitre* 28, Paris, Gallimard, coll. « Quatro ».

Rhabi, P. (2013), *Vers la sobriété heureuse*, Paris, Babel Poche.

Salazar Orvig, A. et Grossen, M. (2008), « Le dialogisme dans l'entretien clinique », *Langages et Société*, 123, 37-52.

***

Chaput-Le Bars, Corinne. (2019). « De l'entredit à l'entre-eux-dit : craintes, impasses et bonnes surprises ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 247-256. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

16. Tour et détour d'un cueilleur de récits affecté

Être impliqué, être engagé, être affecté : avions-nous le choix d'une autre posture?

THIERRY CHARTRIN

La posture du cueilleur ou cueilleuse de récit est invariablement interrogée lorsqu'il s'agit d'évoquer avec des narrateurs et des narratrices des questions existentielles ayant pour objet la finitude, car chercheurs ou chercheuses et sujets partagent en commun ce funeste destin. À partir de notre expérience d'une année d'entretiens réalisés dans le cadre de notre thèse *Apprendre à vivre, c'est se savoir mortel. Récits épiphaniques d'autoformation existentielle* (Chartrin, 2015), nous présenterons comment le rapport intersubjectif ne peut s'émanciper d'un rapport intrasubjectif, car ces questions font irruption en contrebande et s'imposent au risque de la rencontre. Au-delà de l'implication, le cueilleur ou cueilleuse de récit doit accepter d'être affecté-e, l'unique moyen, selon Favret-Saada (2009), de réussir son projet de connaissance, à condition toutefois de savoir l'oublier et de pratiquer sous conditions.

Un sujet de recherche qui intrigue

« Ne grattez pas là où ça ne vous démange pas », déclarait le psychiatre américain Adolf Meyer (cité par Yalom, 2008 : p. 43) à toute une génération d'étudiants et étudiantes. Paradoxalement, cette préconisation constitue à nos yeux une pertinente introduction au rapport que nous avons pu entretenir avec les sujets de notre thèse. À l'évidence, la nature de cette recherche portant sur l'impact du vécu de situations extrêmes (Fischer, 1994) pose indéniablement la question du rapport entre chercheur(se), objet de recherche, sujet de recherche, et cela pour une raison : nous partageons un destin commun, chercheur(se)s et sujets vont indéniablement mourir un jour. Or la mort constitue pour notre recherche un pivot fondamental qui

ne se laisse pas approcher, car mourir reste un sujet tabou. C'est donc sous le sceau de l'intrigue que nous avons perçu chaque présentation du sujet de notre thèse.

La mort, la vie, la maladie sont des questions existentielles partagées : des questions de l'intime, des questions qui agissent, qui dérangent, qui animent autant qu'elles perturbent le narrataire. « Pourquoi avez-vous traité cette question? » Question récurrente énoncée lors de chaque rencontre, que ce soit avant, pendant, voire après l'entretien. La part d'énigme n'est que partielle, car la question en cache en fait, une autre, plus personnelle : « Qu'est-ce qui vous est arrivé pour que vous puissiez étudier ce sujet, que s'est-il passé dans votre vie? » Lors de la présentation d'une thèse en 2013, Gaston Pineau, alors président de jury, nous avait renvoyé la même question. Le sujet nous associe… Robin (1993 : p. 95) rappelle d'ailleurs que l'histoire d'une recherche est aussi celle du chercheur, de la chercheuse. Peut-être que certaines le sont encore plus que d'autres? Dès lors, deux histoires se rencontrent, de la particularité dans l'ipséité.

Le doute s'est alors instauré : que répondre à cette question? Quelles positions adopter? Protection? Repli? Ouverture? Transparence? Pouvions-nous être en retrait, éviter d'aborder cette question pendant les entretiens, ne pas nous impliquer? En d'autres termes, avions-nous le choix de notre posture?

Est-ce d'ailleurs un problème que de s'impliquer dans la recherche? Les sciences de l'éducation, par l'intermédiaire des travaux de René Barbier (1997 et 2004), ont par ailleurs accordé une place importante à la question de l'implication. L'ethnologie a, de même, reconnu scientifiquement la prise en compte de l'intersubjectivité, notamment avec l'utilisation de la méthodologie de l'observation participante, dont les travaux de Jeanne Favret-Saada (1977, 1981 et 2009) sont de stimulantes illustrations.

La posture du chercheur, entre intersubjectivité et intrasubjectivité

Pas de recherche sans implication pour René Barbier

Être impliqué? Pour René Barbier (2004), la question ne se pose pas ! La recherche en sciences humaines s'inscrit d'emblée dans un *rapport implicatif*. L'objectif de la prise en compte de ce rapport est de contrer l'épistémologie positiviste qui consiste à séparer le sujet, chercheur(se) ou acteur(trice) social, de son objet. Du fait de l'ambiguïté de l'implication, la reconnaître et la prendre en compte revient « à appréhender les situations du développement de la recherche en sciences sociales par la complexité » (Barbier, 2004 : p. 3). Pour Barbier, être impliqué dans un groupe comporte d'emblée trois modes :

- *être impliqué* sans intention en tant que faisant partie intégrante d'un système « relationnel ». En tant qu'être humain, je suis « jeté là » dans la relation humaine et dans le monde. Cette implication définit ce que Barbier appelle la reliance sociale. L'absence d'implication revêt à l'inverse une forme pathologique de schizophrénie;
- *s'impliquer* : je suis un(e) acteur(trice) qui opère des choix libres d'attitudes qui supposent ma responsabilité et mon engagement. Barbier énonce la difficulté de ce mode dans les institutions contemporaines où le sujet est instrumentalisé « en utilisant l'économie libidinale de leurs agents (processus de renforcement du pouvoir de domination, pulsions archaïques sadomasochistes, dans un processus de renforcement du pouvoir de domination » (Barbier, 2004 : p. 2);
- *impliquer autrui* : c'est la résultante des deux autres modes. J'implique l'autre dans une situation où je suis impliqué(e) ou parce que quelqu'un m'implique. Je ne peux donc m'impliquer sans impliquer l'autre. Pour Ardoino, existentiellement, « l'implication est tout ce qui rattache à la vie » (cité par Barbier, 2004 : p. 2).

Être affecté, une nécessité pour la recherche selon Jeanne Favret-Saada

Pour Jeanne Favret-Saada (1977, 1981 et 2009), la recherche sur le terrain ne peut s'opérer autrement qu'en utilisant l'*observation participante*. Néanmoins, pour cette auteure, il n'y a pas d'observation participante sans *être affecté*. C'est l'unique moyen de réussir son projet de connaissance, à condition de savoir l'oublier. « Accepter d'être affecté suppose toutefois que l'on prenne le risque de voir s'évanouir son projet de connaissance. Car si le projet de connaissance est omniprésent, il ne se passe rien. Mais, s'il se passe quelque chose et que le projet de connaissance n'a pas sombré dans l'aventure alors une ethnographie est possible » (Favret-Saada, 2009 : p. 159).

Ce point présente, pour l'auteur, l'autrice, quatre traits significatifs :

- accepter de reconnaître les situations de communications involontaires et non intentionnelles comme matériau important, voire essentiel;
- accepter de tolérer, selon les moments, les statuts de chercheur ou chercheuse et de sujet affecté;
- accepter les différentes temporalités des opérations de connaissances : ne pas pouvoir rapporter l'expérience quand on est trop affecté et ne pas la comprendre quand on peut la rapporter. Pour l'auteur, l'autrice, le temps de l'analyse viendra plus tard;
- accepter d'approcher un phénomène en prenant le risque de participer ou d'en être affecté, c'est se donner les moyens de faire de réelles découvertes.

Être affecté n'est pas être en empathie, qui demande par définition de la distance, car c'est bien parce que l'on n'est pas à la place de l'autre qu'on tente de se représenter ou d'imaginer les sentiments, les perceptions et les pensées qui provoqueraient une telle situation (Favret-Saada, 2009 : p. 15). Être affecté, c'est accepter d'être intensément agité. Être affecté jusqu'à quel point? Jeanne Favret-Saada rappelle que sa recherche sur la sorcellerie dans le bocage n'a été possible qu'à partir du moment où les sujets ont pensé que la chercheuse était également prise, soit parce qu'elle était désensorceleuse (elle avait le fluide), soit parce qu'elle était envoûtée. « La sorcellerie, ceux qui ne sont pas pris, ils ne peuvent pas en parler ou on ne peut pas leur en parler » (Favret-Saada, 2009 : p. 152).

La place de la transparence dans l'entretien de recherche pour Yves Winkin

Pour Yves Winkin (1997), anthropologue de la communication, l'observation participante est la seule alternative possible au modèle expérimental proposé par les sciences dites dures. Pour cet auteur, les sciences humaines doivent arrêter de singer la distance critique des sciences de la nature.

Contrairement aux positions de Jeanne Favret-Saada, il pense que dissocier à ce point participation et observation est un leurre. En effet, pour ce chercheur, l'observation est naturellement participante du fait de la présence de l'observateur(trice) dans l'aire de vie de l'autre. Il revendique cependant la transparence du (de la) chercheur(se) dans les rapports, dans la mesure où elle est régulée par des outils (le journal de recherche) dont nous développerons l'intérêt ultérieurement : « (…) dès le moment où les sujets sont posés comme transparents, l'observation ne peut être que participante » (Winkin, 1997 : p. 4).

Reconnaître la nécessaire implication dans le cadre de la recherche, c'est accepter d'y associer la dimension affective dans toute sa complexité. En effet, le risque est bien d'aborder l'interaction avec les sujets sur un mode particulier où la personne du chercheur est engagée dans toutes ses composantes (instances morales, valeurs politiques, affects et vécus personnels) en dépit de toute procédure de contrôle (Puccio-Den, 2012 : p. 1).

Quels sont alors les risques encourus? La perte d'objectivation? L'éloignement voire la disparition du « projet de connaissances »? L'emprise du chercheur ou de la chercheuse en sciences sociales ou l'inverse, l'emprise de la personne narratrice?

Revendiquer la place de notre subjectivité dans la rencontre, non comme acte de militance, mais plutôt comme une vérité incontournable, implique d'accepter la part d'influence réciproque, la part de notre ressenti, de notre méfiance, de notre empathie. Cet engagement est partagé entre autres par la tradition ethnologique française de Favret-Saada à Michel Leiris (1981). Reconnaître, dans la rencontre, une part de vérité, cela consiste à pousser à « (…) l'extrême le particulier. (…) Porter la subjectivité à son comble, c'est ainsi que l'on atteint l'objectivité » (Leiris, 1981 : p. 264).

De la place laissée aux informateurs et informatrices

La posture d'observateur participant ou d'observatrice participante procède également de la considération accordée aux acteurs et actrices qui ne sont pas réduits à des objets, mais bien à des partenaires. Il s'agit, dès lors, de prendre au sérieux « leurs arguments ou les preuves qu'ils apportent, sans chercher à les réduire ou à les disqualifier en leur opposant une interprétation plus forte » (Boltanski et Thévenot, 1991 : p. 22).

La reconnaissance de la parole de l'autre, en tant qu'il ou elle est pourvu(e) des mêmes qualités cognitives, d'analyse et d'interprétation que celles habituellement dévolues au chercheur ou à la chercheuse, impose un devoir d'implication dans la rencontre. Accepter d'être affecté, c'est établir un lien avec une posture d'engagement. Être affecté, au-delà de la posture méthodologique, est un acte politique de reconnaissance du sujet pensant, rivalisant avec la parole des experts.

C'est accepter de se perdre (Rémy, 2014 : p. 1). Accepter que les acteur(trice)s rencontrés sur le terrain nous assignent à une place inattendue, ou bien fassent preuve de résistance aux questions ou aux demandes que l'on peut exprimer, comme le témoigne cet extrait de notre journal de recherche tiré de notre thèse. Il concerne la discussion avec Philippe[1] :

> Philippe me fait part de remarques sur l'entretien et plus généralement sur nos discussions. Il me trouve trop insistant sur la recherche d'un moment intense source d'épiphanie. Que dois-je faire/penser de cette remarque? Est-il en difficulté? Veut-il apporter une aide? Ces remarques sont toujours précédées de précautions oratoires. Il n'en demeure pas moins qu'elles me sont adressées directement. Il a évoqué de même l'impact de mon sujet sur ma propre vie. Que comprendre de cela : recommandations? inquiétude? méfiance? Que faire quand il s'autorise à faire allusion à notre vie personnelle lors du voyage vers la gare, lui qui m'a dévoilé une partie de sa vie?

1. Prénom d'emprunt.

Résister, c'est exister aux yeux du chercheur ou de la chercheuse. C'est pour Jeanne Favret-Saada (2009) et Catherine Rémy (2014) un des critères de réussite d'une recherche : « L'observateur se met-il dans une position qui permet aux acteurs d'exprimer des résistances et surtout est-il conscient de ces résistances? » Elle renvoie bien entendu à la question de la faute du néophyte que nous sommes et que nous voyons bien dans le dernier extrait? Accepter de se perdre est aussi un geste très déstabilisant (Rémy, 2014 : p. 1). Par ailleurs, comme toute parole est adressée à quelqu'un d'autre, il est possible d'en déduire que la personne narratrice s'autorise à dire des choses précisément parce qu'elle a identifié cette dynamique intersubjective.

De l'inédit de la rencontre avec les sujets : être impliqué, puis affecté au point d'être déstabilisé

Être bousculé dans nos certitudes méthodologiques

L'impression d'être atteint est un élément qui ressort parfaitement dans cet extrait d'entretien, dans la mesure où, d'une part, le doute apparaît sur la légitimité de nos questions. Mais où, surtout, une interrogation forte surgit sur ce que nous pouvons laisser transparaître de notre intimité (le rapport à notre vie personnelle).

Le premier point se rapporte à un élément de tâtonnement de notre part : nous avons élaboré un guide d'entretien, validé par nos directeurs de thèse. Nous tentons donc par nos questions d'infirmer ou non nos hypothèses. Ce qui nous a le plus étonné, c'est la forme d'interpellation qui, bien qu'accompagnée de précautions oratoires, a légèrement pris la forme d'un agacement perceptible au ton de la voix de Philippe. Nous avons observé sur le visage de notre interlocuteur un message de désapprobation (sourcils froncés, voix plus grave). À ce moment, nous avons senti un léger malaise dans notre relation.

En acceptant d'être touché par cette parole critique, sans convoquer des normes d'externalité, nous évoquons la place laissée aux doutes et aux tâtonnements, y compris dans leur aspect inconfortable, mais n'est-ce pas le propre de la recherche que d'être en déséquilibre? Cependant, nous devons admettre qu'au moment de l'entretien, puis durant un temps assez long,

nous ne sommes pas arrivé d'emblée à cette conclusion. Au contraire, de forts soupçons ont émergé, laissant le doute méthodologique être remplacé par l'embarrassante certitude : Philippe nous cache quelque chose ! Nous le voyons bien, la résistance du sujet est perçue comme douteuse. Elle est un paravent à la vérité que le sujet ne souhaite pas dévoiler. Il nous a fallu du temps pour modifier ce point de vue. Ce point révèle un terrible constat : celui de la toute-puissance de la personne narrataire. Seul maître de l'interprétation, nous naviguons au gré de notre subjectivité et filtrons de manière hasardeuse, en fonction de critères considérés comme objectifs : le sujet résiste, donc il cache quelque chose. Faut-il y voir un héritage de l'impact de la psychanalyse lors de notre formation de travailleur social? Quoi qu'il en soit, notre intégrité méthodologique a été impactée par cette expérience.

Un autre moment important, la référence à notre vie privée, constituera également un temps fort de notre recherche.

Être déstabilisé par l'impératif de transparence

Être affecté dans la rencontre, nous l'avons vu, suppose d'accepter la transparence, ce qui n'est pas notre mode de fonctionnement. Il ne pouvait donc y avoir de notre part qu'émergence de troubles lorsque Philippe a fait référence à notre vie privée. Nous allons tenter d'expliquer pourquoi, à la fois dans notre rapport à nous-même (l'intrasubjectif), à notre conception de l'entretien de recherche, aux relations affectives (l'intersubjectif), la rencontre avec les sujets constitue un moment de déstabilisation.

Une troublante conception éthique de l'altérité

À l'origine, nous sommes très peu prolixe sur notre vie intime, appliquant à la lettre les recommandations d'Épicure qui conseillait à chacun(e) de « cacher sa vie ». L'intrusion dans notre sphère privée nous a posé une question qui dépasse l'aspect méthodologique. Sur un sujet aussi intime que le nôtre, où nous demandons à chaque personne narratrice de présenter son parcours de vie à partir du vécu d'un malheur nommé pour notre recherche « situation extrême », avons-nous la possibilité de répondre à notre narrateur(trice), lorsqu'il aborde un sujet nous impliquant, « Cela ne

vous regarde pas? » Comment peut-il(-elle) à ce moment comprendre le sens de notre réponse? Au-delà du risque de mettre en péril la recherche, comme l'a fort bien illustré Jeanne Favret-Saada (2009), il s'agit de considérer notre position éthique : de quel droit pouvons-nous exiger des autres ce que nous refusons de leur donner? Au fond, nous voyons bien que cette question nous embarrasse. Malgré la sincère acceptation de cette position éthique, nous ne souhaitons pas dévoiler notre personne, quitte à être en décalage avec nos principes.

Ce n'est pourtant pas la première fois que nous nous retrouvons face à ce problème. En effet, depuis le départ, notre sujet attise bien des questions sur le lien avec notre histoire, dont l'interpellation de Gaston Pineau est une parfaite illustration. L'art du compromis est alors de rigueur pour contourner stratégiquement ce dilemme. Quelques explications de complaisance ont permis de nous sortir sans trop de difficultés de ce piège. Dans la mesure où les questions sont généralement prévisibles, particulièrement notre rapport à la mort, nous avions préparé un argumentaire bien rodé qui permettait de satisfaire chacun(e) de nos interlocuteurs(trices) sans nous mettre véritablement en danger de déstabilisation. Un rôle d'acteur et non d'auteur. Peu importe le statut de nos interlocuteurs ou interlocutrices, qu'ils ou elles soient de passage, intégré(e)s dans notre corpus, intellectuel(le)s intéressé(e)s par la question, la réponse était bien calibrée, formatée avec suffisamment de conviction dans la voix pour être crédible. Étrangement, la question éthique ne se posait pas à nous. La part de vérité dans nos explications suffisait à nous dédouaner de toutes ces questions. Au fond, nous seul connaissons les raisons profondes de ce choix, celles qui nous poussent à écrire sur ce sujet. En quoi est-ce condamnable de ne pas dévoiler l'entière vérité si cela provoque plus de déstabilisation de notre part? L'écriture d'une thèse ne s'est jamais confondue avec une thérapie ! Il s'agit bien d'un travail réflexif sur un sujet afin de produire de la connaissance. En quoi le fait de mettre à nu ses motivations profondes va-t-il accroître ou non l'acte de connaissances? Au mieux, cela pourra informer le lecteur ou la lectrice de l'orientation de la recherche. En conclusion, nous n'avons donc pas perçu l'intérêt de la transparence totale. Tout était « sous contrôle ».

Être sous contrôle implique des considérations qui sont à l'évidence impossibles à tenir : d'une part, l'humain ne se laisse pas emprisonner par des certitudes et, d'autre part, notre conception méthodologique de la recherche impose structurellement une place pour l'inattendu et se positionne donc en contradiction avec la question du contrôle.

Notre conception de la méthodologie de la recherche en sciences humaines

Depuis l'entrée à l'université, la question de la posture du chercheur ou de la chercheuse dans le cadre d'un recueil de données nous a toujours intrigué. Nous avons cherché à nous construire un modèle en puisant dans notre héritage formatif. En effet, dans un premier temps, notre cursus professionnel de travailleur social nous a formé à l'entretien et à la relation d'aide. Les postures proposées par Carl Rogers (1968) telles que l'empathie, l'acceptation inconditionnelle de l'autre, le non-jugement et la relation de confiance constituent pour nous les fondamentaux de l'entretien. C'est bien dans l'accueil d'un(e) autre, entier(ère), imprévisible, que nous nous situons, qui doit laisser place à une authenticité de la rencontre. Dans un second temps, les interventions universitaires portant sur ce sujet nous ont apporté des éléments concrets : une méthodologie rigoureuse, mais surtout une attention sur les « à-côtés » des entretiens. Nous avons été, par exemple, séduit par l'impact des rapports informels dans la recherche : le repas partagé avec l'interviewé, support à la création d'une complicité qui permet *au sujet* de se « livrer » un peu plus.

Nous avons été enfin un attentif lecteur de l'ouvrage de Jeanne Favret-Saada portant sur la sorcellerie dans le bocage (1977). Au départ attiré et intrigué par le fait que la recherche se déroulait dans notre département d'origine, nous avons, *in fine*, découvert un autre aspect qui se révélera précieux par la suite : la recherche sur les terrains peut également recourir à l'immersion. Aller au contact des gens peut être source d'informations précieuses. Ainsi, notre conception de l'entretien est-elle le fruit d'une hybridation :

– entre méfiance (besoin de protéger notre sphère privée);

– et ouverture (s'immerger dans l'environnement de nos sujets et pratiquer l'observation participante en plantant notre tente symboliquement dans le village à la manière de Malinowski (1963) ou de Favret-Saada (1977, 1981 et 2009).

La cohabitation des deux ne nous semblait pas poser, en théorie, de problèmes majeurs.

Une ouverture méfiante : de la posture à l'imposture

La première rencontre avec Philippe nous a convaincu de l'efficience de cette stratégie. Plus encore, elle a donné lieu à des échanges plus instructifs que nous l'avions imaginé. Le déjeuner partagé avant l'entretien a vraisemblablement favorisé la création d'un espace de parole.

Comme convenu dans le protocole de recherche, nous avons décidé de nous revoir. Spontanément, il nous a proposé une rencontre à son domicile, ce qui nous semblait, à l'époque, pertinent au regard des difficultés motrices de cette personne. Cependant, il nous a fait, par la suite, une invitation plus ambitieuse : être hébergé chez lui pour faciliter la logistique de la rencontre.

À ce moment, nous n'avons perçu que des intérêts à cette proposition : un aspect pécuniaire[2] mais surtout l'opportunité de rencontrer la famille, le cadre de vie, l'environnement, tels que décrits dans les ouvrages de notre sujet. L'idée d'un dilemme sur la posture de chercheur ou de chercheuse ne nous a pas effleuré l'esprit. En effet, effectuer des entretiens de recherche à domicile, dans un endroit non neutre, peut apparaître *a posteriori* une périlleuse aventure. Cependant, comme nous l'avons souligné auparavant, notre ligne de méfiance n'avait pas effleuré cette éventualité. Au contraire nous vivions cette proposition comme une chance. Avec cette invitation, notre souhait plus ou moins caché était d'entrer dans une phase d'observation participante, à la manière des ethnologues tels que Malinowski (1963) mais surtout Favret-Saada (1977, 1981 et 2009).

Lors de notre rencontre avec Philippe à son domicile, nous avons pris conscience de « l'injonction à l'implication » au-delà de ce que nous pouvions l'envisager. En effet, lors de notre rencontre, Philippe évoque l'impact que

2. Philippe demeure à plus de 400 kilomètres de distance.

ce thème aura sur nous. Il nous dit qu'il ne peut se terminer avec le dépôt de la thèse ! À l'évidence, nous n'avions pas complètement mesuré encore ce point, mais il est vrai que certains faits nous ont troublé. Afin d'illustrer la nature de ces troubles, nous présentons un extrait de notre journal de recherche sur l'impact de la rencontre. En effet, la teneur de nos discussions va faire apparaître des points inédits concernant *notre* rapport avec le narrateur, nos similitudes de parcours, nos doutes spirituels. Le nombre important de points communs découverts pendant ces deux jours a provoqué chez nous une sorte de malaise évident.

Tableau comparatif des convergences d'événements avec Philippe

Nature des événements	**Description**
Conjugale	Rencontre sa femme à 17 ans
Familiale	Sa fille aînée a 16 ans
Loisirs	La pêche
Intellectuelle	Premier livre marquant, donné par un tiers : *L'Écume des jours*, de Boris Vian
Santé	Maladie de Raynaud Phlébite
Spirituelle	Ancien croyant, devenu athée, en proie au doute de l'agnosticisme

Les points de similitude ne se sont pas révélés en bloc. Les deux derniers items sont apparus le matin de notre départ : la question de la santé au petit déjeuner, et la question sur la spiritualité lors du trajet en voiture nous amenant vers la gare. À l'évidence, nous nous sommes senti déstabilisé par tant de rapprochements. La carapace s'est alors fendillée au point de faire naître le doute : allions-nous devoir parler de notre histoire? Pouvions-nous, dès lors, continuer à maintenir ce subtil équilibre entre méfiance

et ouverture? Nous sommes délogé de notre abri, abruptement, sans préparation, ce qui amplifie ce sentiment de déstabilisation. Comment allons-nous aborder les prochains entretiens?

Des doutes sur notre capacité de prise de distance

Il nous faut relater deux épisodes importants dans la manière dont nous considérons dorénavant les liens avec Philippe : lors du dîner, Philippe nous a fait part de son projet de rédiger un troisième livre qui, pour une fois, n'est pas une autobiographie. Avant d'aller nous coucher, il nous propose de lire les 50 premières pages dont il nous signale que nous sommes la première personne lectrice. À l'évidence, nous sommes touchés par cette attention. Il nous fait confiance et attend nos remarques. Faut-il y voir une conséquence de nos lectures attentives de ses deux précédents ouvrages? Dans tous les cas, il nous accorde un crédit dont nous sommes reconnaissants. Nous profitons de la soirée pour lire et commenter ces pages. Le lendemain, nous annonçons à Philippe les diverses remarques, fruits de cette lecture. Il semble étonné que nous ayons pris soin de consacrer notre soirée à la lecture. Les points soulevés font l'objet de débats, mais nous sentons qu'il accorde un crédit à notre point de vue. C'est la première fois que nous sommes sollicités pour une première lecture. Ce geste est marquant. Il nous fait penser à la théorie maussienne du don et du contre-don : donner-recevoir-rendre. Sommes-nous rentré dans une obligation du rendre? Est-ce une manière de nous rappeler qu'il est aussi apte à produire des écrits? En vérité, nous ne savons pas quoi penser ni faire de cet acte. Un sentiment de sidération positive prédomine. Il nous faudra gérer cet acte lors de notre prochaine rencontre.

Un autre fait nous a également marqué qui ne concerne pas Philippe directement. Au moment de quitter le domicile afin de nous rendre en direction de la gare, nous avons, comme la convenance l'impose, adressé une poignée de main à la femme de Philippe afin de la saluer et la remercier. Quelle ne fut pas notre surprise quand, au retour, elle préféra nous embrasser en nous invitant à revenir ! Légèrement embarrassé, nous tentons de dissimuler le moment de gêne provoqué par ce changement de mode d'interaction. Nous avions déjà fait le constat avec Philippe que le vouvoiement (appelé dans notre échange la distance critique) allait être difficile à maintenir. Avec l'épisode de la bise, une nouvelle brèche s'invitait.

Effectivement, comment allions-nous maintenir une distance suffisante pour autoriser une investigation un tant soit peu rigoureuse? Nous redoutions, à ce moment, de ne pas pouvoir nous autoriser à interroger des parties sensibles du parcours. Étrange pensée, mais qui prend tout son sens lorsqu'il s'agit de se rappeler que nous avons encore deux rencontres ensemble ! Quoi qu'il en soit, cette séquence ajoutait à notre trouble le sentiment d'une rencontre qui s'éloigne de l'objectivité.

C'est à ce moment que nous nous rendons compte que l'observation participante est loin d'être évidente. Nous étions loin de penser que cela nous affecterait à ce point. Théoriquement, cette méthodologie est séduisante, mais laisse, en pratique, un sentiment d'engagement que nous n'avions pas mesuré. Qu'allions-nous faire de cela dorénavant?

Être outillé pour pratiquer l'observation participante : l'écriture, la supervision

De la nécessité de l'écriture comme moyen de prise de distance

Dans le train qui nous ramenait à notre domicile, un fort désir d'écriture s'est imposé à nous. Le besoin de coucher sur papier nos ressentis, nos questionnements, devenait impérieux pour permettre de clarifier les éléments de déstabilisation afin de les comprendre et de pouvoir en faire une analyse *a posteriori*. Les trois heures furent pleinement utilisées. À la relecture de ces premiers textes, nous comprenons qu'il s'agira à l'avenir d'adapter cette méthodologie sous forme d'un journal de recherche et de *fieldnotes*. En étudiant quelques auteurs et auteures pour la rédaction de ce chapitre, nous avons pris conscience que cette méthodologie était la condition pour pouvoir s'immerger dans l'environnement. Une sorte de garde-fou. Favret-Saada (2009 : p. 153-161) raconte alors combien l'utilité du journal de recherche est précieuse pour maintenir un projet de connaissance. Elle le rédigea de manière consciencieuse pendant toute sa recherche. L'utilité de ce journal était double : tout d'abord, à court terme, tenter de comprendre ce qu'on lui voulait et, dans un second temps, garder trace afin de pouvoir comprendre ultérieurement. Jeanne Favret-Saada réaffirme d'ailleurs la nécessité de s'outiller pour affronter le milieu de

recherche au risque de ne pas en sortir indemne voire de ne pas être en capacité de s'en « tirer sans dommage, éventuellement même y survivre » (Favret-Saada, 1977 : p. 23).

Il s'agit également d'accepter de reconnaître comment nous filtrons les recueils d'informations lors de la rédaction du journal de recherche. Nous sommes de nouveau confrontés à la subjectivité du chercheur ou de la chercheuse qui privilégiera un élément plutôt qu'un autre. Accepter l'observation participante comme méthodologie, c'est accepter indéfectiblement la position subjective du chercheur ou de la chercheuse.

Pour Winkin (1997), l'écriture possède une vertu cathartique. Elle permet à la fois de conjurer l'expérience, mais surtout d'amorcer une compréhension et une analyse. Comme Favret-Saada, il pose l'écriture comme condition de possibilité d'une observation vraiment participante. Il prône, non pas l'écriture finale développée par les anthropologues des années 1980 (Geertz, 1986), mais l'usage des *fieldnotes* qui permettent de saisir l'expérience juste après qu'elle a eu lieu :

> L'observation devient beaucoup plus « participante » dès le moment où l'anthropologue opère un retour sur ce qu'il a perçu et fait remonter à la surface les éléments enfouis qui témoignent de la dimension participative de son observation (Winkin, 1997 : p. 6).

Notre première expérience d'observateur participant témoigne bien de la nécessité de procéder à cette prise de notes dans l'immédiateté. Nous rejoignons ainsi les propos de Winkin. La pratique même de l'observation participante reste cependant un questionnement. Nous allons rapidement nous rendre compte de la suspicion naissante quant à notre capacité à entreprendre cette méthodologie, notamment sur la question de la transparence lors des entretiens suivants.

De la complexité méthodologique : la place de la supervision lors des rencontres avec nos deux directeurs de thèse

Nous avons rencontré nos directeurs de thèse le 26 février 2014, soit deux semaines après les dernières rencontres. Fort de nos expériences, nous avons relaté le récit des deux temps d'entretien et la manière dont ils nous ont bousculé (surtout le premier).

D'emblée, nous avons senti une différence de points de vue entre les deux universitaires. L'un a considéré cette expérience comme une belle opportunité qui pourra constituer au moins une vingtaine de pages dans notre thèse. L'autre y a vu un acte inconsidéré, qu'il ne se serait jamais autorisé à réaliser. Au regard de mes propos, ils nous ont invité à plus de prudence au risque de ne plus être en capacité de tenir notre place de chercheur !

Avec le recul et nos lectures, nous avons compris le sens de ces deux remarques. Elles reflètent parfaitement les recommandations des ethnologues, notamment celles de Favret-Saada, qui réaffirme le besoin de s'outiller avant de s'immerger au risque de prendre des coups. Il n'en demeure pas moins que ces rencontres restent, en effet, l'occasion pour nous de faire l'expérience des rapports intersubjectifs dans toute leur complexité.

Nous allions dorénavant préparer autrement les prochaines rencontres. Pour rappel, le protocole de recueil de données en place pour cette thèse stipulait la réalisation de quatre entretiens par sujet.

Nous allions également conserver précieusement les conseils de Lazarsfeld, célèbre sociologue qui, répondant à un groupe d'étudiants et étudiantes sur des questions d'ordre pratique rencontrées lors des entretiens, notamment de récits de vie, a énoncé judicieusement : « On dit et on écrit beaucoup de choses, mais surtout on fait comme on peut » (cité par Poirier *et al.*, 1983 : p. 71).

Pour Beaud et Weber (2003 : p. 97), le travail d'auto-analyse, à savoir « l'objectivation de vos attentes subjectives, de vos engagements plus ou moins inavoués, de vos prises de position elles-mêmes socialement déterminées », par la constitution de prise de notes (*fieldnotes*, journal de terrain) a permis un travail sur soi et de défrichage sur le terrain. Beaud et Weber (2003 : p. 97) ont rappelé toutefois qu'il aurait été impossible de commencer un travail de notation avant d'être en contact avec le terrain « (…) dans la solitude d'une imagination marquée par des références littéraires ou médiatiques ». Ce travail a dû, en effet, être mené par l'enquêteur en parallèle aux premiers contacts pris pour l'enquête pour « se poursuivre tout au long de l'enquête et même une fois le terrain terminé ».

Nous avons donc été, par l'expérience, amené à entreprendre ce long travail de prise de distance afin de rompre avec les évidences du terrain « (…) qui endort la curiosité et trompe le regard trop habitué au monde qui l'entoure » et de permettre de « (…) s'éloigner pour mieux voir » (Beaud et Weber, 2003 : p. 9). Au-delà de l'impact de toute immersion sur le terrain, cela nous a permis d'accepter une implication qui, de toute manière, s'était imposée à nous.

Références

Barbier, R. (1997), *L'approche transversale*, Paris, Anthropos.

Barbier, R. (2004), « Implication noétique, flash existentiel et éducation », *Séminaire sur l'implication IFORIS*, en ligne http://www.barbier-rd.nom.fr/implicationnoetique2.html

Beaud, S. et Weber, S. (2003), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

Boltanski, L. et Thevenot, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

Chartrin, T. (2015), *Apprendre à vivre, c'est se savoir mortel. Récits épiphaniques d'autoformation existentielle*, Thèse de doctorat inédite, Nantes, Université de Nantes.

Favret-Saada, J. (1977), *Les mots, la mort, les sorts : la sorcellerie dans le bocage*, Paris, Gallimard.

Favret-Saada, J. et Contreras, J. (1981), *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie dans le bocage*, Paris, Gallimard.

Favret-Saada, J. (2009), *Désorceler*, Paris, L'Olivier.

Fischer, G.-N. (1994), *Le ressort invisible*, Paris, Éditions du Seuil.

Geertz, C. C. (1986), *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, Presses universitaires de France.

Leiris, M. (1981), *L'Afrique fantôme*, Paris, Gallimard.

Malinowski, B. (1963), *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard.

Poirier J., Clapier-Valladon S. et Raybaut, P. (1983), *Les récits de vie, théorie et pratique*, Paris, Presses universitaires de France.

Puccio-Den, D. (2012), *Être affecté*, Paris, Groupe de sociologie politique et morale, en ligne http://gspm.ehess.fr/docannexe.php?id=1505

Rémy, C. (2014), « Accepter de se perdre. Les leçons ethnographiques de Jeanne Favret-Saada », *SociologieS*, Dossiers, « Affecter, être affecté. Autour des travaux de Jeanne Favret-Saada », en ligne http://sociologies.revues.org/4776

Robin, J.-Y. (1993), « L'apprentissage expérientiel. La géographie de l'expérience au cœur de la formation au service du développement de l'apprenant », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 30 (2), 321-338.

Rogers, C. (1968), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

Winkin, Y. (1997), « L'observation participante est-elle un leurre? » *Communication & Organisation*, 12, en ligne http://communicationorganisation.revues.org/1983

Yalom, I. (2008), *Thérapie existentielle*, Paris, Galaade éditions.

***

Chartrin, Thierry. (2019). « Tour et détour d'un cueilleur de récits affecté. Être impliqué, être engagé, être affecté : avions-nous le choix d'une autre posture? ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 257-274. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

Postface

Les approches autobiographiques au cœur des transformations paradigmatiques compréhensives et réflexives

PASCAL GALVANI

Ce livre passionnant est l'une des trois publications générées par le colloque international qui s'est tenu en mai 2018 à Wroclaw (Pologne) pour célébrer le centenaire d'un livre qui allait relancer les récits autobiographiques dans la sociologie compréhensive : *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique* (Thomas et Znaniecki, 1918). La richesse des contributions et des publications de ce colloque est un indicateur de l'importance historique de l'événement, qui marque les évolutions méthodologiques et épistémologiques des recherches et des pratiques en sciences humaines. Les réflexions sur les approches autobiographiques sont en effet au cœur des changements de paradigmes épistémologiques qui traversent les disciplines de recherche mais aussi les pratiques d'interventions. Au centre de ce tourbillon, le petit préfixe « auto », qui réintroduit toute la complexité du sujet que les épistémologies positivistes avaient tenté d'évincer de tous discours scientifiques.

Avec le préfixe « auto » la compréhension de la formation humaine comme « anthropoformation » entre dans la complexité car ce « soi-même » est éminemment paradoxal. D'une part, il constitue son autonomie dans et par une multitude d'interdépendances avec ses environnements sociaux et naturels (Morin, 2008). Et d'autre part, il multiplie les paradoxes en se prenant lui-même comme objet d'autoformation et d'autoréflexion *via* un enchevêtrement de niveaux de conscience, subconscience et surconscience dans l'alternance de moments réflexes, réflexifs, d'automatisme ou de transe; le tout traversé d'instants fulgurants de prise de conscience de soi, sur soi, pour soi (Galvani, 1997 et 2019; Galvani *et al.*, 2011) !

La lecture des seize chapitres de ce volume est passionnante et impose une méditation approfondie. Bien que les contributions soient variées tant dans leurs postures de recherche que dans leurs objets, elles sont toutes reliées par la cohérence d'une réflexion collective sur les méthodes autobiographiques. Ces contributions nous montrent que la prise en compte des histoires de vie en recherche en intervention et en formation ne peut se comprendre sans une réflexion épistémologique critique qui permet de comprendre la pertinence et la validité du récit autobiographique. Au fil des chapitres, les différentes références sollicitées relèvent d'au moins trois grands courants qui orientent l'émergence d'un nouveau paradigme épistémologique.

Tout d'abord le courant herméneutique ou compréhensif qui remonte au milieu du xixe siècle avec Dilthey (Zaccaï-Reyners, 1995) et se poursuit avec Gadamer, Ricoeur et Habermass (Grondin, 2004). L'épistémologie herméneutique situe le récit de vie comme un fondement de l'intercompréhension de l'expérience humaine. Elle assume ainsi le fait que toute compréhension est produite par un sujet situé dans un contexte socio-historique donné.

Le courant phénoménologique ensuite, qui, dès le début du xxe siècle, va prolonger l'herméneutique en insistant sur la méthodologie de prise de conscience et de description des expériences vécues dans leurs dimensions sensorielle et corporelle (Depraz *et al.*, 2011; Vermersch, 2012).

Enfin, les courants théoriques écosystémiques de l'auto-organisation qui vont permettre de modéliser les boucles de rétroaction de l'auto-socio-éco-ré-organisation permanente des systèmes vivants et ainsi compléter l'argumentation de la réintroduction du sujet connaissant dans la connaissance (Morin, 2008).

Les histoires de vie en formation : comme un saumon qui remonte les courants théoriques et épistémologiques

Mais si les approches autobiographiques peuvent revendiquer des racines épistémologiques anciennes et profondes, il ne faudrait pas croire pour autant qu'elles sont des applications directes des théories. Au contraire, les pratiques d'histoires de vie en recherche et en formation sont nées d'une absence de théorie sur les processus de formation et de transformation des

adultes tout au long de la vie (Pineau et Marie-Michèle, 2011). Les pionniers comme Gaston Pineau (1983/2012 et 1984) ou Henri Desroche (1990) ont d'abord utilisé l'autobiographie pour comprendre les processus de formation et accompagner des adultes à réfléchir leurs expériences de vie pour se former. Ces démarches, que l'on peut qualifier de *recherche-formation autobiographique*, se sont dans un premier temps confrontées empiriquement aux matériaux bruts de l'expérience vécue (Pineau et Marie-Michèle, 2012) pour ensuite trouver progressivement dans les corpus philosophiques et scientifiques les cadres théoriques capables de rendre compte de la densité et de la complexité des processus d'anthropoformation. Le développement des approches autobiographiques est donc lui-même un processus réflexif qui remonte comme un saumon de l'expérience vécue pour chercher dans les productions culturelles philosophiques et scientifiques des cadres assez larges pour comprendre et interpréter la richesse des matériaux expérientiels produits.

Une posture méthodologique de recherche-formation

Les pratiques d'histoires de vie sont à situer dans l'épistémologie de la complexité qui tient ensemble les deux pôles antagonistes et complémentaires du sujet et de l'objet. Certaines contributions de cet ouvrage collectif se situent plutôt du côté de la formation du sujet en développant le potentiel de formation des approches biographiques, d'autres se situent plutôt sur le pôle de la recherche sur l'objet en développant le potentiel de production de données qu'offrent les récits biographiques. C'est cette richesse complémentaire et indissociable qu'il faut penser et expliciter : les pratiques biographiques sont à situer comme des pratiques de recherche-formation expérientielle (Galvani, 2019). Cette dernière peut être définie provisoirement comme une formation par la recherche sur l'expérience. Elle se fonde sur la compréhension de l'expérience vécue par le sujet au moyen de l'exploration phénoménologique (prise de conscience et description des expériences) et l'interprétation herméneutique (prise de conscience et transformation des préjugés et production d'une nouvelle compréhension approfondie par la mise en dialogue des interprétations avec les savoirs scientifiques, artistiques, philosophiques et traditionnels). La recherche-formation expérientielle est à la fois réflexive et dialogique (Galvani, 2006).

Avec le récit autobiographique, il est impossible de dissocier la recherche et la formation car la réflexivité impliquée par la narrativité entraîne que chaque production de données sur l'expérience vécue déclenche simultanément un processus d'autoformation réflexive du narrateur ou de la narratrice. De même, chaque utilisation de l'histoire de vie en formation est une occasion de produire des données et entraîne chez les participant(e)s une démarche réflexive qui débouche sur des processus de recherche.

Thématiques communes aux différentes approches

Au travers des différents chapitres, la lecture de l'ouvrage permet d'approfondir constamment quatre grandes thématiques communes qui traversent les contributions.

- L'interaction des dimensions réflexives et dialogiques. Les différentes situations d'interlocutions présentées montrent que le récit autobiographique produit une réflexivité et des prises de conscience par le sujet qui sont démultipliées par le partage des récits et la mise en dialogue des interprétations de ses expériences vécues.
- Le soin apporté aux conditions des échanges. Les supports et les conditions de médiation entre les participants sont toujours pensés soigneusement pour proposer des cadres d'intersubjectivité ouverts et sécurisants. Le dévoilement de soi dans un groupe est nécessairement autorégulé et la dynamique d'exploration des expériences vécues implique un accompagnement éthique dont le tact est finalement le seul critère de vérité (Gadamer, 1996).
- La recherche de nouveaux rapports entre chercheur(se)s professionnel(le)s et narrateur(trice)s imposée par la dimension intime et l'implication inhérente au récit de vie. Ces rapports vont d'un pôle disciplinaire classique où les chercheurs restent en dehors des questions explorées, à un pôle transdisciplinaire où la frontière est floue lorsque les participants sont tous (plus ou moins) chercheurs et narrateurs, voire lorsque la chercheuse et la narratrice sont la même personne (Briand, dans ce volume).
- La variété proposée des supports de narrativité de l'écrit à l'oral et de l'image symbolique au jeu théâtral, utilisés pour conscientiser et

partager l'expérience humaine, témoigne d'une sensibilisation aux multiples dimensions, corporelle, sensorimotrice, affective, symbolique et cognitive, de l'expérience vécue.

Perspectives et enjeux de développement des pratiques biographiques en formation recherche et intervention

Depuis une trentaine d'années, les approches autobiographiques de la formation tout au long de la vie ont fait émerger un modèle tripolaire de la formation permanente (Pineau, 1984 et 1991). Dans une perspective écosystémique, la formation apparaît comme une interaction vitale et permanente entre un organisme (autoformation), un environnement naturel (écoformation) et un environnement culturel (socioformation). Cette complexité tripolaire ouvre des perspectives importantes pour les trois axes de la formation, de la recherche et de l'intervention.

La première perspective est évidemment le développement d'une production de savoir fondée sur l'exploration de l'expérience réfléchie en première personne. Il s'agit d'un enjeu social et politique de démocratisation par la reconnaissance des savoirs d'expérience dans un contexte où les systèmes sociaux économiques et politiques sont encore structurés par le schéma des sciences appliquées et le pouvoir dominant de l'expertise théorique. La reconnaissance des savoirs des patients experts en médecine, la reconnaissance de l'expertise des personnes ayant vécu la grande pauvreté (Groupe de recherche Quart-Monde-Université, 1999) ou la reconnaissance de l'expertise citoyenne dans les luttes de défense écologique (Sauvé *et al.*, 2017) en sont des exemples importants.

Avec l'« ère planétaire » de globalisation économique et technologique confrontée aux crises écologiques de la biosphère se dessine aussi l'enjeu fondamental de formation à l'identité terrienne (Morin, 2008), qui se décline en deux axes majeurs :

- l'axe de l'auto-socio-formation, pour l'émergence de la compréhension interculturelle entre soi et les autres : *apprendre l'intercompréhension transculturelle* est un défi majeur pour lequel les savoirs d'expérience de ceux qui vivent les migrations, qu'elles soient choisies ou contraintes, est une richesse vitale;

- l'axe de l'auto-éco-formation, pour l'exploration de nouvelles relations écologiques entre soi et le monde naturel. À l'heure où nos sociétés se questionnent sur les moyens d'une transition écologique pour faire face aux risques d'effondrement énergétique et de déséquilibre de la biosphère, les autobiographies réflexives de celles et ceux qui ont expérimenté en pionniers des modes de vie alternatifs pourraient largement contribuer à l'élaboration de stratégies écosystémiques viables et vivables pour l'avenir.

Pour relier ces émergences interculturelles et écologiques encore marginales, il est urgent d'explorer, de conscientiser et de mettre en dialogue toutes les expériences alternatives. C'est dans cette perspective que les démarches autobiographiques peuvent contribuer fortement à formaliser et à socialiser les nouveaux savoirs et les nouveaux rapports aux autres et au monde qui s'inventent au cœur des vies les plus singulières.

Références

Depraz, N., Varela, F. et Vermersch P. (2011), *À l'épreuve de l'expérience : pour une pratique de la phénoménologie*, Bucarest, Zeta Books.

Desroche, H. (1990), *Apprentissage 3. Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Éditions ouvrières.

Gadamer, H. G. (1996), *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil.

Galvani, P. (1997), *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*, Paris, L'Harmattan.

Galvani, P. (2006), « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique », *Éducation permanente*, 168, 59-73.

Galvani, P., Nolin, D., de Champlain, Y. et Dubé, G. (dirs) (2011), *Moments de formation et mise en sens de soi*, Paris, L'Harmattan, p. 69-96.

Galvani, P. (2019), *Autoformation et connaissance de soi*, Lyon, Chronique sociale [à paraître].

Grondin, J. (2004), *L'Herméneutique*, Paris, Presses universitaires de France.

Groupe de recherche Quart Monde-Université (1999), *Le croisement des savoirs, quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*, Paris, Éditions de l'Atelier et Éditions Quart Monde.

Morin, É. (2008), *La méthode*, Paris, Seuil.

Pineau, G. (1984), « Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire ! », *Éducation permanente*, 1 (72-73), 15-24.

Pineau, G. (1991), « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », *in* Courtois, B. et Pineau, G. (dirs), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, p. 29-40.

Pineau, G. et Marie-Michèle (2011), « Produire sa vie avec des temps longs, moments d'émergence et de republication après vingt ans », *in* Galvani, P., Nolin, D., de Champlain, Y. et Dubé, G. (dirs), *Moments de formation et mise en sens de soi*, Paris, L'Harmattan, p. 17-33.

Pineau, G. et Marie-Michèle (1983/2012), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, 2e édition, Paris, Téraèdre.

Sauvé, L., Bader, B., Orellana, I. et Villemagne, K. (dirs) (2017), *Vivre ici ensemble : repères contemporains pour l'éducation relative à l'environnement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1918), *The Polish Peasant in Europe and America : monograph of an immigrant group*, Chicago, The University of Chicago Press.

Vermersch, P. (2012), *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France.

Zaccaï-Reyners, N. (1995), *Le monde de la vie. Tome 1 : Dilthey et Husserl*, Paris, Éditions du Cerf.

***

Galvani, Pascal. (2019). « Postface. Les approches autobiographiques au cœur des transformations paradigmatiques compréhensives et réflexives ». In *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (coordonné par Marie-Claude Bernard, Geneviève Tschopp et Aneta Slowik), p. 275-281. Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES.

Résumés multilingues

Vitalités des formations par les histoires de vie

Hervé Breton

La préservation de la vitalité des formations par les histoires de vie nécessite, au sein des cursus pédagogiques parfois régis par les logiques adéquationnistes, un travail permanent d'explicitation des visées, enjeux et perspectives de ces approches « anthropoformatrices ». Ce chapitre cherche à mettre au jour les processus de formation à l'œuvre dans les formations qui mobilisent les approches narratives et biographiques. De manière transversale, la notion de vitalité des approches biographiques est pensée avec ce qui constitue un fonds commun d'expérience au sein des collectifs s'impliquant dans les formations par les histoires de vie : la perception d'une humanité partagée rendue manifeste par la mise en récit des trajets de vie singuliers.

Apports de la démarche biographique en formation de formateurs et formatrices d'adultes

Patrick Rywalski

Plusieurs facettes des démarches biographiques amènent des formateurs et formatrices d'adultes à travailler leur identité en lien avec leur métier. Pendant la formation certifiante en cours d'emploi de quinze jours, échelonnés sur cinq mois, les activités du séminaire en résidentiel apportent des possibilités de lecture différenciée quant au processus d'insertion professionnelle, de construction identitaire, de développement de soi. Cette communication décrit ces différentes activités. Le déroulement pédagogique, les enjeux biographiques et des extraits de textes de participantes et participants illustrent ces moments de formation. Comment prendre en compte le sensible en formation? Comment aider les personnes à réguler leur action en prenant appui sur leur expérience? En quoi la mise en évidence de leur représentation de leur prénom les aide à nommer leur

rapport au savoir? Quel événement amènent ces personnes à être là? Ces questionnements permettent l'accompagnement des participantes et participants dans leur domaine d'intervention en formation d'adultes.

Abstract

Several aspects of biographical approaches lead adult trainers to work on their identity in relation to their profession. During the 15-day on-the-job certification training, spread over five months, the activities of the residential seminar provide opportunities for differentiated reading about the process of professional integration, identity building and self-development. This communication describes these different activities. The pedagogical process, the biographical issues and excerpts from the participants' texts illustrate these training moments. How to take into account the sensible aspects in training? How can we help people to regulate their actions based on their experience? How does highlighting their representation of their first name help them to identify their relationship to knowledge? What event brings these people to be there? These questions allow participants to be supported in their field of intervention in adult education.

Touches biographiques et formation d'enseignant(e)s

Anne-Marie Lo Presti et Sabine Oppliger

Notre recherche s'inscrit dans le contexte de la formation initiale des enseignant(e)s primaires à la Haute École pédagogique du canton de Vaud à Lausanne en Suisse. Elle porte sur l'analyse de textes de synthèse, sorte de bilans de formation produits par des étudiant(e)s à la fin de leur cursus dans le cadre des séminaires du module d'intégration. Ceux-ci mobilisent des dispositifs d'écriture réflexive pour favoriser l'articulation par les stagiaires des éléments théoriques et des éléments issus de leur pratique. La verbalisation du parcours de formation est appréhendée, ici, comme un voyage biographique dans sa « géographie » personnelle. Il s'agit de trouver de l'altérité au cœur de soi-même afin de s'orienter dans son cheminement professionnel et de mettre en évidence des processus d'altération dans le

sens de transformation de l'identité qui génèrent un effet d'auto-accompagnement ainsi qu'une autoformation à visée émancipatrice. Pour cette contribution, nous souhaitons mettre en évidence les potentialités créatives et démontrer la vitalité des méthodes biographiques dans le champ de la formation des enseignant(e)s. L'expérience subjective peut ainsi devenir un outil d'autoformation et favoriser une « migration identitaire » dans le cursus de formation des futur(e)s enseignant(e)s.

Abstract

Our study takes place within the elementary school student-teachers training at the *Pedagogic School of the canton of Vaud* (Lausanne, Switzerland). It focuses on texts written toward the end of the students-teacher training as wrap-up activities of an integration seminar. These texts mobilize reflexive writing activities, encouraging student-teachers to articulate theory and practice. The writing tasks enable student-teachers to verbalize their training process, approached as a biographical journey in their personal *geography*. It aims at discovering the otherness within oneself, in order to find one's own professional path. It highlights processes of alteration of identity, producing a self-accompanying effect with an emancipation goal. With this work, we hope to underline how creative potentialities can enhance students-teacher paths. We wish to show as well how biographical methods can enrich teacher training in lively manners. Written subjective experiences can become self-transformation tools, enabling migrations of identity, in the course of students-teacher training processes.

Fécondité de l'approche biographique dans la sphère scolaire

Marie-Claude Bernard, Jean-Jacques Demba, Ibrahim Gbetnkom et Isabelle Lavoie

Le « legs qualitatif », comme le nomme Goodson, de l'approche biographique de Thomas et Znaniecki s'est étendu au champ éducatif depuis déjà une cinquantaine d'années et sa contribution est riche et variée. À l'intérieur de cette approche, le recours aux récits de vie permet d'aborder

plusieurs problématiques. Ce chapitre présente, d'une part, l'utilisation du récit autobiographique d'une enseignante de biologie au secondaire (Québec) dans une démarche de développement professionnel; d'autre part, deux études porteuses de la voix d'élèves du secondaire : l'une située dans la recherche sur l'échec et la réussite scolaire au Gabon, l'autre, à visée exploratoire, documente l'utilisation de pratiques pédagogiques humiliantes au Cameroun. Ces trois contributions sont présentées afin de montrer la fécondité de cette approche en éducation sous l'éclairage théorique de l'interactionnisme symbolique.

Resumen

El "legado cualitativo", como lo llama Goodson, del enfoque biográfico de Thomas y Znaniecki se ha extendido al campo de la educación desde hace ya unos cincuenta años y su contribución es rica y variada. Dentro de este enfoque el uso de los relatos de vida permite abordar diversos problemas. Este capítulo presentará por un lado el uso autobiográfico del relato de vida realizado por una maestra de biología de secundaria (Quebec) con el objetivo de desarrollarse profesionalmente. Por otro lado, dos estudios que llevan la voz de estudiantes de secundaria: uno ubicado en una investigación sobre el fracaso y el éxito académico en Gabón, el otro, exploratorio, documentó el uso de prácticas pedagógicas humillantes en Camerún. Estas tres contribuciones serán presentadas para mostrar la fertilidad de este enfoque en la educación bajo la contribución teórica del interaccionismo simbólico.

Shü pamǒm (En bamum)

Mo' yu pûmgam, shi pe mbèt pam ké mbùme, yiéka Goodson téé mfû na, lo' tù nga tû sangam Thomas po Znaniecki, néé weri lo' ngâ yu tèn ngom lùm, ngouo méé tù li' yutere, na yire sie ngam pe mîtkeri, mbe shùmkeri. Mbe tue matù ntù tunwet yire manjé, yi mfa'fa' ne nkùnsânsâ wume pùuen ntô fône kâ mùnnjetne n^she tu tù ndun pesaa kùe na. Yùe yi kpùeri na ntue pum lit nkükâ mo' lera mengbié, nga let wume mùn nyütu pua yi penyam tù nda lerewa mbâre nkuo' i pâ (Québec), téé mfa' mfa'mfa' menguéé tâmkut tù li'fa'na. Mbeshi tue memo', mo' pèt yutùete yùe a mkpa' nshùket me nshût

ghâ lerewa mbâre mbèen nkuo' ipâ na; pumi tù mgbâ yu ta' nga ya'mkpa'ne pua yùmgbù ma Gabon, mo'ndî, mbe nga yinshashe ngam, na ntùpshe shimo' nga-njùre yùe pe ngékèt tù la' Kamerun aPa nushe tu tù yire tét mbu' yu ghùeshe, gnere mi pep e lîne, pe pi lèt nshùket yire manjé tù ng lèt yùm, ne rane mi yùe nga shâne wupme mfa ne.

La voix de l'enseignant(e) et de l'enfant dans la construction des identités professionnelles

Conceição Leal da Costa et Teresa Sarmento

Ce texte résulte d'une enquête internationale qui cible la construction de la connaissance sur les identités professionnelles et la vie enseignante. Ce qui a réuni les chercheuses du Portugal et du Brésil, c'est l'intérêt partagé pour la recherche biographique en éducation, pour la formation et les récits d'enseignant(e)s ainsi que l'écoute des enfants dans leur travail. L'enquête s'inscrit dans le cadre d'une communauté d'apprentissage, permettant d'élargir le nombre de récits étudiés devant l'amplitude territoriale et spatio-temporelle du projet. Nous appartenons à un groupe qui croit à la transformation comme un chemin qui se poursuit et ne nous enferme pas, refusant, à l'instar de Nóvoa, les déterminismes. Il y a des aspects qui relèvent toujours d'une dimension collective et qui affectent les enseignant(e)s face à l'improvisation, à la prise de décision aux réalités diverses, à des expériences vécues, rencontres et événements qui dépendent des groupes et des contextes auxquels ils et elles appartiennent. Ces aspects montrent aussi les possibilités de développer une capacité d'agir et dans l'intervention consciente et autonome qui permet de changer les enseignant(e)s eux-mêmes, les autres et les contextes. Les approximations entre dimensions individuelle et collective partent du présupposé qu'il est possible de préétablir un ensemble de caractéristiques pouvant définir l'avenir professionnel. Parmi les quatre dimensions que ce projet veut atteindre – formation, expérience, interactions et insertion dans des organisations – nous avons sélectionné pour ce chapitre la compréhension des interactions avec les enfants en tant qu'élément constitutif et (re)constructeur des identités professionnelles.

Resumo

Este texto resulta de uma investigação narrativa realizada por uma rede internacional de investigadoras (auto)biográficas, com o foco na construção de conhecimento sobre as identidades profissionais e a vida de professores de crianças pequenas. O projeto de investigação, designado «O que fazemos com o que fazem connosco… identidades profissionais em reconstrução », tem como objetivo analisar como as identidades profissionais apresentam mudanças ao nível dos princípios e das finalidades educativas dos professores, partindo da seguinte questão de pesquisa : Como é que os professores integram na sua identidade profissional as mudanças que decorrem na sociedade em geral e particularmente no sistema educativo? O estudo atende a quatro dimensões – formação, experiência, interações e inserção nas organizações, sendo que para este texto selecionamos a apresentação da análise sobre as interações com crianças enquanto constitutivas das reconstruções identitárias. A nível metodológico consideramos o método (auto)biográfico, baseado nas entrevistas narrativas, como o mais adequado para responder aos objetivos de pesquisa. A escuta das narrativas permitiu-nos compreender como as interações com as crianças se diversificam ao longo dos percursos profissionais, produzindo diferentes olhares sobre as crianças, os quais se traduzem por diversas formas de trabalhar com os alunos.

Récit de formation continue performative. Reconnaissance du savoir-faire d'enseignant(e)s autochtones d'une communauté en Amazonie

Gilvete de Lima Gabriel, Charliton José dos Santos Machado et Maria da Conceição Passeggi

Cette recherche se situe dans le cadre du postdoctorat de Gilvete de Lima Gabriel à l'Université fédérale de la Paraíba qui a l'objectif de reconnaître le savoir-faire de deux enseignantes autochtones œuvrant dans deux écoles de la communauté Boca da Mata à Pacaraima, Roraima, située à l'extrême nord du Brésil. La démarche méthodologique retenue est qualitative, de type participatif. Le processus d'apprentissage formel proposé a permis aux enseignantes de modéliser leurs expériences par le biais de

la *mimesis* de la formation continue. Dans ce travail, le savoir-faire des enseignantes est analysé à partir de leurs expériences dans le groupe référence gardien de la forêt. Le chapitre présente les témoignages des enseignants et enseignantes révélant leurs actions, leur engagement, leur responsabilité et affection envers les peuples amazoniens. Il présente aussi les discussions et les analyses des récits autobiographiques des enseignants et enseignantes autochtones et des récits d'expérience réussie. Une condition *sine qua non* à retenir dans l'étude des récits des enseignants et enseignantes sur le savoir-faire est la compréhension de la culture et, dans le cas présent, la compréhension de la culture de cette communauté, cultures qui forgent de manière dialectique la constitution du sujet.

Abstract

This research is part of Gilvete de Lima Gabriel's post-doc at the Federal University of Paraíba with the objective of recognizing the expertise of two indigenous teachers working in two schools in the Boca da Mata community in Pacaraima, Roraima, located in the extreme north of Brazil. The methodological approach adopted for this research is qualitative and participatory. The formal learning process proposed by the research enabled the teachers to model their experiences through the mimesis of continuous education. In this work, the expertise of the teachers will be analyzed from their experiences in the group-reference of guardian of the forest. This chapter presents the teachers' testimonials revealing their actions, commitment, responsibility and affection towards the Amazonian peoples. We present the discussions and reviews of the autobiographical stories of indigenous teachers and stories of successful experience. A prerequisite for the study of teachers' accounts of skills is the understanding of culture and, in this case, the understanding of the culture of that community, the cultures that forge in a particular way dialectical constitution of the subject.

Resumo

Esta pesquisa é parte do estudo de pós-doutorado de Gilvete de Lima Gabriel, pela Universidade Federal da Paraíba, com o objetivo de reconhecer o saber-fazer de dois professores indígenas que trabalham em duas escolas da comunidade Boca da Mata em Pacaraima, Roraima, localizada no extremo norte do Brasil. A abordagem metodológica adotada é qualitativa e participativa. O processo formal de aprendizagem proposto permitiu aos professores que modelassem suas experiências por meio da *mimesis* da formação continuada. Neste trabalho, o saber-fazer dos professores será analisado a partir de suas experiências no grupo-referência guardião da floresta. Este capítulo apresenta os depoimentos dos professores revelando suas ações, compromisso, responsabilidade e afeto para com os povos amazônicos. Apresentamos as discussões e análises das narrativas autobiográficas de professores indígenas e de suas experiências bem-sucedidas. Uma condição *sine qua non* para o estudo do saber-fazer dos professores é a compreensão da cultura e, neste caso, a compreensão da cultura daquela comunidade, as culturas que forjam de forma dialética a constituição do sujeito.

La dimension formative des recherches biographiques

Olga Czerniawska

L'auteure présente dans ce chapitre plusieurs dimensions de la recherche biographique, fondées notamment sur la sociologie, les sciences de l'éducation et les études littéraires. Elle montre également à quel point il est possible d'utiliser ces dimensions dans le travail avec des adultes (en leur proposant des ateliers biographiques au cours desquels elles et ils partagent leurs expériences biographiques, leurs récits de vie, leurs journaux intimes, leurs poèmes et leurs représentations/vécus artistiques). Elle expose les sources et racines polonaises des recherches biographiques (Helena Radlińska, Florian Znaniecki). Elle met également l'accent sur l'inspiration francophone dans le développement des recherches biographiques dans des équipes internationales (association APA, fondée par P. Lejeune, archives APA, œuvres de P. Dominicé, M. Lani-Bayle).

Abstrakt

Autorka prezentuje w swoim artykule kilka wymiarów badań biograficznych np. ugruntowanych w socjologii, naukach edukacyjnych i literaturoznawstwie. Pokazuje również jak praktyczne można stosować te wymiary w pracy z ludźmi dorosłymi (proponując im warsztaty biograficzne, podczas których dzielą się swoimi doświadczeniami biograficznymi, historiami życiowymi, piszą pamiętniki, poematy, prezentują artystyczne reprezentacje swoich przeżyć biograficznych). Eksponuje polskie źródła i korzenie badań biograficznych (Helena Radlińska, Florian Znaniecki). Mocno akcentuje inspiracje frankofońskie w rozwoju międzynarodowych zespołowych badań biograficznych (stowarzyszenie APA założone przez Ph. Lejeune, archiwa APA, prace P. Dominicé, M. Lani-Bayle).

Cercle de femmes : du récit oral à la ritualisation pour faire communauté

Monyse Briand

Les pratiques biographiques s'appuient principalement sur la culture et le langage de l'écrit et de la parole. Elles évoluent également au croisement d'autres types de pratiques tels que les pratiques rituelles. Ce chapitre souhaite présenter une pratique qui se déploie au Québec dans une culture orale, une culture du partage et de la parole, au sein de laquelle le récit de soi et de ses expériences de vie en groupe de femmes occupe une place importante. Cette expérience s'inscrit dans un contexte d'éducation tout au long de la vie qui fait une bonne part à une méthodologie narrative dans une perspective de pratiques rituelles fécondes qui permettent de se raconter, de se rencontrer et de ritualiser les différents passages de la vie au sein d'une communauté. Plus précisément, les réflexions au cœur de ce chapitre sont appuyées par l'expérience faite par l'auteure auprès d'un cercle intergénérationnel constitué de treize femmes entre 30 et 65 ans qui se sont rencontrées pendant près d'un an. Tout au long de ce chapitre, nous tentons d'apercevoir quelles sont les conditions, dans l'histoire de vie de l'auteure, permettant d'oser partager son récit de vie à d'autres femmes à travers l'expérience des cercles de femmes.

L'histoire de vie collective, une stratégie citoyenne pour contrer la marginalisation sociale

Jacques Rhéaume

Divers travaux au Québec utilisant les récits de vie ont visé à mieux comprendre la complexité et les défis des parcours de vie d'immigrant(e)s, de réfugié(e)s, ou d'itinérant(e)s, à montrer le processus de marginalisation de personnes en situation de vulnérabilité, confrontées à la pauvreté. Les entretiens individuels ou de familles, des récits de vie de collectivités, l'usage de moyens audiovisuels (films ou vidéos), l'écriture collective sont quelques-unes des méthodes de travail qui peuvent favoriser une nouvelle puissance d'agir, un *empowerment* des collectifs et des personnes. Ces études incluent des conditions spécifiques relatives à l'éthique, aux conditions de production des données, du partage de l'analyse, de la diffusion des résultats et de l'implication des chercheurs. Sont présentés quelques analyses de cas de récits de collectivités avec un groupe communautaire offrant de l'aide alimentaire, un organisme communautaire pour des itinérant(e)s produisant un journal de rue et des entretiens avec des familles de réfugié(e)s récents au Québec. L'attention est portée dans notre analyse sur quelques dimensions spécifiques du processus de marginalisation sociale vécu par ces personnes et des voies de sortie pouvant favoriser une citoyenneté plus inclusive.

Abstract

The presented studies have to meet specific ethical requests related to the data producing process and conditions, the sharing of the analysis, the diffusion of the results and the researchers' involvement. The case analysis are those of collective like histories with a community group offering food assistance, a community group for homeless people producing a street journal and interviews with families of recent refugees in Quebec. We underline in our analysis the specific dimensions of the marginalizing process experienced by those people and the possible solutions they develop to reach a more inclusive citizenship.

Approches narratives et accompagnement professionnel des personnes âgées

Marie-Emmanuelle Laquerre

Il est reconnu que l'implantation des approches gestionnaires dans les domaines de la santé et des services sociaux a des effets négatifs sur la relation de soins qui s'établit entre les usagers ou usagères et les professionnels ou professionnelles. Les soins et services formels adressés aux personnes âgées en perte d'autonomie, qu'ils prennent place à l'hôpital, à domicile ou en centre d'hébergement, font notamment les frais de ces changements organisationnels puisque l'efficacité, la productivité et le rendement priment dorénavant sur la dimension relationnelle et sur l'importance de considérer chaque personne âgée dans sa singularité, sa diversité et son universalité. Nous verrons que l'utilisation du récit de vie auprès des personnes âgées, lorsque considéré comme un outil d'intervention, peut servir de stratégie pour redonner une dimension plus humaine à la relation qui s'établit entre un intervenant ou une intervenante et un usager ou une usagère. Une recherche-action mettant en scène la chercheuse, des aîné(e)s et des intervenant(e)s démontre les nombreux bienfaits des récits de vie pour les aîné(e)s, pour les intervenant(e)s et pour les équipes de travail. Ils contribuent notamment à redonner du sens à la pratique en replaçant l'intervention dans ses dimensions relationnelles et non seulement techniques. Les résultats renforcent de plus la pertinence d'encourager la collaboration entre chercheur(se)s-intervenant(e)s et personnes âgées.

De la transmission à la reconnaissance d'une histoire de vie collective

Michel Rival

À Nantes (France), les anciens ouvriers des chantiers navals animent à la Maison des hommes et des techniques l'exposition permanente « Les bâtisseurs de navires ». Lors de cette visite-exposition, ils présentent aux différents publics accueillis l'histoire de la construction navale, les vécus d'expériences professionnelles, les faits sociaux de la culture ouvrière, la mémoire collective du lieu… Cette recherche-action en sciences de l'éducation et de la formation se propose de réfléchir, avec les anciens

ouvriers, animateurs des visites, aux effets liés à la transmission de l'histoire vécue de ce territoire. La démarche clinique dialogique, comme approche inductive, permet d'accompagner les récits d'expérience et de promouvoir la mise en réflexion des sujets animateurs. En quoi et comment cette mise en réflexivité fait-elle émerger chez eux des savoirs inédits? Des savoirs sur soi? Que révèle-t-elle sur ce besoin de reconnaissance?

Abstract

On the Island of the city of Nantes, the former workers of the shipyards present the exhibition « Ship Builders » at the *Maison des Hommes et des Techniques*. During this visit-exhibition, they present the history of ship building, the telling of professional experiences, the social facts of the working-class culture, the memory of the place… to the different audiences. This research-action on Training and Education Sciences aims at, along with people who present the visits, thinking about the effects of the passing on of the living history of this territory. The dialogical-clinic method, as an inductive approach, enables to accompany the experience telling and help people who present the visits to ponder. How and in what way does this pondering give birth to a brand new knowledge?Is this a self-knowledge? What does it reveal or display about this need of recognition?

Théâtre et histoires de vie. Se former à la rencontre de soi et de l'autre par la représentation de récits de vie transculturels

Daniel Feldhendler

Aller à la rencontre de l'autre. Entrer dans une écoute sensible de son récit de vie. Faire représenter un fragment de son histoire. Se découvrir soi-même comme un autre. Créer des liens entre nos histoires de vie. Une telle démarche favorise la création d'un espace privilégié, un lieu pour dire son histoire et la relier à celle des autres. Le recours à la scène catalyse la mise en relation d'expériences singulières. Nous abordons ici un théâtre de récits de vie pour se dire et se voir, un théâtre pour devenir acteur et sujet de son histoire. La représentation de nos histoires de vie est anthropologie dynamique et herméneutique transculturelle. Elle s'ouvre à un imaginaire

social riche en dynamique transformatrice. Ce chapitre approfondit les enjeux de la représentation d'histoires de vie et ses potentialités en tant que vecteur de changement social. Le fait que cette démarche théâtrale se soit, depuis 1975, si rapidement développée dans le monde est une expression de sa modernité dans notre époque actuelle : elle s'avère être un instrument pertinent dans le dialogue social. La méthode crée un espace potentiel pour la rencontre d'individus et de groupes. Elle encourage au dialogue, en reliant les uns et les autres dans une affirmation de leur rôle de sujets cocréateurs de leur histoire et de leurs récits de vie. Les dimensions sociales et politiques sous-jacentes à ce processus deviennent apparentes : développer des formes de lien social qui prennent en compte les singularités et l'expression des individus en catalysant une dynamique de médiation comme reliance, mise en relation et synergie entre l'individuel et le social.

Abstract

Encountering the Other. Enter into a sensitive listening of his life story. To represent a fragment of its history. To discover oneself as an Other. Create links between our life stories. Such an approach favors the creation of a privileged space, a place to tell its story and connect it to that of others. The use of the stage catalyses the linking of singular experiences. Here we enter a theater of life stories to tell each other and to see each other, a theater to become an actor and a subject of its history. The representation of our life stories is dynamic anthropology and transcultural hermeneutics. It opens up to a social imaginary rich in transformative dynamics. This communication deepens the issues of the representation of life stories and its potential as a vector of social change. The fact that this theatrical approach has been so rapidly developed in the world since 1975 is an expression of its modernity in our present age: it proves to be a relevant instrument in social dialogue. The method creates a potential space for the meeting of individuals and groups. It encourages dialogue, connecting each other in an affirmation of their role as co-creators of their story and their stories of life. The social and political dimensions that underlie this process become apparent: developing forms of social link that take into account the

singularities and the expression of individuals by catalyzing a dynamic of mediation such as reliance, relationship and synergy between the individual and the social.

Les récits de vie peuvent-ils être des outils de résistance aux injustices épistémiques et de changement social?

Florence Piron

La méthode du récit de vie est bien plus qu'une technique de collecte de données qualitatives parmi d'autres. Bien que centrée sur les individus et donc sur le niveau le plus subjectif et personnel de la recherche en sciences sociales, elle peut aussi devenir un outil de changement social en s'inscrivant dans des enjeux collectifs majeurs comme la lutte contre le racisme ou contre les violences fondées sur le genre. Ce qui le rend possible est la rédaction de portraits issus d'entretiens de récit de vie et leur large diffusion en libre accès sous différents formats, pour enrichir l'imaginaire collectif. Deux exemples sont présentés dans ce chapitre.

Abstract

The life story method is much more than just another qualitative data collection technique. Although it focuses on individuals and therefore on the most subjective and personal level of social science research, it can also become a tool for social change by addressing major collective issues such as the fight against racism or gender-based violence. What makes it possible is the writing of portraits from life story interviews and their wide distribution in free access in different formats, to enrich the collective imagination. Two examples are presented in this chapter.

Souvenirs dormants : l'écriture de soi dans des cahiers d'écoliers

Ana Chrystina Mignot

Dans ce chapitre, nous avons l'intention de cartographier, dans l'historiographie de l'éducation, les recherches qui choisissent les cahiers scolaires comme source et/ou objet d'étude, ainsi que les initiatives de préservation de la mémoire scolaire qui tentent de montrer que ces documents éphémères, qui conservent des mémoires en sommeil, peuvent révéler des histoires individuelles et collectives d'apprentissage et d'exercice d'écriture de soi.

Abstract

In this chapter, we intend to map, in the historiography of education, the research that has chosen school notebooks as a source and/or object of study, as well as memory preservation initiatives schoolchildren who try to show that these ephemeral documents keep memories dormant can reveal individual and collective stories of learning and self-writing exercise.

Resumo

No presente texto, pretendemos mapear, na historiografia da educação, as pesquisas que elegem os cadernos escolares como fonte e/ou objeto, bem como as iniciativas de preservação da memória escolar que tentam mostrar que estes documentos efêmeros que guardam memórias adormecidas podem revelar histórias individuais e coletivas de aprendizagem e exercício da escrita de si.

De l'entredit à l'entre-eux-dit : craintes, impasses et « bonnes surprises »

Corinne Chaput-Le Bars

S'entredire est un verbe tombé en désuétude dans la langue française qui s'emploie à propos d'un échange entre deux personnes et signifie dire réciproquement quelque chose l'un à l'autre. À partir de ce mot passé dans l'oubli, l'auteure du chapitre a construit le néologisme « entre-eux-dit » qui lui sert à désigner cet espace de dialogue à construire, toujours inédit, jamais reproductible, entre un narrateur qui s'est dévoilé ou « entredit » et un narrataire qui l'a « entrentendu » pour produire ensemble une histoire de vie. Un espace de complicité pour un couple récitant-autrui significatif, dont Montaigne en personne aurait pu dire : « Parce que c'était lui, parce que c'était moi ».

Abstract

S'entredire is a verb that has become obsolete in the French language, which is used for an exchange between two people and means to say something to each other. From this forgotten word, the author of the chapter has constructed the neologism « entre-eux-dit » which it serves to designate this space of dialogue to be built, always novel, never reproducible, between a narrator who is unveiled or « entredit » and a narratee who has « entered » to produce together a History of life. A place of complicity for a couple reciter – significant others that Montaigne himself could have said: « Because it was him, because it was me ».

Tour et détour d'un cueilleur de récits affecté. Être impliqué, être engagé, être affecté : avions-nous le choix d'une autre posture?

Thierry Chartrin

Au-delà de l'implication, le cueilleur de récit doit accepter d'être affecté afin de réussir son projet de connaissance, à condition toutefois de savoir l'oublier et surtout de se protéger.

Abstract

Beyond the involvement, the storyteller must agree to be assigned to succeed his project of knowledge provided however to know forgetting and especially to protect himself.

Autrices et auteurs

Marie-Claude Bernard est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation obtenu en cotutelle à l'université Paris-Descartes et à l'Université Laval. Elle est professeure agrégée à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), elle mène des activités de recherche portant sur l'étude des rapports aux savoirs, l'utilisation des récits de vie en tant qu'outil de recherche et de formation, l'analyse de la vulnérabilité à l'école et de questions sociales et éthiques associées aux savoirs scolaires en privilégiant les approches interactionnistes. Elle est membre de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF), dont elle est actuellement la vice-présidente, et de l'Association science et bien commun (ASBC).

Marie-Claude Bernard obtuvo un doctorado en ciencias de la educación en co-tutoría entre la Universidad Paris Descartes y la Universidad Laval. Es profesora en la facultad de ciencias de la educación en la Universidad Laval en el Departamento de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es investigadora del Centro de investigación y de intervención sobre el éxito escolar (CRIRES). Conduce actividades de investigación sobre el estudio de las relaciones con el saber, el uso de los relatos de vida como herramienta de investigación y de capacitación, el análisis de la vulnerabilidad en la escuela y problemas sociales y éticos asociados con los conocimientos escolares, privilegiando enfoques interaccionistas. Es miembro y actual vice-presidente de la *Association internationale des histoires de vie en formation* (ASIHVIF y miembro de la *Association Science et bien commun* (ASBC).

marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

***

Hervé Breton est maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Tours. Il est membre de l'équipe de recherche Éducation Éthique Santé (EA7505) et président de l'ASIHVIF (Association internationale des histoires de vie en formation). Ses travaux de recherche interrogent et examinent les effets du récit sur les processus de formation de soi et de formalisation des savoirs expérientiels. Il accompagne des

recherches-actions dans le domaine de la formation des adultes : pratiques narratives, ingénierie et accompagnement de la reconnaissance des acquis expérientiels, analyse de l'activité en situations de travail, de santé et de soins.

herve.breton@univ-tours.fr

***

Monyse Briand est nouvellement professeure en psychosociologie à l'UQAR. Elle termine actuellement une thèse de doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval dans laquelle elle s'intéresse au développement de la capacité à négocier avec l'incertitude chez les accompagnateurs de changement. À travers ses différents travaux et recherches, elle s'intéresse principalement aux approches pédagogiques de l'accompagnement et aux approches dialogiques, praxéologiques, collaboratives, réflexives et biographiques appliquées au champ de la formation et de l'intervention psychosociale. Ses activités de recherche-action et de recherche-formation portent sur le développement des compétences dialogiques, collaboratives et réflexives auprès des personnes, des groupes et des organisations. Elle s'intéresse particulièrement au renouvellement des pratiques, à l'intégration des apprentissages et au développement de l'intelligence collective dans ses activités de recherche et d'enseignement au premier et au deuxième cycle en psychosociologie. Elle est membre du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) et du Réseau international de sociologie clinique (RISC).

monyse_briand@uqar.ca

***

Corinne Le Bars, docteure en sciences de l'éducation, a soutenu sa thèse en 2012 sur les bénéfices produits par l'écriture de son récit de vie lorsque l'on a vécu une situation extrême. Elle est chercheuse associée à l'université de Nantes et chercheuse-collaboratrice à l'Institut universitaire du Centre jeunesse de Québec. Forte de nombreuses recherches effectuées à partir de la méthodologie de l'histoire de vie et d'une expérience d'enseignante dans ce champ, elle a créé en 2019 une activité d'écrivain public et de biographe.

Corinne Le Bars, Ph.D. in Education, defended her thesis in 2012 on the benefits of writing her life story when one experienced extreme situations. She is an associate researcher at the University of Nantes and researcher-

collaborator at the University Institute of the Youth Center of Quebec. With a lot of research from the methodology of the History of Life and a teaching experience in this disciplined, she created in 2019 an activity of public writer and biographer.

corinnelebars1@gmail.com

***

Thierry Chartrin est docteur en sciences de l'éducation. Il a soutenu sa thèse, intitulée « Apprendre à vivre, c'est se savoir mortel : récits "épiphaniques" d'autoformation existentielle », dans le cadre de l'École doctorale Cognition, éducation, interactions (Nantes) en partenariat avec le Centre de recherches en éducation (Nantes) et de l'université Nantes-Angers-Le Mans COMUE. Il est responsable du service Innovation et Développement à l'Association régionale pour l'institut de formation en travail social (ARIFTS) Pays de Loire.

th.chartrin@gmail.com

***

Olga Czerniawska est professeure, responsable de la chaire d'andragogie et de travail social à l'Académie humanistico-économique de Łódź. Ses intérêts de recherche portent sur les problèmes du processus d'éducation des adultes et leur place dans la théorie de l'andragogie et concernent trois domaines fondamentaux : l'analyse des processus d'éducation des adultes et leur place dans la théorie de l'andragogie, en prenant en considération le concept de l'âge adulte, la maturité ; la réflexion quant à la formation des adultes, notamment l'éducation des parents ; l'utilisation de l'histoire de vie dans le processus de formation.

Olga Czerniawska Zainteresowania badawcze Prof. Czerniawskiej skupiają się wokół problemów procesu wychowania dorosłych i jego miejsca w teorii andragogiki i dotyczą trzech zasadniczych obszarów: analizy procesów wychowania dorosłych i jego miejsca w teorii andragogiki z uwzględnieniem pojęcia dorosłości, dojrzałości; rozważań nad kształceniem się dorosłych, w tym edukacji rodziców; zastosowania historii życia w procesie kształcenia.
Niezwykle ważny nurt zainteresowań naukowo-badawczych w dorobku naukowym Profesor Czerniawskiej stanowi gerontologia wychowawcza.
Zrealizowała międzynarodowy projekt badań biograficznych „Wydarzenia

osobiste i globalne" z partnerami (prof. M. Lani-Bayle) z Uniwersytetu z Nantes (z Francji). Powołała Zeszyty Naukowe o tematyce gerontologicznej, które przekształciła w rocznik Gerontologia Społeczna, którego jest redaktorem, opublikowała kilka prac monograficznych, a także doprowadziła do wydania prac wybitnych profesorów: Duccio Demetrio, Pierre Dominicé.

***

Jean-Jacques Demba est détenteur d'un postdoctorat en fondements de l'éducation, notamment en mesure et évaluation (Université de Montréal, Université du Québec à Chicoutimi) et d'un Ph.D en didactique (Université Laval). Il est enseignant de didactique à l'École normale supérieure de Libreville, chercheur au Groupe de recherche en sciences humaines et sociales (ENS, Libreville), chercheur associé au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (Université Laval, Québec). Outre la question de l'échec, de la réussite scolaire, de l'équité et de l'inclusion scolaire, qu'il aborde dans une perspective socio-didactique, conjuguant des éléments de la sociologie de l'éducation (interactionnisme symbolique) et de la didactique (rapport au savoir) et privilégiant l'expérience scolaire de jeunes, ses intérêts de recherche portent aussi sur les pratiques enseignantes et les liens entre l'évaluation et la réussite ou l'échec scolaire. Il est auteur de guides pédagogiques et d'ouvrages de méthodologie destinés aux enseignants et aux élèves du secondaire.

dembajeanjacques@yahoo.fr – jjdemb@gmail.com

***

Charliton José dos Santos Machado est professeur à l'Université fédérale de Paraíba (UFPB) et au Centre d'éducation du ministère de la Méthodologie de l'éducation. Il est titulaire d'un postdoctorat de l'Université d'État de Campinas (Unicamp, 2009), d'un doctorat en éducation de l'Université fédérale de Rio Grande do Norte (UFRN, 2001), d'une maîtrise en sociologie (1997) et d'un diplôme en sciences sociales (1994) de l'Université fédérale de Paraíba (UFPB). Il est enseignant permanent dans les programmes de troisième cycle en éducation (PPGE) et sociologie (PPGS), tous deux à l'UFPB, et conseiller (maîtrise et doctorat) principalement dans les matières suivantes : éducation, histoire, culture et genre. Chercheur en productivité au Conseil national du développement scientifique et technologique (CNPq), il est également membre de la Société brésilienne d'histoire de l'éducation (SBHE).

Charliton José dos Santos Machado Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Lotado no Departamento de Metodologia da Educação – DME no Centro de Educação/CE. Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/2009). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/2001). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/1997). Licenciado em Ciências Sociais (UFPB/1994). Professor com atuação permanente nos seguintes Programas de Pós-Graduação: Educação (PPGE) e Sociologia (PPGS), ambos da UFPB, atuando como orientador (Mestrado e Doutorado), principalmente nos seguintes temas: Educação, História, Cultura e Gênero. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)? PQ1-D. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

charlitonlara@yahoo.com.br

***

Daniel Feldhendler est formateur, superviseur, enseignant-chercheur, maître de conférences à l'Université Goethe de Francfort-sur-le-Main, RFA (1976-2014), membre de la Société allemande de supervision depuis 1998 (DGSV) et de la Fédération allemande pour le psychodrame depuis 1994 (DFP). Il est également membre d'autres réseaux de recherche-action-formation-accompagnement, dont l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF-RBE, membre du conseil d'administration depuis 2009, à Paris), de l'Association internationale pour la recherche interculturelle (ARIC, Université de Fribourg, Suisse, depuis 1994), cofondateur du Centre de psychodramaturgie (en 1983, à Mayence, Allemagne) et membre de l'Association internationale de théâtre et récits de vie (IPTN, depuis 1991, membre du conseil d'administration, à Francfort, RFA, et co-fondateur de l'école de formation affiliée à l'école américaine de New York, États-Unis).

feldhendler@gmail.com

***

Gilvete de Lima Gabriel est professeure de pédagogie à l'Université fédérale de Roraima (UFRR). Cheffe du groupe d'études autobiographiques, interdisciplinaires et interculturelles de Roraima, elle travaille sur l'histoire de l'éducation, l'histoire de l'éducation brésilienne, le récit autobiographique, la formation et l'éducation des enfants, l'éducation et la formation

autochtones et sur le terrain. Elle a créé et coordonné le cours d'éducation sur le terrain à l'UFRR. Elle est postdoctorante en éducation de l'Université fédérale de Paraíba (2017-2018) et a obtenu un doctorat en éducation de l'Université fédérale de Rio Grande do Norte (2009) ainsi qu'une maîtrise en éducation de l'Université fédérale d'Amazonas (2001). Elle est membre fondateur de l'Association brésilienne de recherche (Auto)Biográfica (ANNHIVIF). En 2014, elle a suivi des cours à l'université Paris-13, au Centre de recherche interuniversitaire EXPERICE. Elle a publié en 2016 chez L'Harmattan l'ouvrage *Autobiographie narrative et construction d'identité en Amazonie brésilienne*, dans la collection « Histoire de vie et formation », dirigée par Gaston Pineau.

Gilvete Gabriel. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima, possuindo vasta experiência na área de educação. Atua com os eixos temáticos: história da educação, história da educação brasileira, narrativa autobiográfica, formação, educação infantil, educação e formação do campo e indígena. Criou e coordenou o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR. Fez Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal da Paraíba (2017.2-2018), Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009) e Mestrado em Educação na Universidade Federal do Amazonas (2001). É membro fundadora da Associação Brasileira de Pesquisa Autobiográfica (ANNHIVIF). Em 2014 realizou curso na Universidade de Paris XIII, Centro de Pesquisa Interuniversitária EXPERICE. Seu livro Autobiographie Narrative et Construction d`Identité Enseignante en Amazonie Brésiliene é parte teórica da coleção Histoire de vie et formation, dirigida por Gaston Pineau (2016), editora L'Harmattan, Paris, França.

gilvetelima@yahoo.com.br

***

Pascal Galvani est docteur en éducation et professeur au département de psychosociologie et travail social à l'Université du Québec à Rimouski. Il dirige la collection « Écologie et formation » aux éditions L'Harmattan et coordonne la revue électronique *Présences*, disponible en ligne sur le site de l'UQAR. Ses recherches portent sur les processus d'auto-éco-formation

à partir d'une méthode de recherche-formation fondée sur l'exploration phénoménologique et herméneutique des moments formateurs décisifs (*kairos*).

http://pascalgalvani.com

pascal_galvani@uqar.ca

***

Ibrahim Gbetnkom est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation obtenue à l'Université Laval. Il est enseignant d'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté et la morale dans les lycées et collèges au Cameroun. Candidat au doctorat en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, son projet de recherche porte sur l'analyse des violences scolaires selon le point de vue des élèves du secondaire au Cameroun. Il a approché cette thématique dans son essai de maîtrise en réalisant une étude exploratoire. Il privilégie des outils méthodologiques qualitatifs et l'éclairage de l'approche interactionniste symbolique afin d'étudier le sens que les élèves donnent aux situations de violences auxquelles ils font face dans l'espace scolaire.

Ibrahim Gbetnkom ghet mbâre ya' fu lerewa ngure, yùe i kouot ma tù nda léréwa mbèn kuo' itèt ma Laval, tù mgbâ nga yie're let yùma. Tù ndun ndun lérewa mbâre mbèn kuo' imo' tu la' Kamerun, i na ndèt nkum sângam, mùn nyütu pua ngu yua a ghùm i na, ne nga wûme kèn pua nga ntùet mbôket. Yieka ngâ kumshe nshutndap meshi' kuot ndîne ya' fu lerewa ngûre tù mo' môompue nga yie're lèt yùm ma tù ndalerewa ngûre yi mbâre mbèen kuo' itèt ma Laval, nga yu ta'shi yùen na nga ki'renga lî-ngùe' ndun puèn ou bien nga ndü u ndun puèn, me ngéé ka pat ù ndanshüt to'she nda lerewa mbâre kuo' ipâ tù Kameroun téé njùen yaba. I yié mbî let mkpâre yire li ngam ou bien ndü u, ne yinshâsheket pe sie ngam, fù'ka i pe tùete yùm menga kuot mbâre ya'ffu lerewa na. Nga mo' dâ runket pafa', ne nga yintôche mo' nkü manje tû yùm ùe a nshâneket wupme na, pua mkparé' nî a nshèt, meshi' nûshe tu tù nküka pe mbî pe ngume tù ntù nka' nda lerewa na.

ibrahim.gbetnkom.1@ulaval.ca

***

Isabelle Lavoie est détentrice d'une maîtrise en psychopédagogie, d'un certificat en enseignement au secondaire ainsi qu'un baccalauréat en bioagronomie obtenus à l'Université Laval. Elle est enseignante en sciences

et technologie au secondaire, au Québec, depuis plus de vingt-cinq ans. Dans le cadre récent de l'obtention de sa maîtrise, elle a rédigé un essai intitulé *L'expérience de mise en récit de soi dans le développement professionnel dans l'enseignement au secondaire* (2019).

isabelle.lavoie.17@ulaval.ca

***

Marie-Emmanuelle Laquerre est professeure au département de communication sociale et publique à l'Université du Québec à Montréal. Elle enseigne l'intervention psychosociale dans une optique communicationnelle, humaniste et participative. Ses travaux de recherche reposent notamment sur l'interaction professionnelle en santé et en service social dans un contexte pluriethnique, sur les trajectoires du vieillissement des personnes âgées possédant un historique migratoire ainsi que sur les conditions de vie des aînés migrants. S'inscrivant dans une optique interculturelle, elle conçoit le récit de vie comme un objet d'intervention qui facilite la rencontre entre les aînés et les professionnels sociosanitaires qui travaillent auprès de cette population.

laquerre.marie-emmanuelle@uqam.ca

***

Conceição Leal da Costa a commencé son activité professionnelle en tant que professeure de physique en 1990. Elle a poursuivi des études à l'Université d'Évora (Portugal) avec une maîtrise en administration de l'éducation (2000), puis un doctorat en sciences de l'éducation (2015). Actuellement professeure au département de pédagogie et éducation à l'Université d'Évora (Portugal), rattaché à l'École des sciences sociales et au Centre de recherche en éducation et en psychologie (CIEP|UE), elle s'est consacrée à la formation des enseignants et à la recherche, fondée sur des méthodologies qualitatives. Ses intérêts visent, en particulier, les approches biographiques, l'éducation scolaire des enfants et des jeunes, la formation des enseignants, l'histoire de vie et la construction de l'identité professionnelle et les études de l'organisation scolaire. Elle est l'auteure de publications aux niveaux national et international et collabore au CIRBE (France). En tant qu'experte des programmes du ministère de l'Éducation du Portugal, enseignante et chercheuse, elle a mis au point des activités de supervision, de consultation et de recherche avec plusieurs institutions communautaires.

Conceição Leal da Costa iniciou a sua atividade profissional como professora de Física em 1990. Realizou um Mestrado em Administração Educacional (2000), integrou a carreira do Ensino Superior e fez Doutoramento em Ciências da Educação (2015). Atualmente é Professora do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pertencente à Escola de Ciências Sociais e membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP | UE). Os seus interesses têm-se focado na formação de professores e tem-se dedicado a pesquisa privilegiando metodologias qualitativas. A sua investigação inclui, em particular, as abordagens biográficas com narrativas e histórias de vida. Nos seus estudos evidenciam-se interesses na educação de crianças e jovens, na formação de professores, na organização escolar e na construção de identidade dos profissionais. Tem publicações nacionais e estrangeiras e é colaboradora do CIRBE (França). Como perita em programas do Ministério da Educação de Portugal, docente e investigadora, tem desenvolvido atividades de supervisão, consultoria e pesquisa com diversas instituições comunitárias.

mclc@uevora.pt

***

Anne-Marie Lo Presti, après avoir obtenu un CAS en accompagnement individuel et collectif, s'est formée à l'approche du développement du pouvoir d'agir. Elle est formatrice à la Haute École pédagogique du canton de Vaud en Suisse et elle accompagne des étudiants en formation initiale dans leur construction identitaire à travers des dispositifs d'analyse de pratiques. Elle intervient aussi en gestion de classe et du stress. Titulaire d'un master en lettres et en sociologie-anthropologie, elle a également obtenu un MAS en pédagogie et elle est riche d'une expérience d'enseignement de plus de vingt-cinq ans dans le secondaire, notamment auprès d'élèves allophones. La dimension interculturelle est donc également au centre de ses préoccupations, avec des projets d'échange et de mobilité organisés en collaboration avec l'Université de Bologne en Italie. Elle participe à plusieurs projets de recherche menés au sein du groupe GRAFER (Groupe de recherche accompagnement, formation, écriture réflexive) et elle est membre de l'ASIHVIF (Association des histoires de vie en formation).

anne-marie.lo-presti@hepl.ch

***

Ana Chrystina Mignot est professeure titulaire du programme de post-graduation d'éducation à l'Université d'État de Rio de Janeiro, chercheuse à la Commission nationale de recherche (CNPq) et chercheuse (UERJ/FAPERJ) scientifique de « Nosso Estado » (FAPERJ).

Ana Chrystina Mignot Full Professor of the Postgraduate Education Program at the State University of Rio de Janeiro. Researcher of the National Research Commission (CNPq). Pro researcher (UERJ / FAPERJ). Scientist of « Nosso Estado » (FAPERJ).

Ana Chrystina Mignot Professora Titular do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Procientista (UERJ/FAPERJ). Cientista de Nosso Estado (FAPERJ).

acmignot@terra.com.br

***

Sabine Oppliger est formatrice à la Haute École pédagogique du canton de Vaud en Suisse, et accompagne des étudiant(e)s en formation initiale ainsi que des enseignant(e)s expérimenté(e)s dans leur développement professionnel, notamment au travers de dispositifs d'analyse de pratique. Praticienne en créativité, formée à l'approche du développement du pouvoir d'agir ainsi qu'aux récits et histoires de vie, elle mobilise aussi ces diverses ressources dans ses interventions en conduite de classe pour penser la relation pédagogique. Ses intérêts professionnels sont riches de ses expériences passées (enseignement, médiation culturelle et artistique dans la cité, dans des établissements scolaires ou des musées, socioréalisatrice dans un atelier d'arts plastiques avec des adolescent(e)s aux trajectoires scolaires ou psychosociales problématiques, activité de peintre-plasticienne, participation dans le PNR51 « Intégration et Exclusion », 2007). Actuellement, elle est active dans le GRAFER (Groupe de recherche accompagnement, formation, écriture réflexive) et membre de l'association DPA PC (Développement du pouvoir d'agir personnel et collectif), de l'ASIHVIF (Association des histoires de vie en formation) et de l'ARRV (Association de recueilleurs et recueilleuses de récits de vie).

sabine.oppliger@hepl.ch

***

Maria da Conceição Passeggi est chercheuse Pq2-CNPq, professeure à l'Université de São Paulo (UNICID) et professeure permanente du programme de troisième cycle en éducation de l'Université fédérale de Rio Grande do Norte (PPDEd-UFRN). Elle est titulaire d'un doctorat en linguistique et d'un master en lettres modernes de l'Université Paul Valéry (Montpellier-France), d'un doctorat en éducation (BEX-Capes) de l'université de Nantes et de l'université François Rabelais-Tours (France 2004-2005), et d'un post-doctorat en éducation par PUCRS de l'université de Paris-13 (Capes, 2011-2012). Diplômée en lettres de l'Université fédérale du Ceará, elle est cheffe du Groupe interdisciplinaire de recherche, formation, autobiographie, représentations et subjectivités (GRIFARS-UFRN-CNPq). Professeure invitée à l'université Paris-13, à l'Université de Buenos Aires (UBA), à l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG), elle a été présidente de l'Association brésilienne de recherche biographique (BIOgraph, 2014-2016). Elle est également membre du conseil d'administration de l'Association internationale des histoires de formation et de recherche biographique en éducation (ASIHIVIF-RBE).

Maria da Conceição Passeggi Pesquisadora Pq2-CNPq. Professora da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPDEd-UFRN). Doutora em Linguística e Mestre em Letras Modernas pela Université Paul Valéry (Montpellier-França). Estágio de pós-doutorado em Educação (BEX-Capes) na Université de Nantes e François Rabelais (França- 2004-2005). Pós-doutorado em Educação pela PUCRS e Université de Paris 13 (Capes- 2011-2012). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq). Professora Visitante na Université de Paris 13; Universidad de Buenos Aires (UBA); Université des Antilles et de la Guyane (UAGPresidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph- 2014-2016). Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE)

mariapasseggi@gmail.com.br

***

Florence Piron est anthropologue et éthicienne. Professeure au département d'information et de communication de l'Université Laval depuis 2004, elle y enseigne la pensée critique à travers des cours pluridisciplinaires sur l'éthique, la démocratie et le vivre-ensemble. Présidente fondatrice de l'Association science et bien commun et de la boutique des sciences et des savoirs « Accès savoirs » de l'Université Laval, directrice des Éditions Science et bien commun qui publient en libre accès, elle s'intéresse aux liens entre l'université, la société et la culture (l'éthique), à la fois comme chercheuse et comme militante pour une science plus ouverte, plus inclusive, socialement responsable et tournée vers le bien commun. Elle intervient oralement et par écrit dans une grande diversité de milieux, que ce soit dans le monde universitaire ou en dehors, et se plaît à concevoir et animer des sites Web et des groupes Facebook. Elle est depuis 2010 au cœur de plusieurs projets de recherche-action visant à valoriser et diffuser en libre accès les savoirs universitaires d'Afrique subsaharienne francophone et d'Haïti et à développer la capacité de recherche endogène dans ces régions du monde. Elle est membre du CIRAM (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'Afrique et le Moyen-Orient de l'Université Laval), de l'IPAC (Institut du patrimoine culturel de l'Université Laval), de l'IDEA (Institut d'éthique appliquée de l'Université Laval), du LabCMO (Laboratoire sur la communication et le numérique) et membre associée de l'Institut EDS (Environnement, développement, société).

florence.piron@com.ulaval.ca

***

Jacques Rhéaume, Ph. D. en sociologie, est professeur émérite au département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal. Il est actuellement chercheur à l'Institut Sherpa, au Centre intégré universitaire de services sociaux et de santé (CIUSSS) du centre-ouest de l'Île de Montréal. Il a réalisé plusieurs recherches touchant l'itinérance ou les services en immigration et refuge. Il a développé dans ce contexte une méthodologie des histoires de vie collectives d'organismes communautaires. Il fait aussi de la recherche-intervention à partir d'une approche autobiographique des récits de vie en groupe restreint, du type « Roman familial et trajectoires sociales ». Il s'intéresse également aux fondements philosophiques et psychosociologiques du sujet et de l'acteur social dans la pratique d'intervention dans les milieux organisés.

rheaume.jacques@uqam.ca

***

Michel Rival est metteur en scène, formateur, auteur, chercheur doctorant en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Nantes. Son travail de médiation et de création artistique s'illustre par la collecte de paroles, de témoignages, d'histoires, de récits de vie avec différents publics, pour les transformer en écriture théâtrale. Depuis 2011, formé à la démarche des « Histoires de vie en formation » à l'université de Nantes, il intervient comme chargé de cours ; il encadre des ateliers collectifs d'approche biographique, anime des sessions « Histoire de vie » pour des travailleurs sociaux, et accompagne la recherche sur la mémoire collective avec les anciens ouvriers de Nantes. Membre chercheur associé au Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), il oriente ses compagnonnages biographiques avec la démarche des histoires de vie comme formation tout au long de la vie.

michelrival0@gmail.com

***

Patrick Rywalski, maître d'enseignement, est responsable du domaine « Formation continue certifiante » auprès de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) à Lausanne (Suisse). En parallèle à son activité d'instituteur, il a effectué en cours d'emploi le parcours l'amenant à l'obtention d'une licence en sciences de l'éducation, orientation « Éducation des adultes » ; il est également titulaire du diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) « Analyse du travail et construction des compétences professionnelles », obtenu auprès de l'Université de Genève. Ses centres d'intérêts dans les approches biographiques l'ont amené à rejoindre en 2018 le bureau de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF). En tant que concepteur de dispositif de formation et animateur, il intervient dans le champ de la formation des adultes pour des problématiques telles que la politique et le système de formation, la reconnaissance et la validation des acquis, la formation des formateurs et formatrices d'adultes, l'accompagnement.

patrick.rywalski@iffp.swiss

***

Teresa Sarmento a débuté sa carrière professionnelle en tant qu'éducatrice de la petite enfance en 1978. Elle a poursuivi des études à l'Université de Minho avec un baccalauréat en enseignement de l'histoire et des sciences sociales (1987), puis un doctorat en études de l'enfance (2000). Professeure adjointe à l'Institut d'éducation, appartenant au département des sciences sociales de l'éducation de l'Université de Minho, au Portugal et au Centre de recherche sur l'étude de l'enfant (CIEC), elle s'est consacrée à la formation des enseignants et à la recherche, fondée sur des méthodologies qualitatives, en particulier les méthodes biographiques, sur l'éducation de l'enfance, la formation des enseignants, les histoires de vie des professionnels de l'éducation, l'organisation scolaire et les relations école-famille-communauté, et ses études ont été publiées dans des revues scientifiques et des ouvrages nationaux et étrangers. En tant qu'experte externe en matière d'études sur les conditions de genre au niveau de l'Union européenne, elle a développé des activités de conseil sur les politiques en faveur des enfants à São Tomé et Príncipe et en Angola.

Teresa Sarmento iniciou a sua atividade profissional como Educadora de Infância (1978), tendo prosseguido estudos na Universidade do Minho com a realização da Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais (1987) e, posteriormente a realização do Doutoramento em Estudos da Criança (2000). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação, Universidade do Minho, pertencente ao Departamento de Ciências Sociais da Educação e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança, onde se tem dedicado à formação de professores, bem como à investigação, com base em metodologias qualitativas, particularmente a métodos biográficos, sobre a educação de infância, as problemáticas da formação de professores, histórias de vida de profissionais da educação, da organização escolar e da relação escola-famílias-comunidades, com os estudos publicados em revistas científicas e livros, a nível nacional e estrangeiro. Tendo sido perita externa em estudos sobre condições de género a nível da União Europeia, tem desenvolvido trabalhos de consultoria sobre políticas para a infância em São Tomé e Príncipe e Angola.

tsarmento@ie.uminho.pt

***

Aneta Słowik est docteure en sciences humaines et maître de conférences à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Basse-Silésie à Wrocław en Pologne. Elle est membre de l'ASIHVIF (Association internationale des histoires de vie en formation). Ses intérêts scientifiques concernent l'analyse des histoires de vie des immigrants et la théorie et la pratique de l'orientation tout long de la vie pour des personnes en transition culturelle.

Dr **Aneta Slowik** -pedagog, mgr filologii angielskiej i lic. filologii francuskiej, adiunkt w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, pracuje w Katedrze Andragogiki i Poradoznawstwa, jest specjalistką z zakresu poradnictwa międzykulturowego, procesów migracji, badań biograficznych, jest członkinią Naukowego Towarzystwa Poradoznawczego

aneta.slowik@dsw.edu.pl

***

Geneviève Tschopp est psychologue et formatrice d'adultes, professeure associée à la HEP Vaud en Suisse, responsable pédagogique de la validation des acquis de l'expérience (VAE) au sein de cette institution. Ses recherches et interventions portent sur les outils favorisant la réflexivité et le développement identitaire et professionnel des (futur(e)s) enseignant(e)s, s'associant aux récits de la vie professionnelle des acteur(trice)s. Elle est responsable du groupe GRAFER : Groupe de recherche accompagnement, formation, écriture réflexive. Elle est engagée dans une démarche de recherche doctorale à l'Université de Fribourg en sciences de l'éducation quant à la pratique d'écriture spontanée ou réflexive d'enseignant(e)s : du penser à l'agir, se construire professionnellement. Elle est par ailleurs membre du comité administratif de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) et du comité de l'Association de recueilleuses et recueilleurs de récits de vie (ARRV) en Suisse romande.

Geneviève Tschopp is a psychologist and adult trainer, associate professor at the HEP Vaud in Switzerland, and educational manager for the validation of the acquisition of experience (VAE) at this institution. Her research and interventions focus on tools that promote reflexivity and the identity and professional development of (future) teachers, in association with the professional life stories of the actors. She is in charge of the GRAFER group: Accompaniment Research Group, Training, Reflective Writing. She is engaged in a doctoral research process at the University of Fribourg in

Education Sciences as regards the practice of spontaneous or reflective writing of teachers: from thinking to acting, to building oneself professionally. She is also a member of the administrative committee of the International Association of Life Stories in Formation (ASIHVIF) and a member of the committee of the Association of Life Stories Collectors (ARRV) in French-speaking Switzerland.

genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

À propos des Éditions science et bien commun

Les Éditions science et bien commun sont une branche de l'Association science et bien commun (ASBC), un organisme sans but lucratif enregistré au Québec depuis juillet 2011.

L'Association science et bien commun

L'Association science et bien commun se donne comme mission d'appuyer et de diffuser des travaux de recherche transuniversitaire favorisant l'essor d'une science pluriverselle, ouverte, juste, plurilingue, non sexiste, non raciste, socialement responsable, au service du bien commun.

Pour plus d'information, écrire à info@scienceetbiencommun.org, s'abonner à son compte Twitter @ScienceBienComm ou à sa page Facebook https://www.facebook.com/scienceetbiencommun

Les Éditions science et bien commun

Un projet éditorial novateur dont les principales valeurs sont les suivantes.

- la publication numérique en libre accès, en plus des autres formats
- la pluridisciplinarité, dans la mesure du possible
- le plurilinguisme qui encourage à publier en plusieurs langues, notamment dans des langues nationales africaines ou en créole, en plus du français
- l'internationalisation, qui conduit à vouloir rassembler des auteurs et autrices de différents pays ou à écrire en ayant à l'esprit un public issu de différents pays, de différentes cultures
- mais surtout la justice cognitive :
    - chaque livre collectif, même s'il s'agit des actes d'un colloque,

devrait aspirer à la parité entre femmes et hommes, entre juniors et seniors, entre auteurs et autrices issues du Nord et issues du Sud (des Suds); en tout cas, tous les livres devront éviter un déséquilibre flagrant entre ces points de vue;
- chaque livre, même rédigé par une seule personne, devrait s'efforcer d'inclure des références à la fois aux pays du Nord et aux pays des Suds, dans ses thèmes ou dans sa bibliographie;
- chaque livre devrait viser l'accessibilité et la « lisibilité », réduisant au maximum le jargon, même s'il est à vocation scientifique et évalué par les pairs.

Le catalogue

Le catalogue des Éditions science et bien commun (ESBC) est composé de livres qui respectent les valeurs et principes des ÉSBC énoncés ci-dessus.

- Des ouvrages scientifiques (livres collectifs de toutes sortes ou monographies) qui peuvent être des manuscrits inédits originaux, issus de thèses, de mémoires, de colloques, de séminaires ou de projets de recherche, des rééditions numériques ou des manuels universitaires. Les manuscrits inédits seront évalués par les pairs de manière ouverte, sauf si les auteurs ne le souhaitent pas (voir le point de l'évaluation ci-dessus).
- Des ouvrages de science citoyenne ou participative, de vulgarisation scientifique ou qui présentent des savoirs locaux et patrimoniaux, dont le but est de rendre des savoirs accessibles au plus grand nombre.
- Des essais portant sur les sciences et les politiques scientifiques (en études sociales des sciences ou en éthique des sciences, par exemple).
- Des anthologies de textes déjà publiés, mais non accessibles sur le web, dans une langue autre que le français ou qui ne sont pas en libre accès, mais d'un intérêt scientifique, intellectuel ou patrimonial démontré.
- Des manuels scolaires ou des livres éducatifs pour enfants

Pour l'accès libre et universel, par le biais du numérique, à des livres scientifiques publiés par des autrices et auteurs de pays des Suds et du Nord

Pour plus d'information : écrire à info@editionscienceetbiencommun.org