

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	9 (1987)
Heft:	3
Artikel:	Pourquoi et comment travailler l'histoire de vie dans le cadre de la formation des enseignants ? : Quelques réflexions et instruments de travail
Autor:	Ditisheim, Mona
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786365

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 22.02.2026

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

Pourquoi et comment travailler l'histoire de vie dans le cadre de la formation des enseignants?

Quelques réflexions et instruments de travail

Mona DITISHEIM

Cet article veut montrer par des exemples concrets qu'il est pertinent de proposer aux futurs enseignants d'effectuer un certain «retour en arrière» sur leur propre histoire scolaire et familiale (travail de l'histoire de vie) avant de se trouver à la tête d'une classe. Il propose ensuite deux instruments de travail («techniques»), qui sont, parmi d'autres bien sûr, de bons moyens de donner un statut au «savoir d'expérience» des étudiants, savoir si fondamental et malheureusement si souvent oublié dans le cadre de la formation des enseignants.

Ce texte est la mise en forme d'une présentation faite au colloque sur les histoires de vie, qui s'est tenu à Tours en juin 86, colloque que les organisateurs souhaitaient centrés sur les **pratiques** de formation. La question posée était la suivante : que faites-vous concrètement, comment et pourquoi? Un minimum de justifications et d'analyses théoriques pour un maximum d'expériences et d'exemples!

Dans les pages qui suivent, on trouvera donc un bref rappel¹ des raisons qui nous incitent à engager les futurs enseignants dans une réflexion sur leur vie, leur éducation, leur scolarité, ainsi que la présentation de deux «techniques», c'est-à-dire deux des façons possibles d'amorcer ce travail de l'histoire de vie avec les étudiants. Ces deux instruments de travail ont été expérimentés à Montréal, avec un soixantaine de futurs enseignants, étudiants à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, dans le cadre d'un cours dont les objectifs étaient compatibles avec notre approche.

Pourquoi susciter un travail de l'histoire de vie dans le cadre de la formation des enseignants?

Précisons tout d'abord que si nous parlons de **travail** de l'histoire de vie, plutôt que de biographie ou de récit de vie, comme le font d'autres auteurs, c'est qu'à notre sens, l'histoire de vie n'est pas un donné en soi et, à fortiori, n'a pas nécessairement intrinsèquement un caractère formateur. Si, dans certains cas («formation sur le tas» par exemple) il suffit - dit-on - d'avoir vécu pour être formé, la formation que nous souhaitons permettre par cette approche privilégie une démarche beaucoup plus consciente (où la prise de conscience, le recul, l'analyse, la mise en relation, voire la confrontation jouent un rôle important). C'est pourquoi nous insistons sur le travail que nécessite la démarche.

Travail de fouille dans un premier temps, de sélection des souvenirs et de reconstruction de l'histoire - ou des histoires - au moyen d'un matériel symbolique (parole, écriture ou autre, comme le collage, dont nous parlerons plus loin), auquel se joint un travail d'analyse et de réflexion (en particulier émergence et analyse du sens), ainsi qu'un travail de mise en relation avec une pratique pédagogique (ou éducative).

Voyons maintenant deux des principales raisons qui nous motivent à engager les enseignants (ou les futurs enseignants) dans une telle démarche.

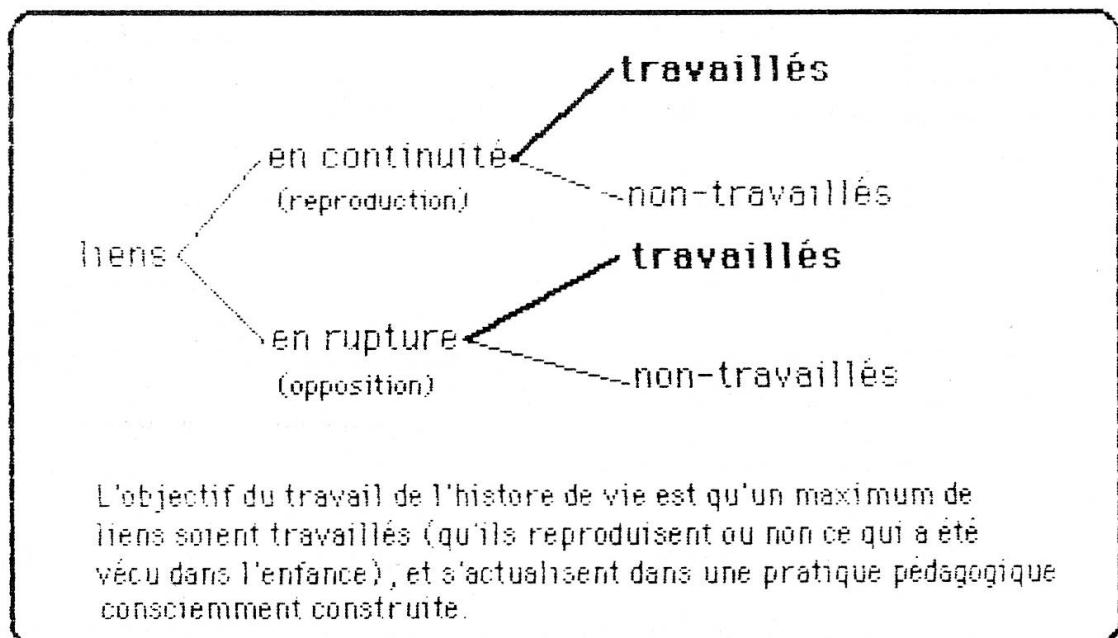
Première raison: une meilleure connaissance de soi

S'il est vrai, comme le dit la petite phrase que l'on entend souvent, que «*l'enseignant est son principal instrument de travail*», il est alors important que cet enseignant connaisse bien et affine son instrument de travail.

Nous sommes tous formés par l'ensemble de nos expériences de vie (où l'enfance et l'adolescence jouent un rôle particulièrement important.) C'est un truisme, une évidence si... évidente que l'on ne prend généralement pas la peine de s'y arrêter dans le cadre de la formation des maîtres. Et c'est dommage, car l'expérience montre qu'il existe des **liens** (dont la nature reste à définir) entre l'éducation que l'on a reçue et celle que l'on va donner. Pour schématiser, on peut dire que ces liens peuvent être **en continuité** ou **en rupture** avec ce que l'on a connu enfant. On dira que les liens sont en continuité lorsqu'on a tendance à **reproduire** les modèles éducatifs que l'on a connus, qu'ils sont en rupture lorsqu'on a tendance à **s'opposer**, à réagir négativement à ces modèles.

Or, dans la plupart des cas, ces liens se font **hors du champ de la conscience**. On reproduit émotivement, on réagit viscéralement, sans avoir nécessairement conscience des tenants et aboutissants de nos comportements (lesquels, d'ailleurs, ne correspondent pas toujours à nos objectifs conscients d'éducateurs). On peut dire alors que ces liens ne sont **pas travaillés**.

C'est pourquoi nous croyons fondamental, qu'au moins une fois dans sa vie, l'enseignant (ou le futur enseignant) réfléchisse à l'éducation qu'il a reçue, revive et analyse les émotions, les succès et les échecs, les valeurs de ses éducateurs, bref, **prenne conscience** du moule (familial, social, culturel) auquel il a été confronté et qui l'a, peu ou prou, marqué, ainsi que de la «forme» qu'il s'est donnée lui-même, à l'intérieur de ce moule. On pourra alors dire que les liens sont **travaillés**.



Deuxième raison: donner un statut au «savoir d'expérience»

Les futurs enseignants ont, en commençant leurs études, un important savoir d'expérience². Ils ont passé 15 ans sur les bancs de l'école, ils savent ce que c'est! Ce complexe d'expériences a construit chez eux des images, des valeurs, des attentes, des attitudes... qu'ils sont prêts à actualiser dans leur future classe.

De son côté, l'institution (école normale, université) va se charger de donner à ces futurs enseignants un important bagage théorique (didactique, psychologique, sociologique, etc...) présenté à ces «débutants» comme s'ils ne savaient rien de la didactique, de la psychologie, etc... Ces connaissances théoriques forment ainsi une «bulle de culture» que l'on tiendra au chaud dans un coin de son cerveau, sans toujours bien voir à quoi cela sert... et en se plaignant que les liens entre «théorie» et «pratique» sont difficiles à faire!

Or, ce «savoir d'expérience» est fondamental! Et il est essentiel qu'il ait un statut dans la formation! En entrant à l'école normale ou à l'université, les étudiants savent «des choses» sur la didactique, la psychologie, etc... puisque cela fait 15 ans qu'ils y sont confrontés.

Partir de ce «savoir d'expérience», c'est-à-dire d'un travail - structuré ou tout à fait informel - sur l'histoire de vie pour y greffer ensuite des analyses et des connaissances théoriques, permettra:

- d'intégrer le nouveau savoir (plus théorique) à l'ancien (plus expérientiel), et d'éviter ainsi la cohabitation d'entités cognitives séparées
- d'arriver à construire une pratique pédagogique personnelle, consciente et bien assumée, où les données théoriques (analyse du vécu et nouvelles connaissances) ont enrichi et donné un nouveau sens, un nouveau relief, une nouvelle réalité au savoir d'expérience antérieur.

Pertinence de ce travail: deux exemples

Ce travail de l'histoire de vie est-il pertinent, nécessaire dans le cadre de la formation (institutionnelle) des enseignants? On entend souvent dire qu'il s'agit de la vie «privée» des étudiants, et que ce qu'ils feront dans leur pratique des savoirs théoriques dispensés dans les cours ne regarde qu'eux. Nous ne donnerons ici que deux exemples (il y en a d'autres) d'étudiantes rencontrées quelques semaines avant la fin de leurs études. Ces exemples montrent que ces jeunes adultes auraient bénéficié d'un travail émancipatoire sur elles-mêmes (d'analyse, de prise de conscience, de recul, de reconstruction) qu'elles n'ont pas eu l'occasion de faire dans le cadre de leurs études.

Myosotis

Myosotis termine avec succès les études universitaires qui font d'elle une enseignante. A part quelques difficultés dans ses stages, elle a très bien réussi ses études. C'est une fille réservée, dont le silence cache en fait de grosses difficultés, dont elle n'a jamais eu l'occasion de parler avec les responsables de sa formation, et qu'elle est déterminée à surmonter.

Myosotis a grandi dans un milieu très violent. Son père, alcoolique, l'a souvent battue... et la bat encore maintenant. Voici un extrait de ce qu'elle raconte avec beaucoup d'émotion, de nombreux soupirs, cherchant souvent ses mots:

«Mes parents se sont mariés.

Je suis née deux ans après leur mariage, et après ma naissance, mon père a commencé à boire, puis... il paraît que quand j'étais bébé... j'ai pas été dans les mieux... il battait ma mère aussi, puis moi, je «prenais le bord»³...

Ma soeur et moi, on a trois ans de différence. Quand j'avais trois ans, mon père a bien gros cherché à m'identifier à lui, j'étais *sa fille*, je faisais tout comme lui, puis à 4-5 ans, à la maternelle, j'étais vraiment sous l'emprise de mon père, j'étais *mon père*, c'était vraiment ça. Je faisais tout comme lui. (...)

Au primaire, je me souviens, en même temps que j'aimais énormément mon père, pour tout le renforcement qu'il me donnait dans le fond, il y avait de l'ambivalence, parce que quand il buvait, c'est comme si... bon il nous battait, c'est comme s'il était «en maudit» contre moi. Vraiment, je savais plus quoi faire...»

A l'adolescence, Myosotis se révolte et se met à boire, comme son père. Grâce à l'aide d'une psycho-éducatrice, elle parvient à s'arrêter.

Actuellement, elle a de la difficulté dans ses relations, aussi bien avec les adultes qu'avec les enfants, dès qu'il y a un minimum de violence, même verbale. Par exemple, son premier stage a été très difficile:

«Je suis sortie blessée de tout ce que j'avais vécu, puis, la première fois que j'ai été trempée dans le milieu, j'étais insécur... j'étais «super-poignée»⁴, avec une grosse «boule» en dedans... et mon superviseur de stage, au lieu de voir ma détresse, au lieu de me prendre par la douceur si on veut, elle m'a engueulé parce que je ne faisais rien, elle m'a pris: «paw», elle m'a pris de force, puis moi, par rapport à la force que j'ai vécue chez nous, je *bloque*. Ce qui fait que là, j'ai bloqué, complètement. J'ai bloqué, j'ai figé, je voulais plus rien. J'allais de reculons à mes stages, «je vais quitter l'enseignement», j'étais vraiment...»

Avec les enfants, elle a aussi de la difficulté. Elle parle en particulier d'un stage où les enfants étaient très remuants:

«Les enfants se battaient entre eux, je me souviens... Je me disais «ton père, c'est ton père, les enfants c'est les enfants, puis t'es avec eux». Je ne pouvais pas me retirer j'étais responsable d'eux... ce qui fait que j'y allais: «séparez-vous!»

Question: Qu'est-ce que tu ressentais quand ils se battaient entre eux?

«Je me trouvais vraiment... Oui, je me mettais dans leur peau, comme si c'était moi qui me faisais agresser (...).»

Question: Comment tu intervenais?

«Je disais «ça suffit», «c'est assez», mais je n'intervenais pas physiquement. Je ne voulais pas m'engager dans quelque chose que j'avais... parce que les enfants étaient tellement *violents* entre eux, que j'avais peur... à un moment donné, un coup part...»

Question: Tu avais peur de recevoir des coups?

«Oui».

Elle dit aussi avoir des problèmes avec la discipline:

«J'avais beaucoup de difficulté à avoir le contrôle de la classe, puis... pour moi, la discipline, c'était bien négatif au début parce que... pour moi, la discipline, je référais ça tout le temps... à donner des coups puis des affaires comme ça...»

En conséquence, elle était «trop gentille» avec les enfants, qui en abusaient.

Myosotis mène une lutte intérieure pleine de détermination et d'espoir pour s'en sortir. Elle a déjà parcouru un chemin important, et je suis certaine qu'elle sera une bonne enseignante.

Mais je pense qu'il aurait été très pertinent, de la part de ses formateurs, de s'interroger sur les liens existant entre l'éducation reçue par Myosotis et sa pratique pédagogique. Et n'aurait-il pas été souhaitable, pour elle, qu'il y ait eu un lieu, à l'université, où elle aurait pu parler de sa vie, réfléchir à ses interventions pédagogiques, se confronter à d'autres dans un climat d'empathie, où elle aurait reçu un support dans sa démarche personnelle, plutôt que de se faire «engueuler», comme elle dit...

Catherine

Catherine termine, elle aussi, les études universitaires qui font d'elle une enseignante. Elle termine très brillamment, avec d'excellentes notes. Et, paradoxalement, c'est autour de ces performances que se cristallise une difficulté qui lui fait remettre en question son choix professionnel.

Catherine *doit* depuis toute petite, être excellente, brillante, intelligente, en d'autres termes, avoir de très bonnes notes (pour satisfaire qui? quelles exigences? elle n'en sait rien). Ce qu'elle parvient à faire en travaillant comme une force, de la maternelle à l'université. Elle fait d'excellents stages, ses relations avec les enfants sont excellentes. Bref, tout serait parfait si cette nécessité d'exceller, d'atteindre le sommet était bien vécue. Ce qui n'est pas le cas.

Elle dit, en parlant de son enfance: «Je n'étais pas une personne avec des qualités, *j'étais des notes*». Elle parle aussi de l'angoisse qu'elle a toujours vécue, et qu'elle connaît encore chaque fois qu'il y a un examen:

«Moi, un examen, c'était la terreur, je ne dormais pas de la nuit, toute la nuit je rêvais à une formule de math, puis à tout ça... je relisais toutes mes notes dans le métro, puis j'arrivais à mon examen toute énervée, fallait pas que je parle à personne... Puis j'avais *toujours* de bonnes notes... puis toujours la peur de couler, la peur d'échouer, tout le temps, tout le temps...»

Cette centration sur les notes et l'excellence de ses performances est telle que, le jour où, dans un groupe, on décide d'apporter des photos de notre enfance, Catherine apporte... ses bulletins! Pas tellement pour qu'on les regarde, dit-elle, mais «c'est pour montrer que ça a toujours été important les notes, avoir de bonnes notes».

Catherine souffre à tel point de cette situation qu'elle est prête à renoncer à l'enseignement: «Je ne veux pas aller dans une classe puis mettre des notes, je trouve ça trop bête, je trouve ça trop... je ne veux pas que les enfants vivent toute l'angoisse... (...) J'ai tellement vu d'enfants, dans mes classes de stages, traumatisés, pleurer... on mettait tout un «stress», «c'est un examen, c'est *important*, c'est *décisif* pour votre année scolaire... (...) J'ai pas réussi à trouver de solution à l'évaluation, c'est pour ça que je n'ai aucune envie d'aller enseigner parce que je ne saurais pas quoi faire avec ça...»

Catherine a donc une réaction si émotive, si viscérale (à cause de ce qu'elle a vécu elle-même et sur quoi elle n'est pas au clair) qu'elle est incapable de voir comment envisager autrement l'évaluation. Il aurait donc été pertinent et souhaitable que, dans le cadre de sa formation, elle puisse analyser ses exigences de performance et comprendre cette centration excessive d'une part, et qu'elle puisse d'autre part construire une pratique pédagogique différente de celle qu'elle a connue, et qui serait en accord avec ce qu'elle désire pour les enfants.

En quoi est-ce formateur?

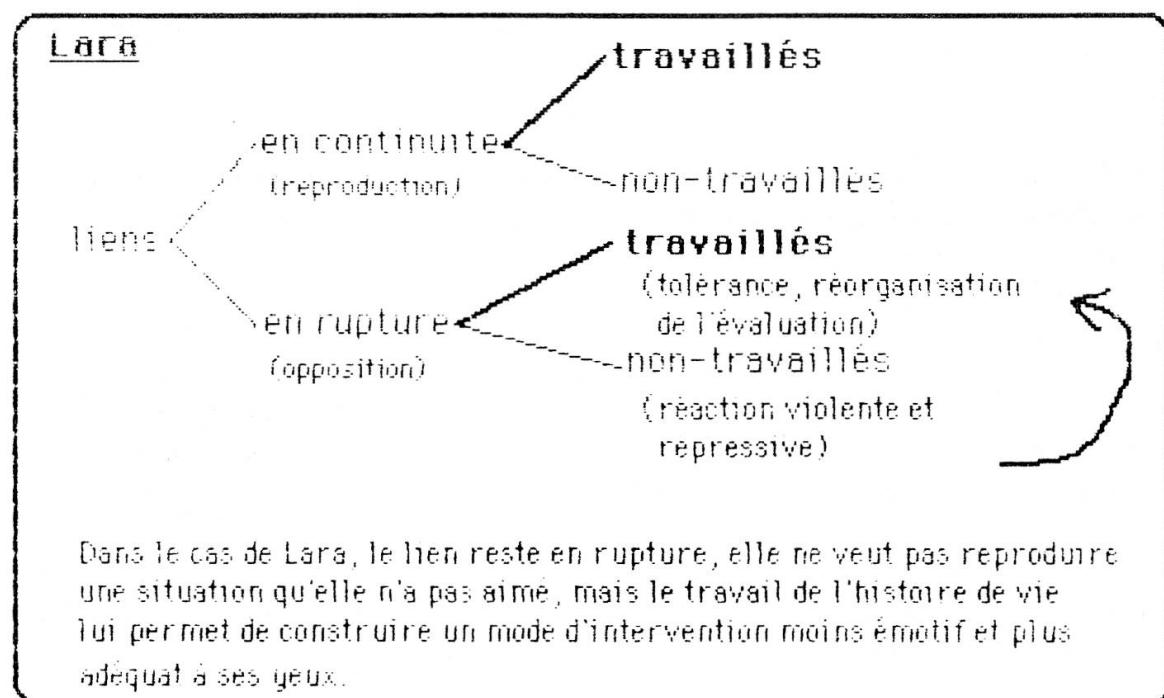
J'ai essayé ailleurs⁵ d'analyser la formation que permet le travail de l'histoire de vie, et distingué quatre fonctions principales (fonctions cathartique, structurante, cognitive, énergétique).

Je répondrai ici à cette question de manière différente, au moyen d'un exemple, celui de **Lara**, que j'ai revue cinq ans après avoir travaillé avec elle son histoire de vie.

Durant toute sa carrière scolaire, Lara a beaucoup triché, sans jamais se faire prendre⁶. La valeur que lui ont transmise ses éducateurs (école, famille) - sans doute malgré eux - c'est que «tricher, c'est pas grave, l'important c'est de réussir». Et Lara en garde un profond sentiment d'injustice, car elle réussissait toujours, contrairement à ceux qui ne trichaient pas; elle en garde aussi un vif sentiment de révolte à l'égard de ces adultes qui laissaient faire cette injustice. Lorsque je lui demande comment elle réagira en classe, lorsqu'elle surprendra un de ses élèves en train de tricher, elle a une réaction émotive violente et répressive «j'accepterai pas ça!» (on voit ici un *lien en rupture* très émotif, *non travaillé*).

Nous avons alors effectué un *travail* d'analyse (pourquoi trichait-elle, pourquoi, en général, triche-t-on?) et progressivement, Lara s'aperçoit que sa violente réaction émotive est en contradiction avec certaines de ses options et de ses objectifs pédagogiques rationnels. Nous avons ensuite fait un travail de construction (comment réagir face à la tricherie, en accord avec ses options pédagogiques, comment envisager autrement l'évaluation, etc.) Le *lien* toujours en *rupture* était alors *travaillé*, conscient, et débouchait sur une attitude très différente.

Cinq ans après, Lara reste très marquée par cette démarche. Son attitude en classe, face aux enfants qui trichent, n'est plus si émotive et répressive. Elle s'efforce de se placer au niveau de l'enfant, de comprendre pourquoi il triche et de prévoir des situations d'évaluation différentes (accès à la documentation, etc...).



En réfléchissant au travail que nous avons fait ensemble, elle dit: «Ce qui m'avait surpris, c'est de voir que «ça» avait pu m'échapper! Parce que ma réaction avait été vraiment spontanée, j'avais dit «c'est sûr que j'accepterais pas ça; moi, je les ai «joué» comme ça, et ben moi, je ne me laisserai pas «jouer» comme ça en tant qu'intervenant». J'avais réagi impulsivement... C'était pas conscient, c'était vraiment *moi* là-dedans, je ne pensais pas du

tout à l'enfant. C'était trop émotif, *j'en oubliais l'enfant et les objectifs qu'au niveau rationnel je suis capable d'énoncer*. Puis le travail qu'on avait fait m'avait permis de prendre conscience...». Elle conclut en disant que si on n'avait pas fait ce travail, elle serait sûrement intervenue impulsivement et émotionnellement face aux tricheurs, car... si elle ne le fait pas -parce que c'est devenu conscient- il lui reste une émotion...

Comment travailler l'histoire de vie?

La démarche qui vient le plus naturellement à un universitaire ou à un enseignant, en est une impliquant le discours (oral et/ou écrit). La puissance du verbe nous a modelés et installés à notre place de formateur... difficile de s'en défaire! C'est pourquoi, durant plusieurs années, nous avons organisé le travail de l'histoire de vie autour du discours, négociant une alternance entre l'oral et l'écrit, le travail du groupe et sa synthèse individuelle.

Jusqu'au jour où il nous a été suggéré⁷ d'utiliser *d'autres média*, tels l'approche corporelle, le dessin, la sculpture, avec l'hypothèse qu'on s'adresserait sûrement à d'autres registres, et que surgiraient alors d'autres souvenirs, d'autres émotions.

C'est pourquoi nous avons décidé d'utiliser la **technique du collage**, qui est une technique d'expression de soi.

Pourquoi le collage?

Souvent, lorsqu'on demande aux gens de dessiner, ils se bloquent, «je ne sais pas dessiner», ou sont insatisfaits, «ce n'est pas exactement ce que j'avais dans la tête.» De plus, le dessin implique bien souvent une décision, une élaboration conscientes et rationnelles, équivalentes à celles du langage. La technique du collage, quant à elle, offre le double avantage de n'exiger aucune compétence particulière et de fonctionner un peu comme un test projectif, permettant ainsi d'aller chercher des éléments nouveaux ou surprenants (pour la personne qui travaille), que n'aurait pas amené la construction, souvent rationnelle, d'un dessin.

C'est à Montréal, dans le cadre d'un cours de «Techniques d'animation» que nous avons expérimenté pour la première fois cette approche. Deux groupes d'une trentaine d'étudiants ont participé, avec leurs professeurs, à cette démarche. Nous avons en outre travaillé avec quelques enseignants volontaires.

Matériel

On demande aux gens d'apporter un maximum de *revues illustrées*, des *ciseaux*, de la *colle* et des *crayons feutres*. Se procurer de grandes feuilles de papier ou de carton.

Contexte

Prévoir de grandes tables, ou disposer les tables afin que les gens aient de l'espace pour «s'étaler».

Consigne

«Remettez-vous en mémoire, comme un décor d'arrière-plan dans votre tête, votre scolarité, votre éducation (en famille, dans la rue, etc...) et *feuilletetez les revues*. Dès que quelque chose vous frappe (image, mot, etc), *découpez!* Laissez-vous porter, entraîner par l'activité de «feuilletage» des revues, et ramassez tout ce qui vous paraît pertinent. Evitez de faire une construction rationnelle, *nous chercherons le sens ensuite*. Ne cherchez pas non plus à faire une production artistique. Chacun travaille individuellement. Essayez de terminer en une heure.»

On ne donne aucune précision sur l'étape «collage». Certains collent au fur et à mesure ce qu'ils trouvent, d'autres (plus nombreux selon nos observations), attendent d'avoir fini leur collecte pour organiser le collage. Cette liberté de procédure est importante car elle permet ensuite d'amener les étudiants à réfléchir à leur façon de procéder et, éventuellement, de prendre conscience de certains éléments de leur «rapport au monde» (comment est-ce que je procède pour construire, pour connaître, pour chercher... et pourquoi?)

Remarque: Veiller à ce que les revues circulent, ou soient entreposées dans un endroit où l'on va se servir, afin de mêler les genres (ce que l'on trouve dans des revues destinées aux parents, dans des revues d'informations socio-politiques, dans des revues de mode, etc... va interpeller en nous des dimensions bien différentes.)

Déroulement

Lors de ces premières expérimentations, nous avons fait les observations suivantes:

Au début, les participants prennent l'activité à la légère, ils se croient «à la maternelle», bavardent et rient. Mais progressivement, le silence s'installe et les visages deviennent sérieux. On n'entend plus que le bruit des pages de revues qui tournent. Les étudiants oublient ce qui les entoure et «par-

tent» dans leur collage. En dépit de la limite de temps imposée, personne ne regarde sa montre. Mais, comme de manière «magique», la «saturation» ou le «tarissement» (selon comment on le voit) s'expriment tout seuls: on feuille et ça ne «clique» plus, plus aucune image ne nous interpelle. On entend alors dans le groupe des expressions telles «j'en ai assez» (entendez «suffisamment récolté»), «je n'en trouve plus», ou «je crois que j'ai fait le tour».

Le découpage-collage a été terminé en une heure environ (variations individuelles). Nous avons donc proposé à ceux qui avaient terminé de prendre une pause (café, cigarette ou soleil!) et reconvoqué l'ensemble du groupe pour le travail d'élaboration.

Elaboration

On peut organiser ce travail d'élaboration de bien des manières, en fonction des objectifs que l'on souhaite atteindre. En ce qui nous concerne, nous avons réparti les étudiants (trop nombreux pour travailler tous ensemble) en équipes de 4 à 6 personnes, et demandé aux étudiants, tour à tour, de présenter leur collage de la façon suivante:

- dans un *premier temps*, *les autres* renvoient à l'auteur ce qu'ils voient dans le collage (parfois, cela correspond à ce que l'auteur y a mis, parfois pas du tout, et parfois -et c'est intéressant!- cela permet à l'auteur de découvrir quelque chose qu'il avait mis dans son collage «sans le voir», ce qui peut susciter des prises de conscience, des réflexions, et des remises en question);
- dans un *deuxième temps*, *l'auteur* explique son collage.

Si le temps et les circonstances le permettent, on peut continuer ainsi:

- les autres trouvent une image qui représente quelque chose qu'ils ne connaissaient pas de l'auteur (lorsque le groupe n'est pas de constitution récente), ou alors quelque chose qui surprend;
- l'auteur montre une image significative pour son enseignement;
- explication de la façon dont chacun (individuellement) a procédé pour faire son collage, réflexion et mise en relation avec la façon dont on aime apprendre, ou enseigner.

Remarque: il nous paraît important de faire ce travail d'élaboration immédiatement après le collage. La charge émotive est souvent très vive, on est «à chaud», impliqué à fond dans la démarche. Un délai d'une semaine suffit à provoquer le «refroidissement», le détachement (on parle de soi comme d'un autre), on a eu le temps de trier et parfois même d'oublier (on entend «je ne sais plus pourquoi j'ai collé ça...»).

Les apports de cette technique

Cette technique fonctionne comme un genre de révélateur, mais ne remplace pas le travail d'analyse qu'il faut faire ensuite. C'est sûrement un point de départ stimulant.

Si les gens sont sceptiques au début, tous se laissent prendre au jeu et *investissent* beaucoup d'eux-mêmes. Ils sont attachés à leur production et, pour la plupart, refusent de s'en séparer (nous leur avions demandé de nous prêter les collages pour pouvoir les étudier tranquillement). Ces collages sont importants parce que, disent-ils:

- ils les représentent bien,
- résument leur vie,
- leur ont fait découvrir «des choses» sur eux-mêmes, car:
 - le choix des images fonctionne un peu comme un test projectif,
 - le regroupement des images, qui *s'impose* à eux au moment de coller, fait émerger du sens,
 - le regard des autres est parfois révélateur de choses que l'on ignore de soi-même.

Dans certains cas, le collage a aussi une *fonction cathartique*, ce qui permet ensuite à l'individu de regarder certains aspects de son histoire plus tranquillement. Ainsi, quelqu'un exprime:

«Je me rends compte que j'ai été ben agressive...»

Question: As-tu ressenti ton agressivité en le faisant?

«Oui»

Question: Ca t'a fait du bien?

«Oui! ça m'a fait du bien, oui! ça m'a fait du bien. Je pense... on dirait que c'est des affaires que je sais, que je sais depuis longtemps, mais... on dirait... j'ai jamais cru possible... que je puisse l'exprimer (...). Si on en avait parlé, j'aurais peut-être pu le dire, mais ça aurait pris du temps, puis ça n'aurait pas été si efficace que ça. Je me sens moins investie de coller des images que dire: j'étais agressive pour telle, telle, telle raison»

Ceci nous amène à souligner un autre intérêt de cette technique: on arrive, en un temps record (environ une heure) à exprimer un nombre important de choses parfois *difficiles à dire*.

Si l'on manque de temps, une autre technique

En tant que formateurs, nous sommes souvent confrontés à des groupes d'étudiants trop grands, ainsi qu'à des objectifs d'enseignement trop vastes, pour pouvoir consacrer beaucoup de temps à un travail approfondi de l'histoire de vie.

C'est pourquoi nous avons expérimenté -toujours avec les mêmes étudiants- une technique un peu rigide peut-être, mais qui nous a surpris par les résultats obtenus (richesse des échanges et des prises de conscience), visant à permettre à *tous* les étudiants de faire une démarche exploratoire en un temps minimal. Dans la perspective de greffer des «savoirs théoriques» sur les «savoirs d'expérience» des étudiants, cette technique permet, dans un temps relativement bref, de mettre en alerte, de rechercher chez tous les étudiants, une part tout au moins de ce savoir d'expérience.

Comme cette technique permet de s'adresser à celui des aspects de l'histoire de vie que l'on choisira de privilégier, on pourra l'utiliser dans différents contextes. Par exemple, avant d'amorcer un cours sur l'évaluation, il peut être extrêmement riche d'amener les étudiants à repenser aux évaluations «subies» dans l'enfance, et à les analyser. Libre ensuite à l'enseignant d'utiliser les anecdotes fournies pour les confronter, les analyser avec ses étudiants et y greffer les autres éléments qu'il souhaite aborder dans son cours.

Pour notre exploration, nous avions choisi d'aborder le thème «apprendre-enseigner»; autrement dit, quels liens peut-il exister entre nos façons d'apprendre et nos façons d'enseigner⁸.

On peut distinguer trois étapes dans la démarche:

La première étape en est une de *réflexion et d'écriture individuelles*. On demande aux étudiants: «Pensez à un *apprentissage significatif* que vous avez fait («important pour vous», «qui vous a marqué»). Faites-en le récit, décrivez comment cela s'est passé. Essayez de ne pas dépasser une page!»

Eviter de donner des exemples; ils orientent les étudiants dans des directions qu'ils n'auraient peut-être pas choisies spontanément (par exemple, même si nos animateurs ont toujours pris soin de donner plusieurs exemples différents («apprendre à aller en vélo», «apprendre à assumer une responsabilité», etc.), les récits obtenus dans chacun de leur groupe faisaient nettement partie de la même «catégorie d'apprentissage»; nos animateurs avaient donc, sans le vouloir, influencé le libre choix des participants).

Il est aussi utile de préciser que les étudiants auront à *lire* leur texte, *sans «broder»*. Il s'agit donc pour eux de rédiger un texte (et non de noter quelques points de repères), où tout ce qui est important figure. Cette contrainte répond à notre objectif de départ: chacun doit pouvoir s'exprimer dans un temps réduit. L'expérience montre que l'étudiant qui n'a que quelques points de repères élaborera oralement bien plus longuement que ceux qui lisent. Dans nos groupes, cette étape d'écriture n'a jamais duré plus d'une demi-heure.

Lors de la *deuxième étape*, une fois que tout le monde a terminé de rédiger son récit, on demande de faire une *réflexion* et une *analyse*, toujours *individuelles* et par *écrit*. Les étudiants doivent définir ou reformuler *l'objet d'apprentissage* (lorsque cela n'apparaît pas clairement dans le récit), et surtout tenter de repérer les *facteurs d'apprentissages* («qu'est-ce qui fait que vous avez appris»). Proposer, sans rien suggérer, de penser à *tous* les aspects, à tout ce qui a pu intervenir, jouer un rôle. S'il y a d'apparentes lacunes (par exemple, l'étudiant ne parle pas de lui (motivation), ou de l'environnement humain, etc...), il sera temps, dans la troisième partie, d'interroger l'étudiant.

La *troisième étape* est celle du tour de table en équipes (calibrer les équipes en fonction du rapport richesse/temps souhaité). Chacun *lit* ce qu'il a écrit. Après chaque récit, on suscite des *échanges* (réactions, questions, commentaires), et on encourage - si cela ne se fait pas spontanément - la *mise en relation*, l'établissement de *liens* avec la *pratique pédagogique* actuelle (ou pratique projetée, dans le cas de jeunes adultes n'ayant fait encore aucun stage)⁹.

Intérêt de cette technique

L'intérêt d'une telle technique est que tout le monde peut s'exprimer sans avoir peur d'empiéter sur le temps d'un autre. Par ailleurs, personne n'a été dérangé par l'aspect un peu rigide de la formule. Nous avons en outre été frappés par la *richesse* de matériel qui a émergé, de *l'émotion* qui a, dans bien des cas, trouvé place pour s'exprimer; de plus, nous avons assisté à plusieurs *prises de consciences*, dont les gens étaient étonnés et satisfaits.

Nous ne donnerons qu'un seul exemple, celui du professeur - un homme d'une cinquantaine d'années que nous appellerons A. - dans le cours de qui nous avons travaillé.

Enseignant chevronné, excellent animateur, il décide d'embarquer avec ses étudiants dans la démarche que nous proposons. L'apprentissage qu'il choisit de décrire est celui de la conduite automobile. Lors de l'étape de la recherche des facteurs d'apprentissage, A. analyse ses sentiments face à la personne assise à côté de lui, alors qu'il apprenait à conduire. Ces sentiments sont doubles:

- c'est d'une part une personne *rassurante*, qui l'aide, qui peut réagir s'il fait des bêtises; il est donc content qu'elle soit là;
- mais c'est d'autre part une personne qui *l'empêche de faire ses expériences tout seul* (dimension très importante pour lui dans ses apprentissages); il a donc envie qu'elle ne soit pas là.

A. se pose alors la question: «est-ce que dans mon enseignement à l'université, je sais être une personne rassurante, aidante, mais qui laisse les étudiants faire leurs expériences?»

Anecdote amusante: lors de la plénière suivant l'exercice, plénière animée par deux étudiants (rappelons que nous sommes dans le cadre d'un cours en «techniques d'animation»), A. raconte les réflexions suscitées par son «apprentissage significatif» et dit que pour lui, il a été très enrichissant de faire cette remise en question. Quelques instants plus tard, A. fait une suggestion aux deux animateurs pour la suite de la réunion. L'un d'eux rétorque en riant: «laisse-nous donc conduire tout seul notre auto!»

Notes

- 1 Le lecteur peut se référer à un autre article: DITISHEIM. M., Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation, *Education permanente* 72-73, mars 1984, pp. 199-210
- 2 On lira à ce propos l'article de G. ARTAUD, Savoir d'expérience et savoir théorique. Pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience *Revue des sciences de l'éducation*, vol VII, n°1, hiver 81
- 3 «je me faisais bousculer»
- 4 «j'étais très coincée, nouée intérieurement»
- 5 Voir le texte mentionné en note (1)
- 6 Cet exemple est exposé plus en détail dans l'article mentionné à la note (1)
- 7 Par les participants au Séminaire méthodologique sur les histoires de vie et la formation, auxquels nous avions exposé nos travaux, Montréal, décembre 85.
- 8 Avant de nous lancer dans cette expérience, nous avions relu avec profit le livre de BLOCH, A., CLOUZOT, O. *Apprendre autrement Clés pour le développement personnel*. Paris, les Editions d'organisation, 1981, qui ont étudié la notion d'apprentissage à partir de témoignages recueillis en réponse à la question «quels sont les apprentissages qui ont marqué votre vie?»
- 9 Cette mise en relation pourrait aussi être demandée lors de la deuxième étape (écriture individuelle).

ZUSAMMENFASSUNG

Gründe und Wege zur Ausarbeitung der Lebensgeschichte im Rahmen der Berufsbildung der Lehrer

Dieser Artikel versucht mit konkreten Beispielen darzustellen, warum es sinnvoll erscheint, künftigen Lehrern vorzuschlagen, dass sie eine «gewisse Reise» in ihre Schul- und Familienerinnerungen unternehmen sollten, bevor sie vor eine Klasse zu stehen kommen. Zwei Arbeitwege («Techniken») sind vorgeschlagen, welche unter anderen gute Mittel sind, dem Erlebten als Kenntnissgrundlage der Studenten die erwünschte Existenz zu verliehen, ein Kenntnissgrundlage, die trotz ihrer grundlegenden Bedeutung leider oft im Rahmen des Lehrerausbildung vergessen wird.

SUMMARY

Reasons for and ways and means of studying one's life story within the framework of teacher's training courses

This article hopes to show, with concretes examples, why it appears relevant to suggest to future teachers to take a «journey back» into their own school and family memories (work of one's life story) before taking over a class. Two working tools («technics») are suggested which are among others, useful means to aknowledge the existence of a «Knowledge based on experience» of the students, a knowledge which unfortunately is so often forgotten in the professional training of teachers, despite its fundamental character.