

L'autobiographie projective comme outil pour accompagner l'orientation des élèves

Introduction

Ma contribution vise à éclairer comment une de mes recherches, menées auprès de collégiens et inscrite dans le champ de la recherche biographique en éducation¹, mobilise l'autobiographie et les pratiques du récit de soi oral.

En guise de préambule, je voudrais tenter d'éclairer rapidement ma découverte des effets du récit de soi. J'ai appris auprès de mes grands-parents auprès desquels j'ai passé beaucoup de temps pendant mon enfance et qui aimaient conter leur histoire que le récit de soi pouvait contribuer à la cohésion familiale et transmettre des valeurs. Leur récit variait, faisait l'objet de réinterprétations en fonction du moment, du contexte, d'une image qu'ils avaient d'eux-mêmes et de leur famille dans le passé et de motivations liées au moment présent mais aussi à leurs projections pour l'avenir. Cet usage projectif du récit, je l'ai aussi expérimenté très jeune. Je vivais alors en Martinique et je venais tout juste d'apprendre à lire et à écrire lorsque mon jeune frère est tombé gravement malade et que ma mère a dû l'accompagner plusieurs mois à Paris. J'ai d'abord commencé à entretenir une correspondance, avec mes grands-parents, avec ma mère, à qui je racontais mon quotidien. Mais les retours de courrier étaient longs à l'époque. Alors, pour le plaisir de recevoir des lettres plus fréquemment, je me suis mise à m'écrire à moi-même, m'inventant d'abord un double. Je lui ai confié l'autobiographie d'un enfant de six ans. Elle était courte, c'était frustrant. Elle a amusé ma famille, c'était un peu vexant. Comme je voulais grandir, urgemment, j'ai commencé par faire grandir mon double et en faire une jeune adulte. Je dialoguais avec moi-même devenue adulte, qui me conseillait, m'encourageait, inventant en cela mon avenir. Et je nouais avec moi-même un pacte autobiographique d'une autre nature que celui développé dans la théorie de Philippe Lejeune : non pas raconter à d'autres interlocuteurs la vérité de mon histoire, mais mettre mes actes en accord, avec ce devenir que j'écrivais. Si je m'écrivais vertueuse, je devais agir pour le devenir. Si je m'imaginais enseignante, je devais bien travailler à l'école, etc.

¹ La recherche est relatée dans les deux ouvrages suivants :

Dizerbo, A. (2020). « *Ils disent que c'est un collègue poubelle* ». *Construire son parcours entre histoire singulière et récits collectifs*. Paris : Éditions Téraèdre.

Dizerbo, A. (2019). « *J'ai rien à raconter* ». *Une éducation narrative pour apprendre à s'orienter*. Paris : Éditions Téraèdre.

Ces expériences fondatrices, en matière de narration de la vie, à l'écrit comme à l'oral, ne sont pas sans lien avec mes postulats de recherche et le champ de recherche dans lequel je me suis inscrite. Elles m'ont très tôt appris que le récit de soi permet de développer un pouvoir d'agir sa vie. Elles faisaient écho aux théories de la médiation narrative développées par Ricœur (1986, 1990), Bruner (2010), Larrossa (1998) et les théories de l'expérience développées par Dewey (2011), Gofman (1991), Delory-Momberger (2014), découvertes lors de mon cursus en sciences de l'éducation et qui constituent mon cadre théorique.

Ce cadre étant posé, je vais en venir à l'objet de ma contribution. Elle relate une étape de recherche. Je commencerai par en présenter le contexte, puis le dispositif sur lequel elle a reposé et j'en exposerai ensuite certains effets et les résultats.

I- Le contexte

C'est en tant qu'enseignante de français et professeur principal que j'ai mis en place le dispositif de recherche que je vais présenter. Il a concerné une classe « à profil » de 4^{ème} dont les élèves avaient des difficultés à intégrer le monde scolaire dans ce qu'il comporte d'attentes en termes de travail et de résultats. La finalité du projet de la classe était d'éviter leur décrochage ou les conséquences d'une orientation trop souvent subie et qu'ils n'investissaient pas réellement. En effet, la 4^{ème} était le niveau à partir duquel mes élèves pouvaient à l'époque² être amenés à sortir de la filière générale et il engageait dans tous les cas le jeune à une réflexion sur son orientation dont les conséquences seront durables. Certains élèves décrochaient rapidement après leur départ du collège ou se trouvaient en souffrance dans un rapport conflictuel à l'apprentissage et à l'école. Je le découvrais en les rencontrant au hasard ou en suivant leur progression par les bulletins de seconde que nous recevions au collège.

C'est ce qui m'a poussée à mettre en place un dispositif qui prenne en compte leurs spécificités et leur permette de devenir auteurs de leur parcours scolaire. Il s'agissait d'une classe regroupant 16 élèves dont les parents s'inscrivaient dans différentes catégories socio-professionnelles et pratiques culturelles. Plusieurs étaient issus d'une immigration récente. Mes élèves cohabitaient dans des tensions importantes, en concurrence les uns avec les autres, alors même qu'ils avaient en commun de construire une figure d'élève négative et qu'ils étaient confrontés à des difficultés. Leur richesse d'expérience se trouvait aplatée par une vision généralisante et parfois stigmatisante partagée par les enseignants, les familles et les élèves, sous l'étiquetage « en difficulté ». Mais

² En 2009

cette vision ne permettait de prendre en compte ni la singularité des difficultés que chacun rencontrait, ni des ressources dont ils disposaient.

Mon dispositif avait donc pour objectif de remédier à cette situation., c'est à dire de veiller à l'instauration d'un climat propice au travail dans la classe et d'accompagner l'orientation des élèves pour qu'ils puissent devenir auteurs de leur parcours. Cela impliquait de prendre en compte la dimension identitaire liée à la construction d'une figure d'élève et à l'élaboration d'un projet de soi, dimension indissociable comme l'a montré Ricœur d'une médiation narrative.

II- Le dispositif

Je tiens à attirer l'attention sur le fait qu'il convient d'être particulièrement prudent lorsque l'on souhaite mener un travail de *biographisation* socialisée (production d'un récit de soi en direction d'autres personnes) et encore plus avec des enfants ou avec des adolescents. Le récit socialisé soulève des enjeux de reconnaissance importants qui nécessitent de prendre du temps pour instaurer un climat respectueux. Le récit doit être reçu dans la bienveillance de tous pour ne pas être destructeur de la confiance et de l'estime de soi.

Le dispositif que je vais évoquer a nécessité l'élaboration d'un cadre éthique et d'un contrat garantissant la liberté de participation, la confidentialité, le respect dans l'écoute. C'était la condition pour qu'un élève puisse se reconnaître comme membre d'une communauté, se sentir envisagé comme acteur et auteur dans le groupe et puisse exposer sa singularité.

Concrètement, j'ai demandé à mes élèves de raconter leur parcours scolaire et d'en envisager le prolongement. Ils pouvaient raconter ce qu'ils voulaient de parcours, depuis leur entrée à l'école jusqu'au jour du récit. Le dispositif comportait trois moments distincts.

Le premier s'est déroulé lors d'une matinée banalisée. Il invitait les élèves à un entretien collectif. La consigne leur était proposée et chacun prenait la parole à son tour après un court temps de réflexion pour se raconter. À la fin de chaque récit, les autres élèves pouvaient prendre la parole, uniquement pour évoquer les échos que le récit de l'autre venait produire pour eux. J'ai enregistré chaque récit.

Le deuxième moment a été celui d'un temps d'écriture, à partir de la même proposition. Les élèves disposaient de la partie de la bande audio qui les concernait. Ils étaient libres de la forme de leur écriture et il était clair qu'elle ne serait pas évaluée et qu'ils n'avaient pas à se préoccuper de la qualité de leur expression. Je voulais éviter tout blocage. Les récits étaient destinés à la production d'un recueil et seraient donc lu par d'autres.

Le dernier moment était constitué d'entretiens individuels avec les élèves volontaires et les invitaient encore une fois à produire le récit de leur parcours et à faire part de leur projection.

III- Effets du dispositif

J'ai construit mes analyses à partir de diverses méthodes mettant en relation expérience, récit et action, prenant appui notamment sur la grille de Heinz, adaptée par Christine Delory-Momberger (2008) et sur les travaux de Reuter (2005) en matière de narratologie.

Ce sont les entretiens menés, mais aussi toutes les conversations informelles de fin de cours ou de voyage scolaire, les évaluations, les bilans, qui ont été le support de mon analyse. Je me suis aussi appuyée sur les changements d'attitude observés pendant mes cours, mais aussi plus largement dans ceux de mes collègues ou par l'équipe de la vie scolaire en matière d'absentéisme, de travail, d'implication dans des recherches de stage ou d'information sur les métiers.

Parmi les nombreux effets du dispositif, le premier concerne la construction de compétences narratives pour aller vers une histoire partageable.

Lors de la première production, certains élèves ne réussissaient pas à produire un récit mettant en intrigue leurs expériences ou même une simple succession d'événements. Mais des modèles ou schèmes biographiques dont certains disposaient ont manifestement été transmis à ceux qui semblaient au début du travail dans l'incapacité de raconter leur vécu scolaire : « *je ne vois pas comment dire* », « *je ne sais pas quoi dire* », « *ben, j'ai rien à dire, rien à raconter* ». Lorsqu'il arrivait que l'un d'eux hésite tout en énonçant « *qu'est-ce que je peux dire ?* », il s'entendait répondre : « *c'est facile, tu peux dire ...* ». Une amorce de coopération apparaissait pour définir ensemble des codes communs qui permettaient de se lancer dans un récit de l'expérience scolaire, même s'il était modélisé dans un premier temps. Les récits des élèves les plus à l'aise devenaient des modèles de construction narrative avec lesquels ils pouvaient construire, raconter, écrire une histoire qui soit « *entendable* » par le groupe qui en était le destinataire. Ils permettaient du même coup de construire une histoire collective intégrant les singularités sans les effacer.

Par ailleurs, ce premier temps du dispositif a rendu possible l'exercice d'écriture. Forts des modélisations et des outils acquis, les élèves pouvaient se mettre en position d'auteur et produire un récit écrit (c'était pour certains le premier écrit produit dans l'année). Écrivant en première ou en 3^{ème} personne, sans qu'aucune suggestion ait été faite concernant la forme à donner au récit. L'analyse montre que pendant cette deuxième production du récit, ils ne se cachaient plus derrière

des généralisations « quand on rentre en 6^{ème}, c'est difficile », mais évoquaient plus volontiers leur expérience singulière. Ils se présentaient davantage en sujet de leur parcours.

Un autre effet que je souhaite évoquer concerne l'inscription du parcours individuel dans une trajectoire sociale.

Le dispositif, qui permettait d'entendre différentes histoires, a en effet été l'occasion d'une multiplication des interprétations possibles de son parcours. La socialisation des expériences grâce au récit a permis aux élèves de commencer à se dégager de celle qu'ils en avaient et que le plus souvent ils subissaient, et d'en choisir une autre, plus distanciée. Par exemple, de jeunes immigrés qui vivaient leurs difficultés scolaires comme définitives et imputables à leur seule incompetence, ont pu comprendre qu'elles étaient temporaires et partagées par de nombreux migrants. Le poids de la responsabilité qu'ils se donnaient a dès lors été allégé par cette prise de conscience. Ces propos de Linda montrent qu'elle a pu se raconter une autre histoire d'elle-même en inscrivant son parcours dans une trajectoire sociale qui la dépasse. « *Ben, en fait, ce que ça m'a apporté aussi, c'est qu'avant, je croyais que c'était moi qui était nulle. Mais en écoutant tout le monde et puis en réfléchissant, tout ça, c'est que j'ai compris c'est qu'en fait, c'est pas que moi. Même dans la classe y avait aussi Adriana qui venait d'Angola et comme moi, c'était dur pass'qu'elle parlait pas français en fait. [...] En fait quand j'ai compris que c'était pas moi, j'me suis dit que je pouvais, même si c'était pas facile, que j'étais pas plus bête.* »

IV- Résultats

J'en viens maintenant à une partie des résultats proprement dit. Ils concernent en premier lieu la cohésion de la classe.

Dans leurs récits, les élèves se sont confiés sur leurs pratiques, sur leurs attitudes en classe, mettant en évidence l'influence du groupe sur leur comportement. La question de l'intégration au groupe se trouvait prioritaire : « *Au début de l'année je regarde l'attitude des autres et je m'dis, soit je suis calme, soit je vais travailler, soit je peux rigoler.* »

Les élèves élaborent des stratégies communes et construisent collectivement des normes et des rituels qui influencent largement leur attitude pendant l'année scolaire.

Il a été intéressant d'observer que le dispositif, en rendant visible ces normes et ces rituels a été l'occasion d'en interroger collectivement l'efficacité et d'en penser d'autres qui soient plus « rentables » en fonction des objectifs que les élèves souhaitaient atteindre dès lors qu'ils parvenaient à se projeter. Certains élèves ont changé radicalement d'attitude et nous sommes

parvenus finalement à constituer la classe en une communauté de travail qui développait de l'entraide. Les élèves faisaient histoire commune et pouvaient dès lors changer d'attitude pour leur propre histoire. Ils n'étaient plus figés dans un rôle dont ils n'avaient jamais examiné le sens et les conséquences.

Cela a permis, à l'occasion du bilan du deuxième trimestre, que les élèves prennent eux-mêmes des décisions qui visaient à améliorer les résultats de la classe. Devant le constat que l'un d'entre eux se trouvait en grande difficulté et semblait en souffrir, après discussion avec lui, ils ont par exemple proposé qu'il change de place, s'inscrive à l'aide aux devoirs et se remette à participer régulièrement, s'engageant à l'aider. Les élèves ont exercé une pression respectueuse s'appuyant avant tout sur le souci de comprendre ses difficultés et refusant sa marginalisation.

Un autre résultat concerne l'engagement dans le processus d'orientation.

Les récits produits à plusieurs reprises ont évolué au fil des étapes. L'entretien individuel rendait manifeste un plus grand engagement dans le processus d'orientation. À la question : « comment te projettes-tu dans l'avenir ? », dans le premier récit, la plupart disaient ne pas savoir. Mais à la fin du dispositif, ils avaient finalement des pistes. Il en a résulté qu'alors que d'habitude, je courais après les conventions de stage et devais parfois chercher moi-même pour certains élèves un lieu d'accueil, ils avaient cette fois tous trouvé et pouvaient argument leur choix par rapport au projet qu'ils commençaient à construire. Leur avenir les concernait désormais. Bien entendu, ils ne se sont pas tous transformés en « élèves modèles » et ont continué à vivre d'importants conflits identitaires. Mais globalement, la posture réflexive adoptée grâce à la production des récits de soi a permis l'instauration d'une ambiance plus propice au travail et l'élaboration de projets d'orientation en position d'auteur. Prenant de la distance avec l'expérience scolaire vécue, souvent décrite comme subie, ils développaient un pouvoir d'agir sur leur avenir et construisait une nouvelle figure d'élève plus stratège qu'attentiste.

Conclusion

Ces résultats interrogent l'enseignement de l'éducation narrative dans l'institution scolaire, dans laquelle prend place l'autobiographie en tant que genre littéraire.

Au regard des occurrences des termes « récit », « narration », « narrer », « raconter », dans les programmes officiels de l'Éducation nationale, l'éducation narrative semble bien constituer une priorité. Mais elle accorde surtout une part importante à la fonction normative de l'apprentissage du récit. En effet, l'utilisation du mot « récit » se réfère à l'écriture ou à la lecture de fictions

exigeant l'acquisition de normes littéraires souvent déconnectées de l'expérience et des réalités vécues par les jeunes à qui elle s'adresse. L'enseignement/ apprentissage de l'« expression de soi », associé au genre autobiographique, s'inscrit lui aussi dans ces mêmes normes et détache, dissocie ce qu'il nomme la « vraie vie », de la vie scolaire de certains élèves.

À l'école, les occasions de production de récits oraux ou écrits permettant d'exprimer ses sentiments, ses jugements, de configurer ses expériences pour soi-même et pour les autres, restent la plupart du temps circonstanciées et non conscientisées, alors que, paradoxalement, les référentiels en font une compétence attendue.

Dans le même temps, les traits linguistiques et discursifs de la culture d'origine d'un grand nombre d'élèves sont invalidés par de constantes critiques en raison de leur non-conformité aux normes scolaires : reprise de la syntaxe, du vocabulaire, signalement du manque d'intérêt des thèmes développés, de l'aspect lacunaire ou incohérent des récits produits, ainsi que Lahire (1993) le met en évidence. En frappant d'exclusion la langue et la parole des élèves, l'école exclut la possibilité d'élaborer un récit de soi avec lequel le projet d'orientation puisse entrer en cohérence. Il sera alors généralement considéré par leur famille et par eux-mêmes que certains élèves « n'étaient pas faits pour l'école ».

En conscientisant les enjeux de l'éducation narrative et en s'appuyant sur la fonction générative de l'autobiographie projective, il me semble pourtant possible de contribuer à une répartition plus équitable des savoirs et des pouvoirs qu'ils procurent d'agir sa vie.

Anne Dizerbo

Références bibliographiques :

Bruner, J. (2010). *Pourquoi racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

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

Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Editions de minuit.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Larrosa, J. (1998). *Apprendre et être*. Paris : ESF.

Ricœur, P. (1986). *Du texte et à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Editions du Seuil, 1986.

- (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil, 1990.