

Prolégomènes à une pensée du biographique dans la relation pédagogique : une réflexion à partir de la question de l'autre

Augustin Mutuale

Université de Paris 8

Armando Zambrano Leal

Université de Santiago de Cali



Résumé : *Cette contribution a pour objectif de sensibiliser à la prise en compte de l'introduction de la biographie dans la formation. Notre conviction de départ est que les entretiens biographiques peuvent être formateurs pour les personnes qui travaillent dans le milieu de l'enseignement, de la formation et du sociétal. Le biographique est ici pensé dans l'éthique de la rencontre de l'autre qui s'inscrit dans le paradigme de l'interculturel avec comme fondements les approches théoriques de la pensée personnaliste que nous nommons la théorie de la personne. Il ne s'agit pas de parler de la méthode mais d'une posture philosophique qui la rend féconde en rendant effective la disponibilité comme présence féconde dans le quotidien et dans les situations d'urgence. Ce texte est une réflexion essentiellement argumentaire qui est traversée par des extraits tirés de différents entretiens et récits de vie.*

Mots-clés : *L'autre, éthique, relation pédagogique, interculturel, tact pédagogique, récit de vie, entretien biographique*

Abstract : *This contribution aims to raise awareness of the introduction of the biography in (teacher-) training. Our belief is that the starting biographical interviews can be trainers for people who work in academia, education and society. The biography is here believed in the ethics of the encounter of the other which falls within the paradigm of interculturalism as with the theoretical foundations of thought which we call the personalistic theory of personhood. It is not about the method, but a philosophical stance that makes it fruitful in making actual availability as fruitful presence in daily life and in difficult moments. This text is essentially a reflection, which is crossed by excerpts from various interviews and life stories.*

Key words : *The other, ethics, teaching relationship, interculturality pedagogical tact, life story, biographical interview*

1. Liminaire de notre question

L'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) a mis en place un programme de recherche biographique dont nous faisons partie. Notre conviction de départ est que les entretiens biographiques peuvent être formateurs pour les personnes qui travaillent dans le milieu de l'enseignement, de la formation et du sociétal (social, humanitaire, politique et rencontre interculturelle). Nous affirmons que l'autre est une réalité à part entière et que l'approche biographique aide à mieux comprendre le parcours de sa formation.

La formation est un concept complexe exprimant, à la fois, forme et action acquise. Mais, la forme n'est pas objectivable seulement dans le temps. C'est le devenir qui nous informe du réel. De même, puisque l'autre est à la fois un concept permettant de décrire la présence et l'action du sujet, nous avons besoin de fixer notre regard sur le moment où se déroule cette action. En tant qu'enseignants, nous optons pour le moment pédagogique.

En effet, cette catégorie est importante, puisqu'elle sert à réfléchir le biographique, non pas parce qu'elle est simplement un mécanisme informateur, mais parce qu'elle devient une sorte de miroir de l'expérience de l'autre. Le moment pédagogique est objectivé au travers de la salle de classe, des sujets et des savoirs. Les règles, les normes et les valeurs admises ou refusées dans la rencontre avec l'autre, deviennent la matière vivante du moment pédagogique.

Ce texte s'inscrit dans la thématique générale de notre recherche : *Éléments pour une formation à l'entretien biographique. Théorie élaborée à partir d'entretiens interculturels*. Nous avons pour objectif, dans le contexte des entretiens biographiques, de faire ressortir des éléments concrets afin que ceux-ci puissent eux-mêmes faire l'objet d'une méthode.

Nous postulons que la fécondité de cette méthode ou de toute autre méthode dépend de notre position initiale par rapport à l'autre.

2. L'autre et le biographique

Le biographique est pensé dans l'éthique de la rencontre de l'autre qui s'inscrit dans le paradigme de l'interculturel qui met l'autre au centre de sa réflexion.¹

Parler de l'autre, c'est parler de soi ; se situer dans une relation à deux. Un autre n'existe que par rapport à un moi. Le « je » jaillit par la présence de l'autre ; l'« autre » par l'existence du « je ». « Je, tu et il » ne sont que des nominatifs, une façon de les nommer. L'autre est un repère dans la spatialité de l'existant. La notion d'autrui renvoie à l'image d'un être concret. Il n'est pas seulement un concept, il est la singulière réalité, un nominatif avec une histoire (nom, prénom, famille, loisir, subjectivité, rupture, etc.).

Voici comment se présente **André T.**² :

« Troisième d'une fratrie de quatre enfants, je suis né en 1937, en Haute Garonne dans le sud de la France, communément appelé le Midi. D'un côté, le sud-ouest, de l'autre, le sud-est, et nous, en plein centre du sud de la France. Nous étions une famille de petits paysans. Je dis petits paysans car le département était pauvre et les paysans n'avaient que des petits lopins de terre. Mon père avait treize hectares à cultiver avec quatre enfants à élever. Il n'y avait pas beaucoup d'argent qui rentrait.

On cultivait le blé, le maïs, la vigne et on vivait des animaux élevés à la ferme. A cette époque-là mon père et les autres paysans fournissaient du blé et des fagots au boulanger, ce qui leur donnait le droit d'avoir tant de kilos de pain dans l'année. Quand nous avons besoin d'acheter des vêtements ou une paire de chaussures, on allait au marché, avec une paire de poulets, une paire de canards et on faisait quasiment du troc pour acheter certaines denrées, ou bien on vendait un veau pour faire rentrer un peu d'argent et acheter le nécessaire.

Autrement, tout le monde tuait le cochon pour nourrir la famille durant l'année. Mon père chassait pour compléter les repas avec un lapin ou un lièvre ; quand il arrivait à en tuer un bien sûr. Tant qu'il y avait ma mère, nous avons des vaches laitières et n'avons pas manqué de grand-chose. Oui, tant que nous avons eu notre mère, je pense, je dis bien je pense, car j'étais alors trop petit pour pouvoir le certifier – que nous n'avons pas manqué de grand-chose. »

L'autre nous appelle en même temps à la distance et à la proximité. Avec lui, l'existence se vit dans sa plénitude par la présence créatrice en partage. Exister et donner, écouter et oublier, être à côté et loin de lui, semblent être les mouvements obligés.

L'autre, c'est la conscience du moment. Ecouter l'autre, c'est célébrer la vie ; échapper à la solitude. Grâce à l'existence de l'autre, qui se révèle vocative par sa présence agissante dans ma conscience, « on » devient un « Je ».

Levinas disait que l'autre n'est pas le proche mais le plus lointain, celui qui n'a aucune relation avec nous. Mais, dès qu'il est nommé, il devient objet pour notre conscience. Du point de vue phénoménologique, l'autre est un être posé dans un déjà-là ; du point de vue herméneutique, un ensemble de signes à comprendre ; du point de vue positif, un être à expliquer.

Le geste chez l'autre est un univers. Saisir son sens et son horizon est une affaire de compréhension. Dans sa totalité révélatrice, l'autre est un mystère. Dévoiler ce mystère est une affaire de biographie. Nous pouvons ainsi entendre ces paroles prononcées par **André T.** lors de nos entretiens : « jamais, je ne suis allé aussi loin en moi ». Et parlant de sa famille entre deux séances d'entretiens

« C'est curieux d'attendre d'être âgé pour se souvenir de tout ça et d'attendre des événements exceptionnels pour en arriver là. Avec votre étudiante vous m'avez

fait parler, moi qui n'avais jamais parlé de ma vie intime à qui que ce soit. J'avais toujours gardé ça au fond de moi. Ça ne regardait personne. Je suis sûr que j'aurais eu plus de mal à m'ouvrir avec eux si nous n'avions pas eu ces entretiens ».

Le récit biographique a besoin de l'autre, non point pour en profiter, mais parce que, sans lui, il serait impossible de faire le récit d'une existence qui ne s'enferme pas dans une trajectoire mais se déploie dans un cheminement comme aventure, choix dans l'événement, imaginaire, projet etc. La parole de l'autre nourrit *l'aperception* du vivant ; son histoire aussi. Celui qui fait le récit de soi participe d'un « exister » commun ; la vie dans sa totalité. Il participe d'une totalité nommée « moment ».

L'autre est la substance vive du moment pédagogique. Suivre les traces de ses moments vécus, aller à la recherche de ses expériences, réécrire la totalité des moments de son existence introduit dans la connivence de l'interculturel.

3. De la rencontre de l'autre

L'interculturel pointe la question de la présence de l'autre. Celle-ci dévoile le vouloir de la rencontre en prise avec l'étrangeté de l'autre qui nous bouscule dans nos habitudes et nos manières. Il ne s'agit plus ici seulement de l'idée de l'autre, dont l'on peut plus ou moins s'accommoder, mais de la présence de l'autre qui nous pousse à la confrontation. Comme le souligne Jacques Ardoïno : « ce que je veux dire, c'est que l'idée de « l'autre » pour importante qu'elle soit, ne suffit pas. Je peux très bien dormir finalement, en bon militant avec l'idée de « l'autre ». L'idée de « l'autre » dans mon lit ne me gêne pas, l'idée de « l'autre » ne ronfle jamais. Mais l'altération ce n'est pas simplement l'idée de « l'autre » c'est la présence de « l'autre » » (Jacques Ardoïno 1999, n° 36 : 156).

La présence opère une crise du sujet universel. L'autre, par sa présence et son affirmation, révèle une distanciation et incite à une confrontation.

Voici ce que dit **Marie**³ :

« Il y avait des Français et des Allemands sous le même toit (*à voix basse*). Nous étions autrefois dans un sanatorium où il n'y avait personne d'autre que nous, mais il y avait une piscine et un sauna etc. et naturellement de l'argent. Nous devions essayer de créer un monde où les Français et les Allemands pouvaient vivre ensemble en harmonie (...) Et il y avait toujours des situations dramatiques, car si on parle d'Humanité (.) (*elle rit*) nous avons échoué ».

Dans chaque rencontre, il peut y avoir cette voix qui souffle « ce sont les autres, ils sont différents, garde-toi d'eux » (Burkhard Müller 1999 : 211). Christoph Wulf pourrait ajouter « ce sont les processus de mise en relation de soi avec un interlocuteur, intérieur ou extérieur qui déterminent celui qui sera vécu en tant qu'autre. Les configurations de l'autre sont multiples : l'étranger, l'ennemi,

le fou, l'autre sexe, le fantôme, le mal, l'inquiétant, le sacré » (Christoph Wulf 1999 : 4).

Ainsi, cette mise en relation avec l'autre peut se révéler un succès conduisant à une découverte enthousiaste et respectueuse de l'univers de l'autre. Comme elle peut être un cuisant échec où la conflictualité ne se résout pas dans des compromis mais dans des jugements et le rejet du monde de l'autre. Écoutons encore **Marie** :

« Oui. Oui, c'était très douloureux. Accepter ces différences n'est pas toujours facile. Mais l'OFAJ fait un très bon travail en nous apprenant qu'il faut percevoir et accepter ces différences au lieu d'essayer de les tolérer. Il faut voir ces différences en tant que produits d'une autre culture. J'ai également beaucoup d'exemples chez l'OFAJ qui m'ont aidée dans ma relation avec mon mari. Oui, nous avons par exemple très souvent eu des petits conflits au sujet de la lumière. Est-ce qu'on allume des bougies ou on garde la lampe... Ce sont des petites choses qui montrent la différence de culture ».

L'autre ne vient pas de nulle part. Il a un certain aspect physique, une certaine couleur, des « manières ». Je peux déjà indépendamment de l'autre ne pas aimer telle couleur ou telles « manières »...

Cette rencontre avec l'autre se fait entre deux vivants qui ont chacun leur Histoire, leur spiritualité, leurs valeurs, leur espace. Il y a déjà l'autre dont on fait la lecture à travers la grille générale de ses origines nationales et également l'autre dont les origines domestiques rendent compliquées la lecture. Ce sont très souvent les idéaux convoqués qui causent des malentendus et des faux semblants.

Dans l'autre on peut retrouver son soi. Ce « soi » peut être celui qu'on déteste, celui de notre histoire gênante. Nous entrons ainsi dans l'expérience de la ressemblance-différence avec tout son côté insécurisant et imprévisible en confrontation entre notre vision personnelle du monde et notre manière de l'habiter à celles de l'autre.

Nous nous retrouvons ainsi dans l'horizon des mots où l'interprétation trouve ses limites face à l'altérité de l'autre qui nous remet en question et complexifie nos relations. Cette compréhension de l'altérité provoque une autre vision du rapport à l'autre. Tout d'abord, la connaissance de l'autre n'est jamais achevée et, ensuite, elle ne peut être réductible à nos canaux de connaissance qui assimilent et anéantissent la différence, selon nos convenances, pour un identique.

Pour développer une véritable entente entre les peuples, il faut apprendre à accepter de ne pas connaître l'autre et savoir qu'il y a des différences irréductibles entre deux cultures ; l'autre nous échappera toujours. Accepter cette non-compréhension de l'autre, comme garantie de la liberté de chacun dans la rencontre et comme possibilité de la recherche d'une compréhension enfermant l'autre dans une grille de lecture est une forme de résistance à la tentation d'une position dominant-dominé.

C'est ainsi que Michel Foucault attire notre attention sur l'importance de ne pas réduire « les manières » de l'autre à de l'exotisme (Michel Foucault 1966 : 7-15). Nous devons résister aux stéréotypes, c'est-à-dire aux certitudes, et accepter comme possibilité de rencontre, l'ambiguïté, la complexité, la conflictualité, l'angoisse émanant de cette rencontre.

L'acceptation de la non compréhension, de l'étrangeté (Be-Fremdung) dans la relation à l'autre peut amener au « dés-éloignement » (Entfremdung) s'il est travaillé. Car, accepter la part étrangère, inconnaissable de l'autre fait sortir l'autre de l'anonymat. Il n'est plus invisible, marginalisé ou assimilé. Écoutons **Marie** :

« Concrètement. À Noël, par exemple, toutes ces tensions pour les cadeaux. Et cela parce que pour les Allemands le fait d'ouvrir les cadeaux c'est un moment très sacré. Non ? Chez moi, à Noël on se précipitait pour ouvrir les cadeaux, on voulait tout de suite savoir ce qu'il y avait dedans. Chez ma belle famille au moins on devait caresser trois fois le nœud avant de (-). Et finalement on se retrouvait sans paquets et seulement avec quelques chaussettes. (*elles rient*). Je vais peut-être trop loin avec mes expressions, mais si on sait qu'on a tous notre propre famille et notre culture on admet plus facilement les choses. Moi je suis catholique et mon mari protestant. Et lorsque je m'éloigne de l'église, ça dérange quelques-uns. Je pense que si on connaît tout ça eh bien on peut mieux accepter certaines choses. Oui un autre exemple aussi. Nous avons des voisins turcs à côté. Je me suis toujours demandé pourquoi mon voisin ne me disait pas bonjour, mais le disait à mon mari. Comme si je n'existais pas. Jusqu'à ce que j'apprenne que ça ne se faisait pas dans leur culture. Non pas parce qu'il ne voulait pas me voir, mais par respect ».

Se faire violence à soi-même pour sortir de la tentation d'enfermer l'autre peut, avec et au-delà des gênes et de l'agressivité, appeler à une invitation pour des expériences communes, à une rencontre du donner et du recevoir que proposait Léopold Sédar Senghor. Toute formation à l'interculturalité devrait partir de cette reconnaissance de l'écart comme fécondité relationnelle qui ouvre à une possibilité, non pas de l'étude de l'autre comme objet de recherche, mais de la rencontre qui partage les visions du monde et les projets de vie de chacun dans l'objectif d'une possible connivence (François Jullien 2010 : 59). Une sympathie vraie n'évitant pas les conflits pourrait ouvrir à ce que J. Demorgon appelle « l'intérêt »⁴.

L'approche interculturelle est aujourd'hui intéressante à ce niveau. Une démarche ouverte à la confrontation, l'altérité, la complexité, l'indécis, l'incompréhensible ou mouvant-mobile... Une pensée qui tient compte de son temps et de son espace, c'est-à-dire la mondialisation en marche comme une réalité, un fait. La pensée interculturelle ne fait pas l'autruche ou ne s'enferme pas dans un refus immuable face à cette réalité ; elle l'interroge, la problématise. Ainsi, elle ne la

subit pas mais tient compte d'elle dans sa rencontre d'aujourd'hui avec l'autre. Travailler la question de l'autre, quitter les lieux des certitudes pour les ailleurs incertains.

Avec l'interculturel, il y a l'éloge de l'inconnaissance de l'autre, le combat contre les représentations. Si nous devons reconnaître leur existence et leurs nécessités intellectuelles, nous ne devons pas pour autant nous enfermer dans ces idées qui nous font croire connaître l'autre par anticipation en l'enfermant dans notre imaginaire.

Nous devons au contraire pouvoir donner une place à l'élaboration dans l'ici et maintenant et entrer réellement en relation avec lui. Nous mettons cette réflexion en tension avec celle-ci : « Ces défis interculturels de valeur différente font prendre conscience aux acteurs que la vision du monde, la façon d'agir sur le réel et de le penser sont liés à un contexte spécifique, à une culture donnée, que les comportements sont liés à l'intériorisation de valeurs, de schémas caractéristiques d'une société ou du moins de groupes sociaux d'appartenance. L'enjeu de tous les systèmes éducatifs, c'est la transmission de ces modèles tout à la fois instrumentaux et symboliques, c'est-à-dire renvoyant à des finalités et à une image de la société, modèles donc culturels et pédagogiques » (Lucette Colin 1996 : 72). Nous abordons ainsi l'axe de la relation pédagogique qui est le terrain de nos recherches.

4. Moment pédagogique et énergétique du biographique

Une approche s'inspirant de l'approche interculturelle prendra en compte le biographique, la nécessaire mise en histoire tout en devenant attentive à la question « des possibles » de l'autre au quotidien. Cette approche devra tenir compte du « visible » et de « l'invisible », du discours officiel et de ce qui se passe réellement sur le terrain (Henri Lefebvre 1961 : 209). Elle doit reconnaître que s'interpénètrent, dans l'espace public, la conscience privée et publique ; se médiatisent l'affectif et la raison – bref, un espace de conflictualité. Une position biographique ouverte à la sensibilité envers l'humain venant s'instruire. L'enseignant devient sensible à la vie de sa classe, cette vie quotidienne avec ses élans et contradictions. C'est un enseignant qui apprend à définir la situation présente, la demande publique et les enjeux des acteurs qui sont présents dans ce moment.

A partir de là, nous ouvrons la réflexion par la présence de l'autre dans notre espace physique et psychique. La relation pédagogique est confrontée à la place et au projet que l'on a pour l'autre par la médiation du savoir.

J. Ardoino a écrit : « la classe est le lieu où s'appliquent des règlements et où se déroulent des programmes en vue de l'obtention d'une sanction établissant la conformité à un modèle pré-établi » (Jacques Ardoino 1971 : XIII). Qu'est-ce

que nous apporte un regard interculturel ? De nouvelles idées pour faire exister un élève dans le moment classe, valoriser ou reconnaître sa position du sujet. Une intention louable. Mais le problème c'est que raffiner les techniques et les procédures, remanier les tactiques ou rénover les stratégies n'est pas suffisant. En effet, la situation est plus complexe car la classe constitue une rencontre des humains autour d'un savoir.

Prenons le moment classe. Qu'est-ce qui se vit pendant ce moment objectivé par l'institution ? A priori, il s'agirait d'un moment « neutre ». L'enseignant enseigne et l'élève apprend.

Quand Saint Augustin se plaint de ses élèves de Carthage et quitte son poste pour un ailleurs, cela nous fait dire que le moment classe, hier comme aujourd'hui, n'est pas un long fleuve tranquille. Saint Augustin (1992 : 487) constate que ses élèves, protégés par la coutume, pouvaient commettre impunément « mille dégâts » et qu'ils se comportaient dans ce moment de l'école comme dans leurs autres moments. L'espace école n'étant pas fermé hermétiquement à l'extérieur, le moment de l'école est aussi traversé par d'autres moments.

Saint Augustin enseignait à ses élèves en ayant présent en lui la façon dont il se vivait et se comportait lorsqu'il était élève. D'où une attente et une amertume quand il écrit « Ces mœurs que je ne voulus pas, étant étudiant, faire miennes, devenu enseignant j'étais forcé de les souffrir des autres ; c'est pour cela qu'il était agréable de s'en aller là où de pareilles choses n'avaient pas lieu » (Saint Augustin 1992 : 489).

Dans son ouvrage sur le racisme et les enseignants, Patrick Tapernoux relève ce que certains n'osent dire à voix haute, c'est-à-dire que les élèves ont un visage, une couleur, une odeur, une taille... Dans le cas des élèves de parents d'origine étrangère, il dit ouvertement aux enseignants que la composition pluriculturelle française est son destin et qu'il faudrait arrêter de « rêver à un Eden où personne ne s'appellerait Yakim, Farid ou Yesmina ». Il ajoute : « qu'il faudrait être aveugle ou angélique pour ne pas voir que parfois des élèves issus de l'immigration, au mieux, provoquent de gentils chahuts, au pire empêchent toute une classe de parvenir à acquérir des compétences dont le déficit laissera des marques à long terme » (Patrick Tapernoux 1997 : 3).

Daniel Gayet lance un appel à la vigilance au déni de toute la réalité de l'enfant dans le moment de l'école. « Même si rien ne prouve que l'école ne peut fonctionner autrement, il faut cependant insister sur cette dimension schizoïde de la pédagogie, il faut s'interroger sur les causes qui nous font perdre de vue l'enfant réel, il faut donc aussi et surtout parler des raisons qui nous poussent à faire comme si la terre cessait de tourner dès que se ferment les portes de l'école. L'enfant qui, toute la nuit, a entendu les cris de sa mère battue par un père ivre sait bien quel est le poids de cette réalité énorme superbement ignoré par

l'école. De même, les préoccupations scolaires paraissent soudain bien dérisoires à l'adolescente qui vit sa première histoire d'amour » (Daniel Gayet 2007 : p. 8).

En imposant des règles qui ne tiennent pas compte de l'histoire de la personne, l'école parvient à faire de l'enfant, un élève. Elle croit ainsi n'être qu'en face d'un sujet voulant savoir et qu'elle remplit ainsi une mission exclusivement instructive. L'école, se pensant en mission, définit elle-même le sujet à qui elle aura affaire. La pédagogie institutionnelle ne dénie pas le savoir transmis à l'école, mais conteste avec force, la manière dont l'individu est traité face au savoir, le manque de tact de l'institution scolaire dans ce moment de l'apprentissage. Qu'est-ce qui se passe ?

Dans le moment pédagogique, l'enseignant et l'enseigné, par la médiation du savoir, se trouvent dans un contexte triangulaire qui met en présence : le Je, le Jeu, et l'Enjeu. Le Je est l'élève qui entre dans le moment de la classe avec son histoire, ses désirs, ses limites, ses projets etc. Le Jeu c'est le savoir socialisé à transmettre qui est au centre de la relation entre les deux partenaires de l'école. Ils jouent dans une institution qui pose ses règles. L'Enjeu consiste à rendre compte. L'évaluation et le passage dans une classe supérieure sont des rituels qui médiatisent l'enjeu qui est que le « Je puisse bien jouer le jour J » !

Selon R. Hess, « F. Schleiermacher constate qu'il y a un conflit entre le moment présent dans lequel vit l'enfant et le moment de l'avenir de l'élève, auquel pense le pédagogue lorsqu'il lui propose des apprentissages. L'enfant vit dans le présent intensément, et donc il ne parvient pas à penser son quotidien à partir de son futur et donc, selon F. Schleiermacher, la pédagogie est un combat entre les deux moments dans lesquels sont installés le jeune et l'adulte. Ainsi, le jeune cherche à sortir de la norme de l'adulte, entrant ainsi dans une forme de déviance, et le combat de l'adulte est dominé par l'effet inverse. Dans ce contexte, on peut se demander quelle serait la définition d'un bon pédagogue ? Il serait peut être un homme qui possède en lui deux forces antagonistes, la première est la norme autrement dit l'institué qui contient une volonté de projeter l'enfant dans le moment de l'avenir, et la deuxième la déviance, l'instituant contenant la prise en compte du moment présent de l'enfant » (Remi Hess, Kareen Illiade 2006 : 102).

R. Hess propose que, pour ne pas répéter les échecs généalogiques ou situationnels, chaque élève entre dans sa propre biographie.

« Le récit de vie donne à entendre l'expérience – une expérience – de cette identité ! Il en constitue le moment, c'est-à-dire un lieu unique d'émergence dans le temps, tel qu'il constitue existentiellement l'individu dans l'instant où il l'énonce » (Christine Delory Momberger 1999 : 84).

Avec André de Peretti, nous pouvons dire dans cette optique que : « l'acte pédagogique ne peut pas être simplement l'acte d'une invitation intellectuelle à la connaissance ; il est aussi une relation affective forte entre l'enseignant et les

enseignés, relation affective qui doit être vécue avec toutes les difficultés qu'elle suppose et que les études sur la dynamique des groupes ont permis de dégager. Il importe à l'enseignant de savoir que, souvent, ce sont les obstacles affectifs, sociaux, familiaux, une anxiété, une angoisse très profonde dans la recherche de son développement, de son épanouissement et si la classe ne lui apporte pas une sécurisation, un encouragement, une confiance, si elle devient pour lui le lieu de projection des difficultés familiales, au lieu d'en être le lieu d'élucidation au moins partielle ou de compensation, il va de soi que la communication non établie se traduira par un échec de la culture » (André de Peretti 1969 : 153).

Il s'agit d'un appel à une vigilance active et constructive dans une perspective biographique qui s'incarne dans une pédagogie de la personne.

5. Méthode pédagogique et biographie

Georges Lapassade affirmait que la pédagogie est une science des dispositifs. Vidée du dispositif, la pédagogie perdrait sa condition de science. Mais, au-delà du dispositif, elle est une philosophie première. Elle est plus qu'une simple pratique de dressage des âmes.

Insuffisante à elle-même, la pédagogie a toujours besoin de techniques. Certes, le dispositif contrôle, surveille, limite l'action originale de l'autre. Contrôler les pulsions, inculquer les gestes, enseigner le bon mot, rectifier la mauvaise parole, est question de pédagogie. Pour y parvenir, elle a besoin de dispositifs.

Écoutons le jeune **André T.** :

« Notre maître d'école a demandé à la classe si elle souhaitait monter une imprimerie dans une salle, afin de créer un petit journal de classe. Il voulait des volontaires. Il fallait venir en dehors des heures scolaires, le jeudi matin qui était le jour de repos. J'ai levé la main sans trop savoir. Il nous a appris. On avait un boîtier avec toutes les lettres en plomb et un texte qu'on avait préparé. Il corrigeait les fautes. Il était sévère mais juste. C'est ce que j'appréciais chez lui. On était 3 ou 4, parfois 2. Il nous a appris à former des lignes, des intervalles, à repasser une couche d'encre sur les lettres. On calait le papier. On passait le rouleau afin de marquer le papier. C'était un peu compliqué et archaïque. Nous étions fiers. Faire des dessins en couleur, ça m'intéressait car c'était manuel. On a produit des documents, des classements. Par exemple pour ceux qui passaient des concours, on annonçait les résultats Cet enseignant n'était pas obligé de faire cela. Mais on voyait qu'il aimait son école, qu'il aimait être avec nous et qu'il aimait nous apprendre. C'était un bon maître qui nous faisait bien travailler. Ça me plaisait. Je le faisais alors que je fréquentais le patronage régulièrement. Il m'arrivait même, de sécher le patronage pour le faire. C'est dire à quel point cette méthode nouvelle m'a intéressé ! Moi, luper le jour du patronage ! ».

La méthode est, au sens le plus large du terme, l'addition de dispositifs. Par exemple, avec « la méthode pour enseigner le français à un étranger » ou « la méthode pour apprendre à lire », on induit l'existence de dispositifs tels que le regroupement des gens, les ateliers, les exposés ou la rédaction d'un carnet de bord.

Dans sa globalité, la méthode est composée de dispositifs et dans chaque dispositif c'est la personne de l'autre qui s'affiche comme la plus importante. Et ce d'autant plus qu'il s'agit de la formation de la personne humaine et non pas d'une machine humaine. La pédagogie fuit l'insupportable légèreté de la technique. Soumise au mouvement d'un balancier entre dispositifs, techniques et valeurs, la pédagogie devient un récit d'humanité.

La méthode en **pédagogie** comprend le savoir-être et le savoir-faire. L'entretien biographique permet à la personne de mieux se connaître pour être plus efficace et de passer du **rapport** à son métier à une **relation** avec celui-ci. En effet, l'entretien biographique fait que l'enseignant accède à une position relationnelle dans son activité. L'enseignant pourra développer le **tact pédagogique** (Johann Friedrich Herbart : 2007) dans le moment de l'école, dans ses relations avec ses élèves par la médiation du savoir.

L'entretien biographique permet d'accompagner la personne dans son **dialogue** avec son histoire ; c'est-à-dire le cheminement scolaire, le **moment** de l'école traversé par d'autres moments, les désirs et les peurs, les ambitions et les inhibitions, les échecs et les réussites, les motivations diverses.

Pour G. Weigand et R. Hess, c'est avec Wilhelm Dilthey que les sciences humaines ont pris conscience de l'importance épistémologique du biographique (Gabriele Weigand, Remi Hess : 2007). Cet auteur posait le postulat que « l'individu, pour autant qu'on le considère dans son existence particulière, est un être historial. Il est défini par sa position dans le temps, sa localisation dans l'espace, sa place dans les ensembles interactifs que constituent les systèmes culturels et collectifs auxquels il appartient » (Wilhelm Dilthey 1992 : 163).

G. Weigand et R. Hess souscrivent au paradigme de Wilhelm Dilthey et en tirent des conséquences pratiques en appelant l'enseignant à contextualiser sa pratique pédagogique par la narration de son histoire de vie qui s'inscrit dans l'histoire de l'éducation. Pour éviter, aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève, le risque de considérer l'école comme un « en soi » intemporel. C'est un produit social avec son histoire. Moins de 10% des jeunes européens, par exemple, terminaient le secondaire alors qu'aujourd'hui on atteint pratiquement 80%.

G. Weigand et R. Hess insistent sur la nécessité du biographique dans la formation des enseignants. « Faire notre histoire d'enseignants, c'est donc permettre à nos élèves d'entrer dans leur propre processus d'historicisation. Par différence, ils perçoivent le monde dans son historicité. La place de l'histoire de vie dans la

formation des enseignants « tout au long de la vie » est encore à inventer. Peter Woods, et à sa suite les ethnographes de l'école anglaise, invite à cette pratique (Peter Woods : 1990). Dans le mouvement de la pédagogie institutionnelle, Georges Lapassade a été le premier à réfléchir à la question de l'autobiographie (Georges Lapassade 1978). Il a été suivi par d'autres. Ainsi, Raymond Fonvieille qui publie en 1996 : *De l'écolier écœuré à l'enseignant novateur* (Raymond Fonvieille 1996). L'individu est un être historial traversé par des moments différents. Entrer dans la « biographisation », c'est aussi historiser l'institution pour sortir du mythe d'une école qui a toujours existé dans laquelle l'enfant ne doit que courber l'échine et obéir ».

Nous avons convoqué différents auteurs praticiens et chercheurs en sciences de l'éducation pour témoigner, annoncer ou dénoncer le système actuel qui impose des règles qui ne prennent pas en compte l'histoire de la personne. L'école parvient à faire de l'enfant un élève : elle croit ainsi n'être en face que d'un sujet voulant savoir. Il s'agit d'un leurre qui provoque parfois des drames scolaires.

Nous pensons qu'une formation, destinée à permettre à l'enseignant de raconter et de conceptualiser son moment classe traversé par d'autres moments, peut se révéler utile à cet enseignant également dans le cadre de la classe. L'enseignant, qui a déjà par lui-même cheminé dans cette démarche de « mise en sens » d'un pan de sa vie, peut conduire les élèves, par des textes courts, à se comprendre historiquement dans leur moment classe. Cet exercice ouvre l'esprit de l'enseignant sur son parcours du devenir enseignant ainsi que dans le cadre de son apprentissage du métier. Cette prise de conscience active et élaborée de son parcours devient une source ou un socle réflexif qui lui permet, en lien avec son expérience pratique, d'aiguiser son tact pédagogique. En préfaçant le livre consacré à la pédagogie du tact de J. Herbart, G. Weigand, a souligné le bien fondé du tact pédagogique dans la relation enseignant-enseigné : « Le maître remplit donc essentiellement une fonction herméneutique, fonction qui lui permet de percevoir l'humeur intellectuelle et émotive de l'élève, et d'y réagir de manière appropriée » (Gabriele Weigand 2007 : XIV).

En médiatisant ce moment classe avec ces élèves-sujets, en reconnaissant aussi ses propres représentations, limites ou « fatigues d'aujourd'hui », l'enseignant n'est plus installé sur sa chaire dans la classe. Il ne ferme plus les yeux sur les différents moments de l'élève.

Consciente de sa position et de son rôle social, Gabriele Weigand en parle dans son récit de vie consacré à son expérience sur le forum avec les étudiants en ligne (Gabriele Weigand 2007 : 169).

« On voit derrière les interventions apparaître de vraies personnes, avec leurs problèmes quotidiens : manque de temps, maladie des enfants, difficulté à trouver une référence, un livre. On partage avec les étudiants leur entrée dans la

vie intellectuelle, la construction de leur dispositif de lecture, d'écriture, leurs difficultés pour s'approprier les nouvelles technologies ».

En étant dans une vigilance et une autocritique sur la relation à son élève, l'enseignant peut s'approcher de celui-ci, dans une relation humaine.

Adopté après le décès de sa mère en raison du fait que son père ne pouvait pas s'occuper de quatre enfants, **André T.** se retrouva dans une école à Paris et fit ce constat à propos de ses enseignants.

« Mes deux premiers enseignants devaient savoir d'où je venais, ils étaient gentils avec moi et ça ne me déplaisait pas, évidemment. J'ai aussi estimé mes instituteurs les plus sévères, du moment qu'ils étaient justes ».

Un enseignant peut s'approcher des élèves sans pour autant créer des relations closes et fusionnelles, qui empêcheraient l'autre de cheminer dans son identité-altérité ; c'est-à-dire, accepter la réalité de cette communauté de destin, celle de la résonance morphique mais aussi de l'autorisation et de la séparation.

6. Pour conclure

Le biographique, du point de vue du moment pédagogique, s'avère un outil puissant pour comprendre le parcours de formation d'une personne. Poser notre regard sur les expériences vécues par les sujets enrichit la notion même de moment pédagogique. Dans le rapport à l'autre, la pédagogie échappe à sa condition technique. Les dispositifs sont aussi nécessaires qu'importants. Non seulement parce qu'ils sont nécessaires à la transmission des savoirs ; mais parce que toute pédagogie est un espace du relationnel. Du point de vue du rapport à l'autre, le biographique peut apporter des indices précieux pour comprendre autrement le rapport au savoir. C'est parce qu'autrui devient le sujet de compréhension du biographique, que la notion de moment pédagogique se voit enrichie. C'est là que les expériences d'autrui peuvent nous informer à propos de quelque chose et, peut-être, orienter autrement les pratiques de formation.

Réfléchir à la formation d'autrui et bénéficier de son expérience est aussi une question de moment pédagogique. Former et se former imposent déjà une prise de conscience de l'interculturel. Dès que nous abordons la question de l'autre, nous rentrons dans l'universel de la culture.

Le biographique, du côté de l'autre, nous oblige à regarder l'interculturel dans une totalité qui n'est pas finalisée mais qui est plutôt un passage obligé pour nous comprendre dans le cercle « je »-« autre ». A l'orée d'un horizon interculturel, réfléchir au biographique signifierait prendre l'autre dans sa singularité et sa pluralité. On devient autre parce que dans le « soi » habite aussi le regard d'autrui. Sa présence nourrit l'esprit du « moi ». Approfondir le biographique, même au-

delà de la méthodologie, impose bel et bien une lecture où l'autre ne peut pas être négligé. Chez lui jaillit tout un univers exprimé par le récit des expériences.

Revenir sur les traces de ces expériences signifierait s'ouvrir à une lecture phénoménologique du moment biographique et herméneutique des dispositifs de formation. Négliger cette perspective nous empêcherait de poursuivre nos recherches sur le biographique et ses liens avec la formation. Former et se former ne se réduit pas à une question de dispositif mais trouve son sens dans le récit. C'est dans cette expérience de soi que nous pouvons parler d'une véritable formation tout au long de la vie.

L'écriture de cet article s'inscrit dans une approche personnaliste que nous nommons *la théorie de la personne*. Comment devenir disponible à l'autre dans le quotidien et dans les situations d'urgence ? En nous réappropriant notre positionnement institutionnel face aux demandes et aux contraintes en lien avec les représentations de notre pratique dans une institution, mais aussi avec les compétences, les motivations et les valeurs qui construisent généalogiquement notre identité d'enseignant.

Au-delà de la méthode, il y a la rencontre avec l'autre qui ne se réduit pas à une connaissance comme approche hypothético-déductive. Elle convoque la connivence par son recours à la transduction ouvrant à la variété des possibles jusqu'à la fécondité de l'intime.

Notes

¹ Nous nous limiterons dans cet article au champ de l'interculturel. Nous avons par ailleurs abordé cette question dans d'autres domaines (Philosophie, psychanalyse, sociologie) Voir par exemple Augustin Mutuale, *Penser l'école aujourd'hui : une conflictualité d'éthiques ? Réflexions autour d'« une position éducative pour enseigner »*, Lille, ANRT, 2003, p. 113-208.

² Entretiens réalisés par Caroline Aichelle et Augustin Mutuale avec le Maire de Roissy-en-France dans le cadre de cette recherche.

³ Interview fait par Rachel Köhnen avec Marie (Pseudonyme) dans le cadre de ce projet de recherche. Marie est française, intervenante de l'OFAJ depuis plus d'une vingtaine d'années, mariée à un Allemand et vivant en Allemagne.

⁴ « L'autre m'arrête sur ma pente et je l'arrête sur la sienne. Dès lors, un moment nouveau se crée que Demorgon nomme *l'interité* pour bien le situer entre identité et altérité (...). C'est le moment qui rapproche soudain changement et continuité. Un tiers parfois est le catalyseur de l'échange, il y a une invention avec laquelle chacun repart en pensant qu'elle est sienne » Remi Hess, « Une grande aventure de notre temps » Préface in *L'histoire interculturelle des sociétés*, Jacques Demorgon, Paris, Anthropos, 1998, p. XII.

Bibliographie

- Ardoino, J. 1999. « La multiréférentialité et l'éducation à la fin du XXème siècle » in *Revue Pratiques de formation/Analyse*, n° 36, février 1999 : Hommage à Jacques Ardoino., Paris : Université de Paris 8, p. 147-157.
- Ardoino, J. 1971. « Préface » in Hameline, D. 1971 : *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris : Gauthier-Villars, p. XIII.
- Colin, L. 1996. « Les échanges de classe en école primaire. Formation linguistique, formation interculturelle », in Colin, L. ; Müller, B. (dir.) 1996. *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos, p. 72.
- Delory-Momberger, C. 1999. « L'histoire de vie : un carrefour interculturel » in *Pratiques de formation / analyses*, Université Paris 8, n° 37-38 : Le travail de l'interculturel : une nouvelle perspective pour la formation, p. 75-86.
- Demorgon, J. 1998. *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris : Anthropos.
- Dilthey, W. 1992. *Introduction aux sciences de l'esprit*. Paris : Cerf.
- Fonvielle, R. 1996. *De l'écolier écœuré à l'enseignant novateur*, Vauchrézien : Ivan Davy.
- Foucault, M. 1966. *Les mots et les choses*, Paris : Gallimard.
- Gayet, D. 2007. *Les relations Maître-Elève*. Paris : Anthropos.
- Herbart, J. F. 2007. *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*, édité par Johan Tilmant. Paris : Anthropos.
- Hess, R. 1996. *Chemin faisant. Roman institutionnel d'un ethnosociologue de l'éducation*. Paris : Ivan Levy.
- Hess R., / Illiade, K. 2006. *Moment du journal et journal des moments*. Paris : Anthropos.
- Jullien, F. 2010. *Le pont des singes. De la diversité à venir. Fécondité culturelle face à identité nationale*. Paris : Galilée.
- Lapassade, G. 1978. *L'autobiographe*. Paris : Duculot.
- Lefèbvre, H. 1961. *Critique de la vie quotidienne II*. Paris : L'Arche.
- Müller, B. 1999. « L'histoire du petit garçon » in Hess, R. ; Wulf, C. (dir.) 1999. *Parcours, Passages et paradoxes de l'interculturel*. Paris : Anthropos, p. 211.
- Mutuale, A. 2003. *Penser l'école aujourd'hui : une conflictualité d'éthiques ? Réflexions autour d' « une position éducative pour enseigner »*. Lille : ANRT.

Peretti, A. de 1969. *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*. Paris : L'Epi.

Saint-Augustin 1992. *Les confessions* in Saint-Augustin 1992 : *Œuvres de Saint Augustin*, Paris : Ed. Etudes Augustiniennes, livre V, chapitre VIII.

Tapernoux, P. 1997. *Les enseignants face aux racismes*. Paris : Anthropos.

Weigand, G. ; Hess R. 2007. *La relation pédagogique*, Paris : Anthropos.

Weigand, G. 2007. « L'apport de Johann Friedrich Herbart à la pensée pédagogique. Pourquoi s'intéresser à Herbart aujourd'hui, préface », in Herbart, J. F. 2007. *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*, édité par Johan Tilmant. Paris : Anthropos, p. XIV.

Weigand, G. 2007. *La passion pédagogique. Récit de vie recueilli et présenté par Remi Hess*. Paris : Anthropos.

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

Wulf, C. 1998. « L'Autre, perspective pour une formation à l'interculturalité » in Dibie, P. / Wulf, C. (dir.), *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos, p. 11- 24.

Wulf, C. 1999. « l'Autre » in Hess, R. ; Wulf, C. (dir.) 1999. *Parcours, Passages et paradoxes de l'interculturel*. Paris : Anthropos, p. 1- 27.