

C

HEMINS DE FORMATION

au fil du temps...

numéro

19

janv. 2015



L'Harmattan

AVONS-NOUS BESOIN DE NOUS FORMER
AUX HISTOIRES DE VIE EN FORMATION ?



UNIVERSITÉ DE NANTES

duco
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST

Journal réflexif d'une recueilleuse de Récits de quartier : les fonctions de la formation au recueil <i>Pauline Roy</i>	175
Ma mémoire s'est envolée, mes souvenirs sont restés <i>Chantal Moisy</i>	185
À la recherche de ses traces <i>Joëlle Sanchez</i>	195
La place du récit chez les pompiers <i>France Cwiok-Gregori</i>	205

4 – AUTREMENT

Recherche avec la démarche des histoires de vie : une aventure humaine à inventer <i>Michel Rival</i>	219
Récits de pratique : cas de figures en pédagogie universitaire <i>Marie-Claude Bernard</i>	231
Orthodoxie et hétérodoxie en récits de formation : une expérience brésilienne auprès d'adultes en reprise d'études <i>Sandra Vasconcelos</i>	241
Effets et enjeux des mobilités internationales pour études : histoire de vie d'un recueil de récits de voyage <i>Corinne Chaput-Le Bars, Martine Duperré, France Nadeau, Eugénie Terrier</i>	251

5 – LECTURES / DÉCOUVERTES

Ouvrages.....	263
---------------	-----

6 – ANNEXES

Charte de l'ASIHVIF.....	271
Présentation d'HIVIFOR.....	275
Présentation du DU HIVIF.....	277
Le prochain numéro.....	281

4 – AUTREMENT

ORTHODOXIE ET HÉTÉRODOXIE EN RÉCITS DE FORMATION : UNE EXPÉRIENCE BRÉSILIENNE AUPRÈS D'ADULTES EN REPRISE D'ÉTUDES

Résumé : Le texte propose d'analyser l'histoire de vie d'adultes en situation de reprise d'études à partir des concepts d'orthodoxie et d'hétérodoxie en récits de formation. Cette étude a permis de voir que, lorsque l'individu est capable de comprendre les profits venus de cette formation décontextualisée de son parcours, sa capacité à saisir les moyens de construction individuelle prend de la vigueur.

Mots-clés : orthodoxie, hétérodoxie, récits de vie, reprise scolaire, formation d'adultes.

Abstract: *The text aims to analyse the life experience of adults returning to school from concepts of orthodoxy and heterodoxy in reports of training. This study demonstrated that once the individual is able to understand the advantages gained from this in-contextualized formation of his life story, his ability to take the means of individual construction gains vitality.*

Keywords: *orthodoxy, heterodoxy, life story, return to school, adult education.*

LES FONDEMENTS DE LA DÉMARCHE

Je tiens à débiter ce texte par un chemin explicatif qui concerne la faible scolarisation d'adultes au Brésil comme diviseur entre le progrès atteint par le géant sud-américain et le progrès social. Nous mettrons l'accent sur la formation d'adultes qui ont abandonné l'école mais qui la voient, à ce moment précis de leur vie, occuper une place centrale pour leur épanouissement personnel. En effet, l'éducation procure de nombreux bénéfices et aide à améliorer la qualité de vie en améliorant la qualité d'emploi qu'une formation promet à ceux qui font l'entrée dans le programme du gouvernement nommé Éducation de Jeunes et Adultes – EJA.

Il est intéressant de souligner les mésaventures subies par ces élèves, dans ces années de rencontres-reprises, parfois deux ou trois décennies après avoir laissé l'école ordinaire, vis-à-vis de leur capacité d'insertion sociale et par les enseignants qui les accueillent. Notre intérêt repose surtout sur le début du processus : l'abandon de l'école. Nous essayons de dresser une réflexion à propos de cet abandon débouchant sur une écriture de soi en prêtant tout particulièrement attention aux contradictions et manque *versus* espérance. Ensuite, nous empruntons les concepts d'orthodoxie et d'hétérodoxie advenus en sciences économiques pour rendre compte des dispositifs de soutien susceptibles de faciliter l'apprentissage des adultes.

De manière générale et simplifiée, il est possible d'affirmer que la matrice théorique de l'orthodoxie permet de comprendre qu'il y a des éléments intrinsèques à la dynamique du capitalisme qui, poussés par le marché libre (Pereira, 2010), permettent l'équilibre économique dans lequel existe l'utilisation pleine de la richesse productive où toute la force de travail est employée. Par analogie, nous prendrons le concept d'orthodoxie comme étant la pleine division des droits sociaux dans lesquels tous les individus ont droit à une éducation formelle de qualité et à l'âge prévu par l'Éducation Nationale. Comme le fait observer Pereira (2010), l'orthodoxie présuppose que les histoires des sujets d'une communauté soient aussi en situation d'équilibre.

Toutefois, s'il est relativement facile de caractériser les éléments théoriques et les conclusions auxquelles est parvenue l'orthodoxie, il sera moins facile de caractériser l'hétérodoxie. Comme l'un des moyens d'affirmer quelque chose est de nier son contraire, il est possible, dans un premier temps, d'affirmer que l'hétérodoxie est, pour la forme, l'antithèse de l'orthodoxie. Autrement dit, l'hétérodoxie comprend un ensemble d'autres courants théoriques dont la caractéristique essentielle est d'être un contrepoint de l'orthodoxie. Donc, cette première caractérisation nous ouvre les portes pour dire qu'en général, l'hétérodoxie, telle que nous la concevons ici, rejette la conclusion principale de l'école orthodoxe qui affirme que la création d'un lieu spécial pour les non alphabétisés est capable de faire de l'éducation une protection sociale, c'est-à-dire qu'elle garantit la possibilité même du bien-être social et collectif en permanence.

Cependant, nous nous demandons si cette division schématique entre orthodoxie et hétérodoxie nous aide vraiment à comprendre les placements des individus dans la société. Pour cela, nous nous appuyons sur la perception d'élaboration biographique au cœur de la formation de Pierre Dominicé.

MISE EN ŒUVRE D'UNE HISTOIRE D'APPRENDRE

L'enquête auprès des étudiants d'EJA a été accomplie dans une école ordinaire où il y avait des cours pour adultes. Le cours de langue portugaise nécessitait souvent des textes écrits. C'est à partir des travaux de notre groupe d'études en linguistique et en discours autobiographique (GELDA) de l'université que nous est venue l'idée d'interroger les adultes en formation à propos de leurs expériences de reprise d'études et de leurs expériences de re-formation, en ce qui concerne le rapport entre la formation scolaire et leur intégration scolaire à l'âge adulte.

Les sujets participants à la recherche sont huit élèves de l'EJA. Le groupe total, comprenant quatorze sujets, a entre quarante-neuf ans et soixante-quinze ans. Nous leurs avons fait écrire des textes concernant leur histoire d'abandon et de reprise de leur scolarité. Nous avons considéré deux productions de textes de chaque élève, inspirées par les questions suivantes : Qu'avez-vous comme travail actuellement ? Comment avez-vous commencé à travailler avec cela ? Considérez-vous avoir une profession ? Pourquoi avez-vous abandonné l'école et quand ? Pourquoi y êtes-vous de retour ?

Vu l'ampleur et la complexité du travail, les textes recueillis ont été analysés et réunis dans des cadres analytiques, afin de pouvoir aboutir à un modèle discursif. Les récits recueillis ne dépassent pas les douze lignes écrites chacun et ils sont encore très malaisément rédigés, puisqu'il s'agit d'apprenants en lecture et écriture. Nous en présenterons un seul exemple. Ce sont des écrits très courts, maladroits, interrompus, désencastrés des règles, naturels comme un parler quotidien.

Prenant comme modèle-synthèse la production de Gény (prénom modifié pour garantir l'anonymat de la personne) : nous pouvons voir que les situations posées ne sont pas ancrées dans des actions connexes, passent de l'idée de début à celle de clôture, cause-effet, donc sont hétérodoxes. Nous reproduisons ci-dessous ce texte adapté :

« J'ai trente-trois ans. J'travaille depuis mes dix ans. Je travaillais dans les champs, j'ai étudié jusqu'au CE2, et puis j'ai arrêté car il fallait travailler, et puis j'ai fait le CM2 et la 6^{ème}, mais je m'affolais avec les mathématiques et le portugais. J'ai repris en 2005 et j'ai étudié deux ans de plus et j'ai arrêté de nouveau ; maintenant, je suis de retour pour finir parce que sans les études, on ne peut rien faire. J'ai commencé comme nounou, à douze ans, maintenant je suis domestique, mais mon rêve est d'être un médecin

obstétrique ou pédiatre, lorsque j'aurais terminé mes études j'ai l'intention de faire une école de médecine et de réaliser mon rêve [sic] ».

Il est possible de voir, dans le texte ci-dessus, les empreintes d'un début (le premier travail, l'abandon et la reprise des études maintes fois, etc.) ; en revanche, une situation liée à la situation précédente qui clôt la situation antérieure, afin que le récit se poursuive avec le début d'une nouvelle situation, n'est pas perceptible. Le récit n'est guère marqué d'une continuité, même si nous pouvons observer la séquence de vie.

La première analyse, trace de notre formation linguistique, a suivi l'analyse des récits à partir de ce point de vue, afin d'essayer d'identifier les secteurs d'intersection et la différence entre un récit prototypique et, pour ainsi dire, le récit autobiographique. Notre objectif initial était, en partant de l'analyse des structures narratives proposées par Adam (2008), d'essayer de définir quelle structure travaillée depuis toutes ces années d'études sur la narration serait plus appropriée pour le récit. Pour ce faire, nous nous sommes questionnés d'abord pour voir s'il était possible de remarquer des points divergents entre le récit de vie et le récit prototypique. Si le récit de vie ne partage pas ces caractéristiques prototypiques, conviendrait-il de le classer comme narration ? Quel serait alors le modèle le plus approprié à l'analyse linguistique d'un récit autobiographique ? Nous croyions qu'il nous fallait classer le minimum de caractéristiques du récit de vie, tout en l'alignant comme genre qui utilise la séquence narrative. Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi des catégories qualifiées de fonctions d'analyse et des index proposés par Barthes (1971) dans son *Analyse structurale du récit*.

Nous pensons à Barthes, en effet, pour identifier les caractéristiques de la narration prototypique, décrite par l'auteur, à l'hybridation du récit de vie : définir ainsi la structure des éléments de récits produits par les étudiants de l'EJA qui caractérisent le récit de vie. Ainsi, compte tenu de la nature et de l'objet de la recherche, notre travail fut planifié en trois étapes : d'abord la considération du retour à la scolarité de ces personnes ayant abandonné l'école et leur sentiment de reprise d'études comme formation ; ensuite, le chemin théorique de la rencontre entre le domaine des histoires de vie et de la linguistique dure défendue par Barthes et ses écrits sur la quête d'une structure narrative ; puis, découvrir que le chemin s'intègre dans des récits de vie quotidienne des étudiants de l'EJA. Et c'est bien là que nous avons laissé de côté, au moins pour l'instant, ce croisement linguistique.

Toutes les angoisses soulevées par les récits ont été largement discutées au sein du GELDA avec les étudiants de premier ou de troisième cycle, dont les textes décrivent une situation de *rupture*, catégorie que nous considérons essentielle à la compréhension de l'acte de parole et où tous les chercheurs s'impliquent à comprendre les nuances des récits. Oraux ou écrits, spontanés ou récoltés en situation contrôlée, l'objectif du

groupe est de comprendre comment ces rapports sont construits, s'il y est possible d'identifier un seul auteur, si celui qui raconte son histoire est seigneur de son histoire, s'il devient un personnage raconteur, si sa mémoire traverse les temps de mémoires de son expérience en construisant une polyphonie rituelle que nous appelons hétérodoxie discursive qui vient lui préserver son image quotidienne, outre plusieurs autres questions de recherches dont le groupe a fait son objet.

Comme chercheur en linguiste, nous avons encore un plus grand défi à relever : situer les récits de vie dans les lacunes du cadre orthodoxe de la linguistique, afin de diminuer les écarts qui s'imposent académiquement et qui cherchent à attribuer à ces productions une importance mineure.

Le premier obstacle, lors de l'étude linguistique de matériaux autobiographiques, est celui de la dénomination. Rapport, mémorial, journal intime, autobiographie, récit, histoire de vie et tant d'autres concepts sont utilisés et déjà très répandus. Nous n'en discuterons pas ici. Notre recherche a élu quelques écrits qui racontent des moments d'un trajet individuel, événements qui, dans certains cas, ont été traumatisants et qui ont pu changer la trajectoire de vie du narrateur. Nous avons demandé aux individus d'écrire au sujet de l'abandon de l'école et sur les raisons de leur reprise après tant d'années éloignées des bancs scolaires. Ce sont des écrits qui, en général, mettent l'accent sur un événement spécifique de leur vie. La majorité des sujets participant à la formation a raconté une rétrospective de sa vie, en refaisant à nouveau le voyage qui l'a conduit jusqu'au point où il se trouvait à écrire le texte pour tenter de trouver, dans le passé, des raisons à son action présente.

Cette discontinuité dans les fils narratifs nous conduit à une caractéristique vérifiable dans les récits de vie : la rupture du temps chronologique. Ceci est visible et attendu vis-à-vis de l'échec du rattrapage du passé par la mémoire, et le sujet essaye d'aménager le mieux possible son discours afin de rattraper la distance par rapport à celui qui l'écoute ou pour masquer les faits qu'il préfère ne pas dévoiler. Donc, c'est la tâche du conteur que d'opérer des coupures, de détacher les passages, de reconstituer les faits, de créer des situations et, dans cet exercice, de tisser ses mémoires devant celui qui l'écoute.

La réflexion travaillée en cours pose le sujet qui écrit dans la *fonction-auteur*, très discutée par Foucault, et que nous considérons comme « *auctorité* circonstancielle », ce qui s'avère une rupture de l'orthodoxie pesant des études sur les narrations. L'émergence d'un auteur répond à diverses exigences, conscientes ou non. Parfois, sous le joug de la coercition – scolaire, universitaire ou professionnelle –, l'écriture apparaît, inversement, comme une manière de faire émerger quelque chose d'ignoré.

Plus que l'accès à la lecture et à l'écriture, l'accès à la formation garantit une portée sociétale pour l'autoréalisation auprès d'individus dont la situation d'exclusion révèle les faiblesses des mécanismes

d'insertion active dans le monde et sur le marché du travail. C'est un moyen de réduire les inégalités criantes qui existent encore. Accéder à l'école est aussi un moyen d'accéder à la pleine citoyenneté. La formation acquise postule une compréhension de l'expérience personnelle. Cette expérience de narrativisation se révèle le point crucial de l'épistémologie hétérodoxe autobiographique. C'est le chemin idéal à parcourir par l'écriture de soi vers la conception des faits vécus. Nonobstant, nous courons le risque de perdre le contact avec cette expérience, lors de la tentative de rendre académique son chemin afin qu'il devienne intelligible à l'interlocuteur. Celui qui écoute est censé avoir un contour d'interprétation adoptée d'avance, et celle-ci n'est peut-être pas suffisante pour atteindre les sens que les actes de ce récit comportent. Le modèle narratif orthodoxe, ainsi contraint, bouscule celui qui relate, parce que nous sommes naturellement limités dans notre vocabulaire et les mots ne traduisent que partiellement les sens.

Si la structure orthodoxe barthesienne certifie une circulation narrative où les séquences sont préétablies, dans les récits de vie, ces situations de gêne, de malaise provoqué par la situation sociale dont nous avons déjà traitée, ne sont pourtant pas si patentes. Nous faisons face, donc, à ce que nous considérons comme une caractéristique première de la structure narrative des récits de vie : il y a un ordre *a priori*, mais ceci n'établit pas de lien direct, tel que proposé par Barthes. C'est peut-être une particularité des textes autobiographiques : ne pas contenir forcément un début. Un récit de soi, débutant sur une écriture de soi, se compose d'une coupure faite par le narrateur dans son histoire. Inutile de débiter à « *the beginning* », de raconter l'histoire des parents, de sa naissance, de son enfance pour justifier les actions présentes. Ces récits de vie commencent par le point culminant : une situation déplacée – telle que l'abandon de l'école – est présentée comme un récit nucléaire et, par la suite, les autres actions sont décrites dans le voisinage. Miranda (2009) conçoit qu'uniquement « une commotion de l'extérieur » justifie l'acte d'une autobiographie, théorie que nous rejetons car les événements intérieurs sont souvent blessants.

Finalement, nous attirons l'attention sur le fait qu'un rapport entre l'individu et le milieu saisit la relation de l'individu dans son groupe. Benveniste soutient que ce n'est que par le biais de l'éducation corporelle que la société a projeté les individus vers une image sociale, vers les idéaux sociaux individuels de reproduction. Nous voyons, donc, que des sensations de douleur et de plaisir existent et sont décrites dans les productions selon des critères collectifs, plutôt que par des particularités. Néanmoins, foulant un chemin d'accès correspondant, mais inverse, chaque individu acquiert valeur et signification dans son groupe lorsqu'il est possible d'identifier son impact dans la personnalité et dans la conscience de ses membres. Ainsi, l'écriture de soi (*moi*) demeure une reconstruction qui traverse la route de l'orthodoxie à l'hétérodoxie, car elle représente une reviviscence, par la place que le sujet-écrivain distingue entre ses savoirs « *savoibles* » – bilan de sa vie, et

les savoirs « non *savoibles* » –, révélations d'un interdit comme un mystère à jamais réfléchi, tel comme nous l'avons traité dans une étude antérieure (Maia-Vasconcelos, 2005).

L'absence, pourtant, d'une telle relation directe, n'altère nullement les récits de vie qui se comportent telle une promenade narrative. Les enjeux sociaux y sont reconnus. Le structuralisme de Barthes centré sur des composantes rigides ne détermine cependant pas les parcours de l'élaboration biographique. Notamment quand les récits de vie sont oraux, les reprises et les réflexions que l'individu réalise au cours de son récit conduisent le formateur à considérer les registres émotionnels du narrateur. Ceci justifie certaines actions qui exigent du sujet qui écoute de procéder à cette rupture de la linéarité du récit fondateur à tout moment, et sans avis préalable, vers un autre chemin temporel où le sujet qui parle l'invite, sans perdre le fil de l'histoire. Quand les récits sont rédigés, ces ruptures fonctionnelles sont moins apparentes. Lors de l'écriture, la tradition de l'école fait valoir les contraintes pour attribuer un début, un milieu et une fin, intrinsèquement liés dans une relation de cause à effet qui continue de garder le caractère orthodoxe de la formation.

LES DÉMARCHES DANS LA RECHERCHE

L'option d'une école pour des adultes en reprise de formation implique la production de nouvelles capacités afin de rafraîchir les connaissances et d'en acquérir des nouvelles. Un des plus grands embarras perçu par les enseignants qui travaillent avec ce public est le manque de projets éducatifs envisagés dans un domaine précis et qui soient utiles, du point de vue formateur, pour un adulte ayant déjà une large expérience de vie et de travail, donc faisant preuve de compétences et de valeurs quotidiennes, quoique peu organisées et non systématiques. Ceci étant, nous comprenons que les besoins spécifiques de ces élèves déjà insérés dans le cadre social risquent de ne pas être atteints par les politiques destinées à appuyer les expériences d'apprentissages qui renforcent la prédisposition des étudiants à devenir des individus intégrés dans leur communauté.

Les adultes participant à cette modalité scolaire doivent avoir accès aux mêmes formations de base que l'étudiant de l'école ordinaire. Mais, contrairement à l'élève de classe primaire qui est un enfant en train de découvrir le monde par les textes et les images que l'enseignant lui présente, l'étudiant de l'EJA vient déjà avec son propre vécu.

Le travail de l'enseignant est de faire en sorte que ces vécus acquièrent un autre sens et que la notion d'intégration sociale gagne une dimension collective, afin de susciter des contributions aux apprentissages expérientiels. Maintenant, ce sujet, à nouveau étudiant institutionnalisé, doit réapprendre à l'être et à s'intégrer parce que sa nouvelle situation est encore peu précise.

Ce public en situation de non-alphabétisme, constitué principalement de personnes défavorisées socio-économiquement, garde un symbolisme spécial, car les crises de dépit de la marginalisation ne sont pas vécues d'avance. Il existe, au-delà de la blessure de l'analphabétisme, les stigmates de la pauvreté et du déclin qui ne sont pas atténués, malgré tout, par les pratiques prometteuses de l'insertion sociale.

Cette étude nous a permis de voir que lorsque l'individu est capable de comprendre son environnement social, sa capacité à saisir les moyens de sa construction individuelle prend de la vigueur.

Nous avons surtout essayé d'identifier, chez les étudiants d'EJA, les profits venus de cette formation décontextualisée de leur histoire de vie.

Les pistes apportées par les récits relèvent d'une compréhension du monde distanciée de la formation ancrée sur les politiques, mais dévoilent aussi une dynamique qui réclame une maturation constante : ces étudiants constituent un public qui a repris l'école par besoin spécifique et spécialisé, avec pour objectif une meilleure place professionnelle et une plus grande insertion dans la société dans laquelle ils vivent. C'est pourquoi, notre étude s'est tournée vers l'intersection entre vie et travail, traversée par la reprise d'études.

Sandra MAIA-VASCONCELOS

Diplômée en Lettres de l'Université Fédérale de Ceará, Brésil

Docteure en Sciences de l'éducation

Professeur de l'Université Fédérale de Ceará

Agrégée de l'Institut National d'Études de Recherches en Éducation (INEP)

Coordinatrice du GELDA (Groupe d'Études en Linguistique et Discours Autobiographiques)

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (2008), *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, São Paulo, Cortez.
- BARTHES, R. (1971), *Análise estrutural da narrativa*, Petrópolis, Vozes.
- DOMINICÉ, P. (2009), « Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte », *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne], 34/1, 2005, mis en ligne le 28 sept. 2009, consulté le 17 mai 2014. URL : <http://osp.revues.org/552> ; DOI : 10.4000/osp.552
- FREITAS, M.-L.-T. (2010), *Constituição de autoria em narrativas de viajantes: entre o sujeito e a designação. 114 f. Dissertação* (Master en Linguistique) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- MAIA-VASCONCELOS, S. (2005), *Clínica do discurso: a arte da escuta*, Fortaleza, Premium.
- MIRANDA, W.-M. (2009), *Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago*, São Paulo, Editora USP.
- PEREIRA, L.-R. (2014), *A Falsa Dicotomia entre Ortodoxia e Heterodoxia nas Ciências Econômicas*. URL : <http://ieunicamp.wordpress.com/2010/02/10/a-falsa-dicotomia-entre-ortodoxia-e-heterodoxia-nas-ciencias-economicas/>. Access 26 avril 2014.

