

ESREA - Annual Conference 2018 – Torino, 1-4 March 2018

'Togetherness' and its discontents

Connectivity (as well as belonging, cooperation, conflict and separation) in biographical narratives of adult education and learning

Titre: Devenir enseignants ensemble

Francesca Davida Pizzigoni

INDIRE – Istituto Nazionale Innovazione, Documentazione, Ricerca Innovativa

1. Point de départ

Les élèves du Diplôme d'études supérieures en Sciences de la Formation primaire de l'Université de Turin, presque à la fin de leurs études (IV année de cours) et presque prêt à entrer dans la salle de classe en qualité de professeurs, ils se plaignent de ne pas avoir appris des méthodes pratiques pour enseigner ou pour gérer la salle de classe. Comment on peut essayer de surmonter cette difficulté? Pour tenter de répondre à ce besoin, à partir du 2015 dans le «Laboratorio di Storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia» nous avons essayé une nouvelle méthode de formation: un professeur d'école primaire à la fin de sa carrière ou déjà à la retraite donne des conférences à l'Université, pour narrer son expérience en tant que professeur, comme dans une histoire autobiographique, spontanée et ouverte. Ensuite, un groupe d'étudiants-futurs enseignants «adopte» l'enseignant expert et réalise une interview vidéo qui cherche à comprendre en particulier «la profession enseignante» avec ses stratégies, ses solutions, les situations où on se peut trouver, mais qui cherche à comprendre aussi ce que signifie «être un enseignant». La vie professionnelle et l'expérience sur le terrain font de ces maîtres de l'école de Turin des années Soixante/Soixante-dix/Quatre-vingt du vingtième siècle de vrais experts. Et les jeunes sont prêts à aller «recueillir le témoin», en prenant aussi des «trucs d'artisanat» que les livres seuls ne peuvent pas fournir. Le cas de professeur de Turin est emblématique: dans la seconde moitié du XXe siècle, la Turin de la FIAT a connu la grande immigration du sud de l'Italie, les habitants se sont multipliés et les salles de classe ont été remplis avec des étudiants qui ne parlaient que le dialecte et qui ont été déracinés et désorientés. Mais, en regardant de plus près, les classes où travailleront aujourd'hui ces étudiants en formation sont formés à nouveau par les étudiants étrangers, avec des difficultés linguistiques ou d'intégration. Il existe donc une forte corrélation entre la situation d'hier et la situation actuelle : est-ce que en utilisant une méthode basée sur la narration et l'autobiographie on peut aider les étudiants à apprendre en même temps contenus et méthodologies?

C'est précisément le point de départ qui a conduit à un lien entre «les enseignants d'hier» et «les enseignants de demain». De cette façon, on a essayé de construire la formation par l'être ensemble et par le récit autobiographique de la vie d'une personne avec lequel nous avons beaucoup de points en commun, juste plus âgé.

2. Le parcours proposé

On a donc décidé d'étudier l'histoire de l'éducation entendue comme le passé récent de l'école de Turin à travers la biographie des "vies des enseignants" qui, en commun avec les étudiants en formation, avaient la profession choisie (l'enseignant), l'endroit où enseigner (Turin), les mêmes objectifs (l'apprentissage des élèves mais aussi l'inclusion et le bien-être à l'école), la même perception de leur figure professionnelle (l'enseignant en tant que professionnel qui réfléchit dans un cycle continu d'étude-recherche, de comparaison, de réflexion). Ainsi, les professeurs de Turin qui étaient actifs dans les années 60 et 80 du 20ème siècle ont été invités à venir en classe à l'Université et on a organisée une série de réunions dans laquelle les «professeurs du passé» racontaient l'histoire de l'éducation à Turin dans le passé récent, à travers l'histoire de son expérience de maître à cette époque, et dans lequel les «professeurs du futur» (c'est-à-dire les étudiants universitaires en formation) extrapolaient des éléments d'histoire et de littérature pour l'enfance mais aussi des histoires de vie et des histoires d'une profession. Ce dernier aspect avait pour but d'offrir aux jeunes un point de départ pour aborder de nombreux aspects concrets de la vie des enseignants: comment créer un bon climat de classe et comment organiser la journée scolaire, comment inclure les élèves ayant des difficultés de comportement ou d'apprentissage, comment démarrer les leçons de lecture-écriture, juste pour citer quelques exemples. Grâce au récit biographique, certaines de ces connaissances «pratiques», dont les élèves ont ressenti le besoin, ont pu être intégrées dans notre leçon.

Mais en même temps, il y avait aussi un passage de « compétences émotionnelles » entendues certainement comme un pathos au moment de la narration biographique, avec l'émotion de celui qui parle et l'interprétation émotionnelle de celui qui écoute, mais entendues aussi comme l'histoire des émotions des temps passés (dans notre cas, il a été l'évocation des situations difficiles des élèves déracinés de leur pays d'origine pour venir au nord de l'Italie, de la difficulté à abandonner le dialecte pour commencer à parler italien, de la vie dans habitations étroites et insalubres où étaient relégués les immigrants du sud de l'Italie à cette époque, de la discrimination constituée par les classes différentielles et les écoles spéciales, etc.).

Dans chaque leçon sont intervenus un ou deux représentants du monde scolaire du passé afin que chacun d'entre eux, à travers l'histoire de son expérience, pourrait contribuer à un aspect spécifique de la vie scolaire, en fonction de leurs caractéristiques et leur histoire passée. Chacun en fait, bien qu'ayant connu le même contexte en termes de temps et de l'espace (Torino dans une période historique donnée), illustre des aspects très différents dérivés de leur spécificité, du quartier de l'école où il a enseigné, des livres adoptés et ainsi de suite. Et également chacun a expliqué sa propre façon de traiter les questions méthodologiques, organisationnelles et sociales.

Le point focal de la méthode qu'on a voulu expérimenter à Turin demandait une étape supplémentaire: la relation avec l'enseignant du passé n'a pas pris fin avec la première réunion tous ensemble parce que les élèves, divisés en groupes pour créer un travail coopératif, avaient la tâche d'« adopter » un enseignant-hôtes. Et en particulier chaque groupe devait le rencontrer à nouveau en dehors du cadre universitaire afin d'approfondir un aspect de la vie professionnelle d'un professeur invité. Le choix de l'aspect spécifique devait être orienté non seulement de l'expérience

de la personne mais de l'identification par le groupe des « étudiants- adoptants » d'un sujet dont l'expérience pourrait, selon le groupe d'étudiants, être leur utile une fois qu'ils deviennent enseignants. Une sorte de « outils du travail » ou un cadeau que l'expérience de maîtres de conférences mis à la disposition du futur enseignant. Les étudiants, en groupes, devaient donc faire une interview vidéo qui contenait des éléments de l'histoire de l'éducation de la période qui nous avons abordé, des stratégies et des pratiques professionnelles et en même temps qui contribuerait à créer de nouvelles sources pour la recherche (faire une vidéo de ces expériences narratives de vie professionnelle signifie contribuer à la création de nouvelles sources d'étude sur une période historique).

Mais il faut aussi élargir l'analyse du chemin qui est venu créer : quand on parle d'offre de formation, on a tendance à illustrer ce qu'on planifie et prépare pour l'élève afin qu'il puisse progresser dans le parcours d'apprentissage. En réalité, cependant, l'expérience de l'étude et le développement de ce projet « Devenir enseignant ensemble » a prouvé d'être une opportunité de formation aussi pour l'enseignant qui a mis en place le travail, dans ce cas moi-même.

Au-delà de la nécessité d'avoir une base solide de connaissances théoriques et méthodologiques, il était nécessaire de faire un effort pour les transformer en pratique didactique. Cela impliquait un champ d'actions concrètes qui concerne la conception de matériaux pour soutenir l'élève; l'étude de la façon de contrôler la validité scientifique des contenus liés au thème spécifique du laboratoire (c'est-à-dire l'histoire de l'éducation) en limitant les erreurs dues à la spontanéité; la réflexion sur la façon de faciliter le passage de la mémoire personnelle de l'invité à la mémoire collective qui a représenté toute l'histoire de l'école à Turin; l'attention pour sensibiliser les étudiants à la nécessité de distinguer entre la mémoire d'un épisode et l'épisode réel; la préparation à la conduite de la leçon, en facilitant l'invité dans son récit biographique sans le gêner d'une part, mais en le ramenant au sujet en limitant les digressions de l'autre. Il ne faut pas oublier qu'il y a aussi le besoin de donner aux étudiants les mêmes notions de conduite d'interview (car au moment de la seconde rencontre, les élèves deviennent intervieweurs), créant une structure qui laisse en même temps un espace autonome à l'étudiant-enquêteur et à l'enseignant interrogé, mais qui crée un contexte de référence homogène à l'ensemble des entretiens menés par les différents groupes afin de créer des œuvres cohérentes et comparables. En observant ce ensemble de tâches, on peut affirmer que même l'enseignant qui propose une méthode biographique dans un parcours de formation doit sortir de sa « zone de confort » pour être en quelque sorte intermédiaire entre les besoins de celui qui raconter, les besoins du celui qui écoute, les besoins de qui coordonne et organise.

Par conséquent, le travail qu'on a commencé avec ce laboratoire nous a permis d'expérimenter comment le choix de l'utilisation de la méthode biographique a créé une triangulation intéressante: les enseignants en formation (les étudiants en fin de parcours universitaire pour devenir enseignants), les enseignants à la fin de leur carrière d'enseignants de l'école primaire, un enseignant universitaire qui, d'une part, apprend des histoires des interviewés mais d'autre part agit en tant que médiateur et facilitateur.

3.La méthode proposée

Afin de démarrer le processus de planification, il était nécessaire de commencer une réflexion qui partait de la question: connecter des personnes d'âges et d'expériences différentes mais liées par le même choix professionnel, peut faciliter le processus d'apprentissage? Peut-il créer un moment formatif positif dans lequel le contenu (dans notre cas de l'histoire scolaire) est ajouté à la transmission d'éléments spécifiques d'un métier (dans notre cas la profession d'enseignant) générant ainsi la connaissance, l'identité et le professionnalisme? Les expériences de McEwan et K. Egan (1995) montrent comment les histoires des enseignants ont longtemps été utilisées dans la formation des enseignants, et en même temps il est déjà vérifié la possibilité de fournir une interprétation narrative de la réalité (Giusti, 2008) ainsi que la reconnaissance officielle par les sciences humaines au rôle du récit (Clifford, 1988; Geertz, 1988; Blanc, 1980, Bruner, 1991, Jedlowski 2000, pour ne citer que quelques-uns pour une image plus complète, voir Smorti, 1994). Mais, au-delà du choix de l'approche en général, une réflexion approfondie était nécessaire pour comprendre les modèles auxquels nous voulions nous référer. Nous avons pris en compte à la fois la méthode ethnographique appliquée aux sciences humaines (Clifford, 1988; Geertz, 1988 ; Gobbo, 1996) et la méthode biographique narrative dans la formation (Cambi 2002, Demetrio, 2002), tout en maintenant la marge loin d'eux: la rencontre directe « avec l'autre » est présente dans l'expérience de Turin et contribue à introduire une approche qualitative, mais quand la méthode ethnographique est utilisée dans l'environnement scolaire, il est souvent compris comme pour le bénéfice de l'enseignant dans la didactique quotidienne (Maturana Moreno & Garzón Daza, 2015) ou du chercheur qui observe la dynamique de classe (Leoncini, 2011). Élément crucial est que dans le cas de l'expérience de Turin il n'y a pas de contact avec le contexte réel (on était dans une salle de classe où l'invité était dans un contexte neutre). En ce qui concerne la place de la méthode biographique, il y a une différence importante par rapport à l'utilisation traditionnelle (écrite) de l'autobiographie dans la didactique (Birren & Deutchman, 1991 Grassilli & Fabbri, 2003): la personne était invitée à raconter oralement son expérience d'enseignement et à interagir avec la classe en répondant à des questions, des curiosités, des liens avec l'expérience des étudiants mêmes. Ce n'était donc pas le cas d'une personne qui, seule dans le silence, se souvient, reconstruit et écrit sur elle-même. Au flux de la mémoire professionnelle s'ajoutaient des questions spontanées du public qui stimulaient souvent de nouveaux souvenirs et de nouvelles histoires de vie professionnelle. Pour cette raison, il est nécessaire de distinguer le cas de l'Université de Turin de l'utilisation de la méthode biographique comme un moment de formation et d'auto-formation des enseignants en service (MacLeod & Cowieson, 2001) qui peut écrire son autobiographie et se lancer ensuite sur un chemin de réflexion métacognitive et à la fois il faut distinguer par l'enseignant en service qui applique la méthode biographique avec ses élèves, en les encourageant à dire et utiliser l'outil narratif (Karpiak, 2000). Et encore, on n'a aussi pas utilisé l'histoire des enseignants qui racontent leur vie professionnelle pour chercher la perception de soi et des expériences qui ont influencé leur façon d'être enseignants (Goodson, 1992).

La littérature sur l'utilisation des biographies éducatives dans le domaine de l'éducation des élèves (Dominice, 2000; Demetrio, 2001) a certainement été la référence théorique qui a le plus contribué au développement de l'expérience proposée aux étudiants de l'Université de Turin et à une référence particulière a été faite à la méthode historico-mémorial qui combine l'écriture autobiographique avec d'autres techniques "pour collecter, sédimenter, stocker puis retravailler, dans un contexte de recherche et de documentation / archivage, les témoignages de protagonistes et de aux communautés d'intérêt historique, commémoratif et socioculturel particulier. [...] La spécificité de

la recherche historique-commémorative est que les histoires individuelles (toutes les histoires individuelles) font partie d'une histoire collective qui met en évidence les aspects les moins étudiés et négligés de la recherche historique» (Mussini, 2010). La caractéristique distinctive de l'expérience proposée est qu'elle visait à créer un lien étroit entre un interviewé et intervieweur : si les étudiants avaient dit de ne pas se sentir pleinement conscients de la façon de devenir enseignant, de comment faire le travail, de ce qui se passe réellement en classe, l'espoir était que s'identifier à un personnage déjà confronté à ces mêmes «problèmes» aiderait à mobiliser de nouvelles connaissances et compétences et que l'élève en formation pourrait en quelque sorte «changer lui-même» (Hopkins, 1994, Clark, 2001) pour devenir une personne plus consciente du travail qui l'attend.

Donc, sur le plan descriptif, pour essayer de formuler une définition de la méthode appliquée dans notre Laboratoire d'Histoire de l'Education et de la Littérature pour l'Enfance, nous pouvons affirmer que s'agit de l'expérience d'une personne au service d'un 'autre personne avec laquelle ils se connectent, même avec un saut de temps, les mêmes choix professionnels. Nous évoluons dans un domaine qui implique à la fois l'éducation par les pairs (dans ce cas la formation par l'oralité de l'expérience et avec un saut diachronique) et le thème des sources orales de l'histoire contemporaine et, plus précisément, de l'approche narrative en historiographie (Smorti, 1994, Jedlowski, 2000). L'histoire des «personnes ordinaires» traité avec la méthode scientifique devient une source de recherche et si ce «personne ordinaire» est choisi selon des critères spécifiques et circonscrits en fonction des caractéristiques du thème et du groupe qui apprend, alors on peut créer un résultat qui n'est pas seulement la somme des expériences individuelles mais qui dépasse les frontières pour devenir un apprentissage réellement participatif et transformateur.

4. Pour conclure

L'expérience d'enseignement présentée a duré deux années académiques et a impliqué plus de 200 étudiants menant à la création de plus de 40 entrevues vidéo consacrées à l'histoire de l'éducation à Turin à partir des années 1960. La trajectoire est double: d'une part, on a utilisé la source orale pour l'apprentissage et d'autre part on a utilisé une source orale pour créer une nouvelle source (non préexistant, qui existait seulement caché dans la mémoire individuelle) à disposition de la communauté scientifique (interviews vidéo).

Même le « travail d'équipe » a fourni une double et coexistante manière d'être groupe: le groupe d'enseignants qui a été créé grâce à la rencontre entre les « enseignants hier » et « les enseignants de demain » à certains moments et dans d'autres moments le groupe de pairs d'étudiants qui ont eu la tâche de réfléchir ensemble pour choisir l'enseignant pour l' interview, organiser et gérer le travail et l'extrapolation des significations.

En continuant la réflexion, l'expérience de Turin a vu le déploiement de trois éléments différents: celui qui raconte sa propre expérience biographique (l'hôte), celui qui entend l'expérience biographique et s'identifie (l'étudiant à l'université), celui qui apprend de l'histoire narré et en même temps essaye d'optimiser l'expérience d'apprentissage pour les élèves (le détenteur de cours universitaires). Cette opération de médiation a-t-elle perturbé le flux? A-t-elle détourné la trajectoire? Ce n'était certainement pas ce que nous avions l'intention de faire (le but n'était pas de

déranger mais au contraire de souligner, de centrer le sujet), bien que ce soit toujours une intervention externe. Une telle intervention a en tout cas fait en sorte de maintenir en tout temps les deux objectifs qui étaient une spécificité fondamentale du projet: d'une part la présence et la puissance de la subjectivité de chaque invité qui, à travers le récit de son expérience, a pu « éclairer » et soutenir l'expérience de vie des autres et, d'autre part, la possibilité pour les étudiants de modeler les histoires écoutées et leurs significations afin d'en dériver des éléments de construction de leur personnel «moi-professional».

Bibliographie

Birren, J. E., & Deutchman, D. E. (1991). *Guiding autobiography groups for older adults*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti & D. Stern (eds.), *Rappresentazioni e narrazioni*. Laterza: Bari.

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari: Laterza.

Clark, M. C. (2001). "Off the Beaten Path: Some Creative Approaches to Adult Learning". In *New directions for adult and continuing education*. no. 89 (pp. 83-91).

Clifford, J. (1988). *The predicament of culture*. Harvard: Harvard University Press.

Demetrio, D. (Eds.). (2002). *Il metodo autobiografico*. Milano: Guerini scientifica.

Dominice, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey Bass.

Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica: confronti tra modelli e riflessioni, tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Studio.

Geertz, C. (1988). *Works and lives. The antropologist as author*. Stanford: Standford University Press.

Giusti, S. (2008). *L'approccio narrativo: competenza per orientarsi nella diversità*. CTS ISFOL FLAI –LAB.

Gobbo, F. (1996). *Antropologia dell'educazione: Scuola, cultura, educazione nella società*. Milano: UNICOPLI.

Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Psychology Press.

Grassilli, B., & Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative: verso una didattica narrativa*. Brescia: La scuola.

Hopkins, R. L. (1994). *Narrative schooling*. New York: Teachers College Press.

Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori.

Karpiak, I. (2000). "Writing Our Life: Adult Learning and Teaching through Autobiography". In *Canadian journal of University continuing*, 26, no. 1 (pp- 31-50).

Leoncini, S. (2011), *Etnografia in contesti scolastici. Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia*. In *Formazione & Insegnamento*, IX – 3 (pp. 231-237).

MacLeod, D. M., & Cowieson, A. R. (2001). "Discovering Credit Where Credit Is Due: Using Autobiographical Writing as a Tool for Voicing Growth". In *Teachers and teaching*, 7, no. 3 (pp. 239-256).

Maturana Moreno, G. A., & Garzón Daza, C. (2015). *La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente*. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), (pp. 192-205).

McEwan, H. & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.

Mussini, L. (2010). *Il metodo biografico: da metodo e opportunità pedagogica a strumento e orizzonte di ricerca storico-memoriale*. Website. <http://www.assemblea.emr.it/cittadinanza/documentazione/formazione-pdc/i-luoghi-ricordano-e-raccontano-tante-storie/il-metodo-biografico-da-metodo-e-opportunita-pedagogica-a-strumento-e-orizzonte-di-ricerca-storico-memoriale> (ver. 14.01.2018).

Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*. Firenze: Giunti