

La démarche Autographie-Projets de vie[®] avec les enseignants

*Françoise Bernard**

J.-M. Forget : Françoise Bernard, vous intervenez auprès de classes en difficulté à la demande d'enseignants. Comment votre expérience a-t-elle débuté ?

F. Bernard : Parler de sa démarche pédagogique, quel défi ! Et comment ne pas paraître dogmatique !

Vous me posez une question sur l'origine de la démarche Autographie-Projets de vie[®].

Il s'agit d'un mouvement, d'une élaboration de réponses structurées à des questions pédagogiques que je me suis posées dès le début de mon activité d'enseignante et de conseil en formation; cette élaboration continue.

Je m'intéresse aujourd'hui aux adultes et aux jeunes qui, de façon diverse, sont en difficulté d'interrogation et de parole sur leurs projets professionnels. Mais il est certain que j'ai centré longtemps mon action pédagogique sur ceux qui se situent dans un hors-jeu social et professionnel.

Une question pour moi était alors de savoir comment des formateurs d'origines diverses, appartenant à une même équipe, pouvaient donner le goût de l'apprentissage à des jeunes sans feu ni lieu ?

Il me semblait que la réponse ne pouvait être celle d'un formateur isolé, elle devait être celle d'une équipe réfléchissant à ses objectifs et priorités.

Chargée de cours à l'université Paris-VIII, j'ai peu à peu élaboré la méthode pédagogique Autographie-Projets de vie[®]. L'écoute de Charles Melman, ma connaissance de certains textes analytiques, l'apport de pédagogues, en particulier Henri Desroches et Paulo Freire, ont soutenu mon travail : celui de permettre une réflexion en groupe, orale et écrite sur des projets personnels et professionnels.

Certains enseignants m'ont sollicitée pour que je transforme cette UV en séminaire de réflexion sur leur enseignement.

Un jour, l'un d'entre eux m'a proposé d'intervenir de la même façon, sur deux jours, auprès d'une classe de troisième technologique en panne de motivation ; c'était à Lorient ; et puis d'autres demandes me sont arrivées...

J.-M. F. : Actuellement, la multiplicité de vos interventions vous vaut de bénéficier d'une forme de reconnaissance de l'Éducation nationale. Mais cette démarche reste chaque fois liée à l'initiative d'un enseignant ?

F. B. : Oui. Des Institutions dont l'Éducation nationale proposent à leurs formateurs, enseignants, conseillers d'orientation psychologues, dans le cadre de la Formation continue, le dispositif Autographie-Projets de vie[®]. Il est à quatre temps : les deux premiers sous forme de séminaires d'une, puis de trois journées permettent une réflexion sur le projet professionnel de chaque enseignant en lien avec un projet d'équipe, projet d'établissement, contrat qualité... À l'issue de ces journées, il se peut que l'un des membres de l'équipe éducative souhaite une intervention du même ordre pour sa classe. C'est là le troisième temps; quant au quatrième, il consiste en un accompagnement de l'équipe.

En effet, il y a une prise de conscience aujourd'hui que chacun aura sans doute à changer plusieurs fois d'emploi, voire de métier sa vie durant.

J.-M. F. : Ceci s'inscrit dans un ensemble de démarches qui permettent aux adolescents et aux étudiants d'éclairer leurs orientations ?

F. B. : En effet, ceci participe de la formation et de l'orientation tout au long de la vie ; et c'est bien dans cette même ligne que s'inscrivent la loi sur la validation des acquis professionnels, la reconnaissance des acquis expérientiels

et la discussion actuelle sur le capital temps formation.

Autrement dit, quels repères la formation initiale peut-elle donner à un élève afin qu'il puisse s'inscrire dans ce mouvement ?

J'ai souhaité élaborer une méthode – une «*art*» – qui ouvre la voie et permette peut-être de se repérer. Je l'ai appelée Autographie-Projets de vie[®] ; l'autographie renvoie à une geste d'écriture et de parole issue de la rencontre avec l'autre. Elle permet la découverte d'un texte palimpseste personnel et elle entraîne son éventuelle mise en acte.

J.-M. F. : La démarche dont vous parlez consiste en ce qu'un enseignant fasse appel à vous, qu'en réponse vous proposiez – mais aussi vous introduisiez – votre méthode. C'est-à-dire que vous introduisez vos propres exigences et une forme d'altérité au lieu où vous intervenez ?

F. B. : Mes exigences et une forme d'altérité, oui, dans une convention acceptée.

J.-M. F. : Vous intervenez dans des classes qui sont en difficultés ?

F. B. : C'est une partie de mon activité ; cependant, je travaille dans d'autres lieux, à l'université, en entreprise, en France et à l'étranger et ce, avec les mêmes méthodes pédagogiques.

J.-M. F. : Votre méthode débute donc par plusieurs rencontres préalables ?

F. B. : Il y a une première séance de réflexion. Pourquoi apparaît-il nécessaire dans l'école d'aujourd'hui et dans une société qui génère de l'incertain et de l'instabilité, de prévoir une double interrogation sur le projet scolaire ou professionnel : celle de l'enseignant au

*C'est
cette référence
au manque
que j'introduis
dès le début
de mes séminaires,
tout comme la notion
de risque,
risque d'échouer...
ou de réussir.
Une pédagogie
du risque,
en quelque sorte.*

* Françoise Bernard, psychanalyste, responsable de l'IFB, Institut d'innovation et de recherche pédagogiques, lauréate Prix Jean Zay.
Jean-Marie Forget, psychiatre, psychanalyste.

sein de son équipe et celle de l'élève au sein de sa classe ?

J.-M. F. : Un temps préalable est donc réservé aux enseignants. Est-ce leur permettre un recul par rapport à leur propre investissement comme enseignant ou formateur ?

F. B. : Oui, il y a un temps nécessaire de recul et je reprendrai ici volontiers ce que dit Charles Melman dans sa conférence prononcée à Saint-Brieuc le 12 mai 2001 : « Je dirai que s'il y a une crise de l'adolescence, elle se situe d'abord dans le fait que nous ne savons pas que leur dire, quel discours leur tenir, ce qui veut dire d'une façon très précise quelle sagesse nous aurions à leur transmettre... C'est que nous sommes pris dans de telles mutations culturelles que pour essayer, ce qui est notre tâche, de les armer dans ce qui va être leur vie privée, dans ce qui va être leur vie sociale, nous ne savons pas ce qui va pouvoir pour eux constituer la bonne façon de se tenir dans la vie privée et dans la vie sociale. »

J.-M. F. : Il y a donc, pour les enseignants, un temps préalable de formation et de recul par rapport à ce qu'ils vivent, et, ensuite, une demande qu'ils formulent de leur propre chef. Vous intervenez à ce moment-là en réponse à leur demande en rassemblant d'abord le corps enseignant. Ensuite, qu'est-ce qui se passe ? Les élèves sont-ils déjà informés ?

F. B. : Les élèves sont informés ainsi que leur parents qui reçoivent un courrier précisant les objectifs du séminaire – selon les cas, d'une demi-journée, d'une ou de deux journées –, les cours étant en effet suspendus pendant ce temps. Il ne s'agit pas d'acquis de connaissances scolaires, de notation. L'enjeu n'est pas là.

J.-M. F. : La rencontre avec les élèves se fait une fois que les enseignants sont informés. Les élèves sont avec vous, mais un de leurs professeurs est également présent ?

F. B. : Oui, il est important qu'un enseignant soit présent. Il est en quelque sorte garant de ce qui se passe et de ce qui peut se transmettre aux collègues. Il entend les élèves s'exprimer bien différemment de ce à quoi il est habitué. Chacun est dans un mouvement.

J.-M. F. : Le départ de la démarche consiste en ce que les enseignants vous demandent de l'aide, réintroduisent leur envie, alors qu'ils se sentent en désarroi, inquiets, perplexes par rapport à des élèves qui ne manifestent pas d'intérêt par rapport à un projet professionnel.

F. B. : Oui, tel ou tel enseignant retrouve alors ce « je pourrais inventer » – et « si nous inventions quelque chose ensemble ». C'est bien quelque chose de l'ordre du désir qui se manifeste.

Je rencontre ainsi des enseignants passionnés par leur métier qui se donnent la possibilité de travailler autrement avec leurs collègues et élèves; ils sont coacteurs d'une mise en mouvement.

J.-M. F. : Je suppose que quand vous introduisez ce dispositif dans une classe, les choses ne se mettent pas en route immédiatement ? Les élèves doivent être assez réticents ? Comment vous accueillent-ils ?

F. B. : Les élèves sont en attente; une attente différente selon que le séminaire ait déjà eu lieu ou non dans l'établissement. Cela dépend aussi de la problématique de chaque classe.

L'objectif de ces deux journées est clairement énoncé. La réflexion sur le projet professionnel prendra appui dans le cadre d'une pédagogie du détour, sur le mythe du labyrinthe et du Minotaure. Un tableau d'orientation – le Dédalescope[®] – permettra à chacun de mettre en regard, autrement, ses différentes « carrières » de vie.

J.-M. F. : Il y a donc un premier temps où vous êtes avec les élèves et le professeur, puis vous reprenez les choses avec les autres membres du corps enseignant.

F. B. : À la fin du séminaire, les élèves, en général, présentent une partie de leur travail à l'équipe pédagogique. C'est un moment de reconnaissance réciproque au sein du groupe classe. Les élèves se disent reconnus : « Vous ne nous verrez jamais plus comme vous nous avez toujours vu. Vous savez maintenant que nous sommes différents. » Et les professeurs aussi de s'étonner...

Il y a ensuite d'autres réunions avec les enseignants qui vont approfondir certains points.

J.-M. F. : C'est-à-dire que vous prévoyez des jalons ultérieurs ? Vous proposez que ce qui s'est amorcé pendant ces deux jours avec les élèves et les enseignants, ce qui a surgi ainsi, puisse se poursuivre avec votre intervention ultérieurement ?

F. B. : Oui, que ce soit avec moi-même ou avec d'autres ; il y a là en tout état de cause la mise en œuvre d'une pédagogie du mouvement et du questionnement.

J.-M. F. : Initialement, comment vous présentez-vous aux élèves ?

F. B. : Je me présente comme ayant une pratique de conseil en formation et de psychanalyste.

J.-M. F. : Ce qui semble en jeu dans les démarches préalables des enseignants, c'est une mise en commun de leur manque, comme vous le soulignez. L'enseignant vous demande de l'aide et votre méthode permet la mise en jeu du transfert à votre égard, mise en position d'un savoir-supposé, ou plus exactement à l'égard de la place que vous occupez.

F. B. : Le transfert, question essentielle, délicate ! Surtout dans un travail pédagogique de cet ordre.

J.-M. F. : C'est un groupe centré autour du manque, de la surprise possible ?

Est-ce cette expérience de manque partagée dans la mise au travail commun qui rend possible une résolution possible du transfert avec les professeurs ? Est-ce par ce biais que vous permettez aux élèves ou aux participants de se dégager du trait idéal dont l'autre – l'enseignant dans les apprentissages – est chargé, pour se rapporter chacun à son propre manque ?

C'est peut-être ce qui permet aux élèves de s'adresser à ceux qui sont dans l'apprentissage le support de cette idéalisation et de se libérer en partie de ce qui peut être vécu comme écrasant, du fait du poids de l'idéalité.

F. B. : Certainement. C'est cette référence au manque que j'introduis dès le début de mes séminaires, tout comme la notion de risque, risque d'échouer... ou de réussir. Une pédagogie du risque, en quelque sorte.

J.-M. F. : Vous faites référence au risque, au manque. Mais vous restez dans le fil de votre dispositif, volontairement cantonné au domaine scolaire, au domaine de la formation, à celui de l'inscription sociale.

F. B. : Il s'agit bien de ne jamais oublier le cadre scolaire ou professionnel et de pratiquer la « censure », selon le jeu de mots de Bernard Noël, de faire entendre la limite par des règles, des règles de jeu, de prise de parole. Nous le savons, toute parole subjective a des effets. Les élèves se disent autorisés à parler autrement de leurs surprises et découvertes.

J'essaie de tenir une place que je dirais « comme en creux ». Ma présence-absence permet, je crois, que la parole surgisse, des réflexions apparaissent,

étonnantes, violentes, poétiques, adressées à l'autre, l'ami, l'ennemi d'hier ; la parole circule dans la classe, une classe qui n'est pas statique.

J.-M. F. : Est-ce que votre intervention ne révèle pas l'ambiguïté des objectifs de formation, les objectifs pédagogiques ? En ce que ces objectifs seraient soumis, à leur insu, par l'impératif de l'économie, et les effets du discours capitaliste, dans une économie de l'objet sans limite comme l'avance J. Lacan à propos de la structuration des discours ? Pas de manque auquel se référer, mais, de ce fait, pas de subjectivité qui puisse se manifester. Et comme vous le soulignez précédemment, pas de perspective non plus.

Par ailleurs, la formation ne met personne à l'abri du changement. Le métier auquel un adolescent se destine ne sera pas le sien demain.

Tout cela mettrait les enseignants face à ces contradictions, directement chargés de ces malaises.

F. B. : L'Institution autorise peu l'expression d'un manque. Le malaise, le désarroi, traduisent souvent des recherches, une subjectivité bridées.

J.-M. F. : La manière dont vous intervenez semble permettre aux enseignants de se dégager des travers du système scolaire dans lequel ils exercent. Elle ne les met pas en cause personnellement mais leur permet personnellement de repérer la mise en cause du système dont ils essaient de se déprendre.

F. B. : Certains enseignants repèrent qu'ils peuvent faire quelque chose, qu'ils peuvent agir, développer de nouvelles pratiques. Et pour moi se pose la question de la transmission de cette démarche pédagogique : quel contenu, quels gestes, quel style ?

J.-M. F. : Votre intervention permet donc aux enseignants de réintroduire la possibilité d'inventer ou de créer quelque chose, et de réintroduire la mise en jeu de leur subjectivité.

F. B. : Un « je » qui s'autorise, une surprise qui met en mouvement, la surprise qui n'est sans doute possible que grâce au manque réintroduit et au battement d'aile d'un désir reconnu.

J.-M. F. : La surprise à l'école !

F. B. : Le pari de la surprise !

Quelques paroles d'élèves, de stagiaires et d'enseignants.

Ainsi, à Metz, des jeunes déscolarisés, en grande difficulté sociale, suivent une « formation intégrée » aux métiers de la propreté :

« Maintenant je me prends en main quand je suis dans la panade. »

« Vous savez écouté et ça c'est une *callité* rare aujourd'hui. Car beaucoup de personnes pensent que nous sommes trop jeunes pour dire *notre pain de vie*. »

Un apprenti CFA coiffure première année :

« Maintenant, je suis connu, on me reconnaît. »

Après une intervention d'une demi-journée dans une classe de troisième en banlieue à propos d'un fait de violence :

« On a découvert l'inconnu. C'est intéressant.

On a tous nos richesses mais on est pas tous capables d'en faire part. »

Le professeur de cette même classe :

« Ils ont oublié l'école et ont trouvé un lieu de parole face à des adultes qui ne jugeaient pas et les écoutaient avec bienveillance et respect. »

Le principal d'un collège de banlieue :

« Les professeurs ont découvert le travail en équipe, observé avec un autre regard et une autre approche les élèves en grande difficulté. » ■