

Yannick MEVEL

DÉFINITIONS ET EXEMPLES D'UTILISATION DU RÉCIT DE VIE PROFESSIONNELLE EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

Résumé : Cet article présente les principes pour la construction de protocoles et d'outils de mobilisation du Récit de Vie Professionnelle en formation d'enseignants élaborés dans un groupe de recherche qu'animent l'auteur et Nicole Bliez-Sullerot au sein de l'IUFM de Lille. Il s'appuie sur quelques définitions et débouche sur trois exemples de protocoles illustrés par cinq mini-récits.

Mots-clés : Récit de Vie Professionnelle, Formation, Pratique, Longue durée, Archéologie de pratique, Ligne de Vie Professionnelle.

Après plusieurs années d'élaboration et d'utilisation empiriques d'outils de Récit de Vie Professionnelle (RVP) en formation initiale et continue d'enseignants¹, notre Groupe de Recherche s'est donné pour tâche de formaliser ces outils. Il s'agit d'abord de clarifier ce que nous entendons par « RVP », de définir, un peu, les concepts que nous utilisons, de fixer quelques critères qui nous permettent d'affirmer qu'une pratique ou qu'un outil de formation relève du RVP avant d'en observer les effets.

Je présente dans cet article l'état de ces définitions et la façon dont elles débouchent sur des outils-protocoles de travail en RVP à travers trois exemples.

QUELQUES DÉFINITIONS PROVISOIRES

Nous disposons aujourd'hui de quelques définitions provisoires. Préciser les concepts que nous utilisons nous est indispensable pour développer les outils les plus adaptés aux situations de formation variées que nous rencontrons et pour approcher les effets de notre action et pour analyser, pour autant que cela puisse se faire, la part spécifique du RVP dans la formation.

¹ Ce parcours est présenté dans l'article de Nicole Bliez qui aborde le thème de l'utilisation du RVP par notre groupe en en présentant son histoire et ses référents théoriques. De nombreux recoupements entre nos deux textes témoignent d'un long travail commun.

Formation...

Depuis vingt ans le métier d'enseignant vit une crise décrite et identifiée entre autres par Lise Demailly (1991) comme « *une crise de légitimité de la forme scolaire aux yeux des enseignants* » qui se sentent victimes de dégradation de leurs conditions de travail, qui s'interrogent sur les évolutions du public, des contenus, des modes d'enseignements et qui ne perçoivent plus clairement la mission que leur confie la société. Cette crise entretient un rapport dialectique avec la crise plus large de la forme scolaire : elle en est une conséquence et elle la favorise dans le même mouvement.

Si dans un premier temps la crise du métier a alimenté la demande de formation, il semble qu'aujourd'hui la formation continue n'échappe pas à la tourmente. Faute d'avoir apporté les réponses simples et immédiates dont elle prétendait parfois être détentrice, faute d'avoir redonné l'espoir et le goût de la recherche et du développement professionnel, la formation continue est souvent délaissée au profit de l'action revendicative, du repli corporatiste ou du désengagement professionnel.

La formation des enseignants est engagée dans une série de questions nouvelles : secouée par la crise de la demande, entraînée par sa propre dynamique de développement à travers l'histoire des MAFPEN et des IUFM, engagée dans les mutations de la formation des adultes dans d'autres secteurs et dans d'autres pays.

Cette crise se manifeste par la mise en cause des modèles habituels de la formation : ceux de la diffusion militante (très présent dans les débuts des MAFPEN et en voie d'extinction), de l'apprentissage théorique, de la transmission et de l'exemplarisation..., et par l'émergence d'un mouvement de fond que Donald Schön (1996) a proposé de nommer « tournant réflexif ». C'est dans ce mouvement que s'inscrit notre démarche.

Engager les enseignants dans le « tournant réflexif » c'est mettre (ou remettre) en marche la réflexion sur leur propre pratique, leur expérience professionnelle, leurs engagements personnels dans leur métier. Les principes, les fondements théoriques et les objectifs de cette orientation de la formation sont aujourd'hui bien définis. Les outils (de développement personnel d'une part, d'analyse de pratique d'autre part) fleurissent.

Les outils utilisés par les promoteurs du « tournant réflexif » ont en commun d'associer les acteurs à l'analyse de leurs actes. Qu'il s'agisse d'analyse des pratiques ou de RVP, la maîtrise de l'interprétation, (catégorisations, conceptualisation...) doit être détenue par les sujets de la formation et non par les seuls formateurs. Le travail d'appropriation et de conception d'outils d'interprétation est un élément formateur sans lequel la formation ne peut pas à nos yeux être considérée comme réflexive.

Le RVP constitue une voie encore nouvelle dans le domaine de la formation des enseignants : la prise en compte de la longue durée dans l'agir professionnel et le rapport au métier.

... par le récit ...

Le récit est un genre de discours particulier décrivant des actions enchaînées dans le temps qui s'écoule et organisé autour d'une intrigue (Ricoeur 1983). Le récit se construit dans un certain rapport au temps et aux événements. Certains récits s'attachent plutôt à décrire des périodes, des infléchissements sur la durée, d'autres à l'inverse s'attachent davantage aux points d'inflexion aux ruptures, aux événements déterminants...

La narratologie a dégagé une grammaire du récit qui place au cœur du schéma narratif la *transformation* (Propp 1965). Par le fait qu'elle impose un début et une fin, un avant et un après, des périodisations (en ce temps-là, avant/aujourd'hui, au début, plus tard, il n'y pas longtemps...) qu'elle dégage une ou des perturbations, une quête, une résolution, la mise en récit, est une mise en valeur des dynamiques, des évolutions (positives ou négatives) plutôt que des permanences : *faire appel au récit c'est, en ce sens, travailler sur le changement...* subi, voulu, conscient ou non...²

Jérôme Bruner affirme également que « *le récit est la meilleure façon d'aborder les réalités humaines parce qu'il permet de dire ce que les concepts ne disent pas. [...] De la même manière que notre expérience du monde naturel tend à imiter les catégories de la science profane, notre expérience des affaires humaines finit par prendre la forme des récits dont nous nous servons pour en parler* » (Bruner 1996). Il propose 9 universaux des réalités narratives. En reprenant ces universaux, j'indique ici en quoi ils font du récit un outil essentiel de formation de l'identité professionnelle.

1. *une structure où le temps fait sens*. Voilà le premier objectif de la mobilisation du récit en formation : il s'agit de donner ou de redonner du sens à son histoire pour mieux la maîtriser. Le sens qui se construit alors est plutôt une prise de pouvoir : raconter son histoire c'est y prendre le premier rôle. C'est pourquoi tous les protocoles de RVP que nous concevons mettent en évidence la dimension temporelle (diachronique) du métier par la mobilisation d'outils où l'axe du temps apparaît clairement et structure le travail.

2. *la particularité générique* : « *nous donnons sens à des événements en les assimilant à la forme de la comédie, de la tragédie, de l'ironie, de la romance* » (Bruner 1996). C'est ce qui fait la différence entre le récit et le Curriculum vitae : le CV pose des faits en quelque sorte bruts, le récit les commente, leur donne, par les liens qu'il opère, de la couleur, de la valeur, du sens.

3. *il y a des raisons à nos actions* : « *la recherche qui a lieu dans les récits, c'est celle des états intentionnels qui se situent derrière les actions : le récit cherche des raisons et non des causes* » (Bruner 1996). En ce sens la mise en récit est une façon de quitter le domaine des explications déterministes aux événements de la vie professionnelle. Or, dans notre domaine (l'éducation) ces explications déterministes sont fréquentes et singulièrement inhibantes (voir par exemple l'étude des explications de l'échec scolaire par les enseignants menée par Patrick Gosling 1992). Il s'agit donc, à travers le RVP, de passer d'une conception d'un parcours subit à une

² Ce thème est développé dans l'article de Nicole Bliez-Sullerot.

conception plus dynamique où les choix sont assumés. Pour cela il est indispensable que le récit soit réalisé à la première personne.

4. *la composition herméneutique*. Le tout du récit donne sens aux parties-périodes ou événements, qui constituent dans le même mouvement le sens du récit. Cette particularité du récit permet de travailler le rapport entre nos gestes professionnels du quotidien (dans la courte durée) et nos choix professionnels d'ensemble (qui s'élaborent dans la longue durée).

5. *la canonicité implicite*. Cette qualité du récit qui fait que tout le monde comprend les récits permet le partage des expériences et des valeurs professionnelles sans préalables. Les consignes des protocoles de RVP invitent à ne pas chercher à conceptualiser *a priori*, à théoriser le parcours, pour que le récit soit accessible par ses seules vertus.

6. *l'ambiguïté de la référence au réel*. Cette qualité du récit permet de se situer dans un entre-deux objectivité/subjectivité, qui protège en même temps qu'il autorise à dire les pratiques. Le récit n'est pas un compte-rendu. Sa valeur ne lui vient pas de sa concordance avec le réel mais de sa concordance avec ce que l'auteur cherche à dire et/ou à apprendre de lui-même. La présentation des protocoles de RVP inclut systématiquement une explication de cet attribut essentiel des récits.

7. *au cœur du récit : un problème obstacle*. Le récit est l'occasion d'affronter et de tenter de résoudre des problèmes professionnels. Le RVP vise à résoudre le problème du sens, c'est-à-dire de l'intérêt du métier. Il sert à affronter le redoutable obstacle de l'ennui du quotidien, de la perte de mobilisation professionnelle dans l'impression de routine. C'est pourquoi les protocoles invitent systématiquement à un temps de réflexion sur les effets du travail.

8. *la négociabilité intrinsèque*. Le récit est discutable et acceptable par le fait même qu'il est récit c'est-à-dire subjectif. Cette spécificité du récit est très importante en formation, elle facilite la décentration et fait travailler l'implication (Ardoino 1978).

9. *l'extensibilité historique du récit*. Elle fait du récit un instrument d'intégration de nos pratiques et nos vie dans une histoire sociale plus large. Avec ce dernier point et le précédant c'est le versant social, collectif, de l'identité professionnelle qui est travaillé. C'est l'une des raisons qui font que les protocoles supposent la réciprocité. Il ne s'agit pas d'étudier un cas exemplaire mais bien de partager les diversités : le temps de socialisation des récits s'impose donc.

... de vie ...

Ce qui différencie le RVP d'autres formes de récits mobilisés en formation, c'est le type de durée qui est pris en compte.

La pratique professionnelle du métier d'enseignant se déploie selon des temporalités, des durées différentes. Pour reprendre une terminologie utilisée dans un autre domaine par Fernand Braudel, nous distinguerons trois durées (Braudel 1969) :

- *La courte durée, celle de l'immédiat.* C'est la temporalité de la gestion des décisions pédagogiques dans la classe. C'est la durée privilégiée par l'analyse des pratiques de type « entretien d'explicitation » ou « groupe d'analyse des pratiques ». Le plus souvent elle est associée à des situations de résolution de problèmes pédagogiques ou didactiques spécifiés et vise à construire des compétences nouvelles par la prise de conscience des choix de l'immédiat, la confrontation aux représentations des partenaires de la formation et la théorisation collective.

- *La moyenne durée, de l'heure à l'année.* Préparer une leçon ou une séquence, programmer une progression, élaborer un programme d'évaluation, tels sont les gestes professionnels mis en œuvre dans ce type de durée. C'est la durée privilégiée par la formation didactique. Le plus souvent elle est associée, en formation, à des situations d'anticipation, de programmation, de construction collectives de séquences et de protocoles d'observation...

- *La longue durée, celle de la vie professionnelle.* C'est la durée privilégiée où s'élabore l'identité professionnelle, où s'ancrent les valeurs, où se définit la pratique de l'enseignement. Le RVP travaille cette dimension en délivrant de la « catastrophe du présent » selon la formule de Mireille Cifali (1994) qu'elle développe ainsi : « *la confiance naît aussi de la prise en compte du temps. Nous savons que la difficulté d'aujourd'hui est temporelle, que le temps permet souvent le passage, et qu'il faut justement restituer à celui qui est tellement engouffré dans le présent son rapport à un passé et à un futur.* »

Notre conviction est que la formation (initiale ou continue) gagne à travailler explicitement sur dans chacune de ces durées d'une part et à articuler les trois durées d'autre part. Tochon (1989) a défendu cette idée en reprenant à Connely et Clandinin (1988) le concept de polychronie.

Le travail sur la longue durée, en formation professionnelle, pose quelques redoutables problèmes.

Les questions déontologiques ne sont pas à nos yeux de natures différentes de celles qui se posent aux formateurs dans l'ensemble des pratiques de formation réflexive quoiqu'elles soient ici à priori plus évidentes dans la mesure où le travail porte explicitement sur la dimension identitaire³.

Les problèmes techniques sont sans doute spécifiques au travail sur la longue durée. En effet, plus la durée travaillée est brève plus il est possible et nécessaire de rechercher la précision dans le récit. C'est ce que fait l'entretien d'explicitation (Vermersch 1994) qui tamise la trame événementielle dans des filtres toujours plus fins (fractionnement) afin d'explorer les évidences de l'action, de mettre à jour le « pré-réfléchi ». A l'inverse, quand la durée travaillée s'allonge, cela devient vite impossible. Nul ne peut faire la totalité d'un récit de vie : il faudrait revivre toute la vie. Et encore ! Le temps pour dire les faits est plus long que les faits. Pour dire une vie entière, il en faudrait plusieurs. Et puis, nous l'avons dit plus haut, c'est le propre du récit de choisir pour qu'une intrigue se détache, pour que le récit vaille autre chose que l'action (Veyne 1976).

³ Ce thème est développé dans l'article de Nicole Bliez-Sullerot.

Le récit de vie opère donc des choix dans la trame événementielle.

Pour qu'il y ait Récit de Vie, il faut que ces choix soient opérés sur la longue durée (raconter par le menu une ou deux années de vie professionnelle, c'est long mais ça n'est pas de la longue durée), c'est à dire que les événements sélectionnés soient séparés les uns des autres sur l'axe du temps par une durée longue. C'est pourquoi, par exemple, lorsque nous proposons à des futurs enseignants en formation initiale ou en tout début de carrière, de travailler à leur RVP, nous imposons la prise en compte de leur rapport au métier d'enseignant dans leur passé d'élève.

Il ne suffit cependant pas non plus que le récit porte sur des événements situés dans un passé lointain pour que l'on puisse parler de RVP.

Nous avons déterminé le nombre minimal d'événements ou de « fragments » en dessous duquel il n'est pas possible de parler de RVP.

Le récit d'un seul moment relève de l'analyse des pratiques, pas du RVP. Le récit d'un moment de vie professionnelle isolé, est utilisé en formation dans la perspective d'étude de cas, de résolution de problème, d'explicitation de démarche, parfois simplement d'exemplification...

Ce cas de figure est d'ailleurs très rare. La plupart des récits s'appuient en réalité sur deux moments. Parfois de façon implicite : dans la mesure où le moment passé est raconté dans un autre présent que celui où il s'est déroulé, le récit est fait en quelque sorte en référence avec le présent du moment où il est exécuté, qui constitue un repère et un second point dans le continuum, un point aveugle la plupart du temps.

De façon plus explicite, lorsque l'objectif de formation se situe au-delà de l'analyse du moment étudié, les dispositifs d'analyse de pratique incluent l'évocation d'autres moments pour « éclairer », « mettre à distance », « comparer ». Ainsi, dans les Groupes d'Approfondissement Professionnel, proposés dans le domaine de la formation d'enseignant par de Peretti (1994) ou dans les GEASE, mis au point par une équipe de Montpellier autour de Étrenne et Lerouge (1997), le groupe est invité à mettre en résonance ses propres récits avec celui qui fait l'objet de l'étude. La multiplicité des récits permet la comparaison et la conceptualisation, elle peut parfois mener à observer des évolutions chronologiques. Nous sommes cependant loin du récit de vie dans la mesure où ces récits appartiennent à plusieurs personnes. L'objectif, d'ailleurs, demeure le travail sur le thème du premier récit, la résolution du problème, l'analyse ou la compréhension de l'action dans la courte durée.

Lorsque Nadine Faingold⁴, s'inspirant de pratiques de la Programmation Neuro-Linguistique, fait réaliser des évocations croisées en entretien d'explicitation dans le but de « fertiliser » une pratique par une autre, elle sort du moment unique pour mobiliser un temps bipolaire. Lorsque ces évocations de deux moments sont demandées à la même personne, une ligne temporelle peut être lancée entre les deux moments évoqués.

Avec deux moments, comme si l'on posait deux points sur un plan, on obtient un segment dont on peut, en géométrie, déduire une ligne droite. Pour peu que

⁴ En stage de formation sur l'Entretien d'Explicitation..

les deux points soient distants dans le temps de quelques années une évolution dans la longue durée peut ainsi être mise à jour.

Nous affirmons cependant qu'il ne peut pas encore être ici question de RVP.

De deux choses l'une, en effet. Ou bien ces deux moments sont l'un dans le passé et l'autre dans le présent, et l'on revient au premier cas de figure : un moment du passé est analysé au regard du présent. Ce présent est ici mobilisé de façon explicite comme point de comparaison. Que l'objectif soit d'expliquer le présent par le passé ou de lire le passé avec les yeux du présent le résultat est le même : on demeure dans une situation d'analyse de situation, d'étude de cas. Ce qui est privilégié c'est le moment qui fait l'objet de l'étude et non l'évolution dans sa complexité.

Pour reprendre la métaphore géométrique : si deux points font bien un segment de droite, et peuvent ainsi déterminer une direction, la ligne que l'on en déduit est une ligne droite. Or aucune vie n'est une ligne droite. La réalité, échappe aux schémas binaires dès lors qu'elle se déroule dans le temps. Les segments ainsi définis ne disent rien du processus : il définissent un début et une fin. Mais, pour approcher la transformation il convient de disposer au moins d'un point intermédiaire. Voilà pourquoi nous affirmons qu'il ne peut y avoir récit de vie en deçà de l'évocation de trois moments séparés sur le continuum chronologique.

A moins que les deux moments soient tous les deux dans le passé... dans ce cas le présent fait à nouveau office de point aveugle, de troisième moment qu'il faut intégrer explicitement à l'analyse pour que le travail de clarification soit réel !

... professionnelle

Les composantes de l'identité professionnelle que nous retenons pour définir le domaine du RVP en formation d'enseignants sont :

- l'image de soi (en professionnel) : à quoi je sers ? quelle est ma marge de manœuvre ? quelles sont mes compétences ?
- la culture professionnelle : les marques sociales, les gestes professionnels, les valeurs
- le sentiment d'appartenance : en qui je reconnais mes pairs ? manifestations d'adhésion à un ou des collectifs professionnels.

En formation d'enseignants, la dimension interpersonnelle (identité sociale), qui place le travail aux confins de la sociologie, nous semble essentielle. Y travailler permet de vivifier le sentiment d'appartenance à une profession (au sens d'un collectif attaché à des buts, des valeurs et parfois des pratiques communes) pour des enseignants souvent enfermés dans un isolement mortifère. Pour d'autres, cela favorise, à l'inverse, une prise de distance avec des attitudes fusionnelles ou suivistes qui inhibent les potentialités de professionnalisation au sens de prise d'autonomie dans les choix professionnels.

Le travail sur la dimension intra-personnelle (identité pour soi), qui place le travail aux confins de la psychologie, est tout aussi important.

Dans une telle approche, la frontière entre formation personnelle et formation professionnelle n'est pas étanche. L'identité professionnelle est une part très importante de l'identité tout court.

N'est-ce donc pas jouer avec le feu que d'ouvrir cette boîte noire-là ? Pas beaucoup plus que d'autres boîtes ! Dès lors que l'on travaille sur des situations réelles, dès lors que l'on sort d'un modèle de formation de type enseignement-transmission, la question se pose de l'engagement des personnes, de la remise en question des pratiques et de leurs fondements, de la cohérence entre une pratique et les valeurs affichées par une personne. Les situations de formation les plus violentes en matière de remise en question des personnes et de la déstabilisation identitaire sont celles qui prétendant s'en tenir exclusivement au professionnel, empêchent les stagiaires d'identifier ce qui leur arrive, jouent sur la culpabilisation, le conflit de valeurs non explicité...

C'est justement en identifiant les sphères dans lesquelles ont intervenu, que l'on permet aux stagiaires de déterminer leur engagement. Robert Dilts (1997) a proposé une représentation de l'identité comme appartenance à des réseaux concentriques (identité, famille, profession, communauté, planète...) et constaté les influences qu'exercent ces niveaux les uns sur les autres. Il observe que, si la partie extérieure du système reste largement en dehors de notre décision, la partie intérieure « *en fait partie même si nous en sommes de moins en moins conscient à mesure que nous approchons du niveau de l'identité* » et, ajoute-t-il, « *c'est l'intrication de tous ces éléments qui raconte la biographie d'un individu* ».

Le RVP situe le travail à un niveau intermédiaire. Il s'agit d'aider les individus à s'extirper d'une représentation d'eux-mêmes comme essentiellement déterminée par un environnement sur lequel il n'ont pas d'action (niveaux externes) ou par des pulsions internes qui les domineraient de façon inconsciente (niveau interne). Certes, ces niveaux sont présents et, en cours de travail, il leur arrive d'émerger au premier plan. Mais ils ne sont pas travaillés. C'est d'ailleurs la première des règles déontologiques que nous fixons à notre travail d'accompagnement du RVP : identifier les limites et proposer d'autres lieux à ceux qui souhaiteraient prolonger dans une dimension que nous ne travaillons pas dans nos formations.

L'énumération de ces composantes de l'identité que le travail en RVP amène au premier plan ne constitue cependant aucunement un plan de travail ou une grille de lecture des récits (dont on a dit plus haut que sa conception par les stagiaires est une des visées de la formation), ni un guide de fabrication de consignes. En effet, l'identité professionnelle des enseignants s'incarne dans une pratique, c'est leur pratique que les enseignants en formation viennent faire évoluer.

Pratique(s)

Une pratique, c'est un élément spécifié dans la vie professionnelle. Il est intéressant de l'étudier en cherchant quelles sont les influences qui s'exercent sur elle (dans quel contexte elle émerge par exemple), en quoi elle est cohérente avec les autres pratiques de la personne, mais elle peut aussi être l'objet d'une étude de cas, où

ce qui compte avant tout, c'est l'étude du moment, de la séance ou de la séquence spécifiée (en vue d'exemplarisation ou d'amélioration).

La pratique, c'est un ensemble cohérent qui oriente les gestes professionnels, ou plutôt c'est ce qui leur donne leur cohérence, système de valeurs, modèle pédagogique didactique, praxis, rapport au savoir et à l'imprévu. J'appellerais volontiers cela une « théorie personnelle du métier », plus ou moins intuitive, plus ou moins implicite. Si on prend cette version, on peut considérer qu'on n'a accès à la pratique que par inférence. Il n'est bien entendu pas indifférent que cette inférence soit plutôt une déduction ou une induction, mais ce qui me semble essentiel, c'est qu'en aucun cas on ne peut inférer la pratique de quelqu'un de l'étude d'un seul exemple. C'est un peu ce que des situations d'analyse des pratiques laissent supposer faute d'avoir précisé ce qu'elle se donnait comme objectif.

La formation par le RVP vise la transformation des pratiques par la construction, au sens de prise de conscience et d'affirmation pour soi et pour les autres, de la pratique.

NOS OUTILS

Nous avons construit une liste de « critères pour la mobilisation du RVP en formation professionnelle d'enseignants » qui nous sert à analyser les outils que nous fabriquons et mobilisons dans nos actions de formation. Ces critères aboutissent à exclure du domaine du RVP certaines pratiques voisines. Ce faisant, nous n'excluons pas ces pratiques ni du champ de la formation qui ne saurait se réduire à une construction identitaire, fut-elle essentielle à nos yeux, ni de celui de la formation réflexive auquel le RVP appartient selon nous, ni de celui de l'analyse des pratiques avec lequel celui du RVP a plus d'une intersection.

Nous ne prétendons pas non plus détenir un label et reconnaissons à chacun la possibilité d'utiliser des critères différents pour inclure dans le domaine du RVP des pratiques que nous excluons. Puisse notre proposition ouvrir le débat.

1. L'axe du temps apparaît et structure le travail. Le temps « long » est pris en compte.

2. Le travail est centré sur le singulier, le récit est fait en « je ».

3. le dispositif intègre des temps individuels (dimension intrapersonnelle) et des temps de socialisation (dimension interindividuelle).

4. Le travail intègre et distingue les actes (en ce temps-là je faisais...) et les idées (en ce temps-là je pensais...)

5. le dispositif n'impose ni catégorisation *a priori* ni grille de lecture préétablie du récit. La construction d'outils d'interprétation est un axe du travail.

6. Le travail est centré sur la construction de l'Identité Professionnelle et n'a pas de visée thérapeutique.

7. Le récit peut-être continu ou fragmenté. Fragmenté, il comprend au minimum trois fragments, trois moments.

Les pages qui suivent sont consacrées à la présentation de trois de nos outils-protocoles illustrés chacun d'exemples d'utilisation.

Le « Grand » RVP

Le « Grand RVP » est un outil largement inspiré d'Henry Desroches (1990). C'est aussi le premier outil formalisé que nous avons utilisé pour travailler sur la longue durée en formation d'enseignants⁵. Si nous l'appelons « Grand » RVP, c'est parce que nous l'utilisons dans des situations de formations où il est possible de travailler plusieurs jours espacés sur une durée de quelques mois par opposition à des outils-protocoles qui sont mobilisable en quelques heures.

Le protocole que je présente ici suppose un travail sur plusieurs jours en situation de formation groupe. Nous l'avons utilisé dans des stages de formation de formateurs « Apprendre-Enseigner-Former », stages de 6 jours, trois fois deux jours séparés par des intersessions de plusieurs semaines, où nous travaillions la complexité du métier d'enseignant-formateur en mobilisant entre autre le RVP.

Au cours de l'après-midi du second jours, deux heures étaient consacrées à présenter le RVP et l'outil avec lequel nous proposons aux stagiaires de construire leur RVP. Les stagiaires sont invités à réaliser individuellement et de façon solitaire leur RVP au cours de l'intersession en le transcrivant sur une série de feuilles (format A3) sur le modèle du tableau ci-dessous.

UN RÉCIT DE VIE PROFESSIONNEL

Essai de construction d'une histoire... la mienne

	Cette année-là...	Je me posais ces questions-là	J'essayais d'y répondre en...	
Et pendant ce temps-				Et aussi...

Les bulles que l'on peut ajouter tout autour du tableau permettent de faire quelques mentions sur les événements que l'on a vécus en même temps et que l'on pourrait associer à des changements dans la vie professionnelle (rencontres en formation, de personnes, de lectures ; rencontres sur le lieu de travail ; événements familiaux, personnels... ; engagements...). En séparant ces faits du cœur du récit, nous cherchons à éviter qu'on infère trop vite des liens de cause à effet. Nous préférons que ceux-ci demeurent des hypothèses, des pistes de réflexion potentielles, de façon à ne pas nous enfermer dans le déterminisme. Cela doit permettre aussi de

⁵ Nicole Bliez-Sullerot aborde ce point dans son article

laisser à chacun la liberté de faire les liens qu'il souhaite et de mettre dans sa réflexion la part de sa vie qu'il veut.

L'exploitation, le matin du troisième jour de stage, est réalisée en trois temps.

Un premier temps en petits groupes de 3 est consacré à des échanges sur les effets personnels du travail de réalisation du récit. C'est le temps intimiste où chacun peut un peu s'épancher...

Un second temps est consacré, par groupes de 4-5 à l'élaboration d'un panneau thématique issu de l'analyse des récits des membres du groupe. Les thèmes sont choisis dans une liste que voici :

1. les routines, les habitudes, l'expérience professionnelle
2. la conception de ce que c'est qu'apprendre
3. la place des valeurs dans l'activité professionnelle
4. la motivation au métier (l'envie de faire ce métier)
5. les questions que l'on se pose
6. la vie (personnelle familiale, associative culturelle, politique, syndicale...),

le métier

7. le regard sur l'échec scolaire
8. le rapport à l'institution
9. la prise de risque dans l'exercice du métier
10. le changement
11. ce que c'est que réussir dans ce métier
12. les autres profs, la salle des profs, les collègues
13. se former, la formation initiale et continue
14. les élèves, le chahut, la gestion de la classe

Enfin, un troisième temps est consacré à la présentation par chaque groupe de son panneau et à un commentaire collectif.

En 1994, quelques semaines après ce travail nous avons mené des entretiens individuels de stagiaires sur les effets du travail⁶.

Frédérique

Frédérique est aujourd'hui IEN dans le Pas-de-Calais. Au moment du stage, elle enseignait l'EPS dans un collège de l'académie de Lille.

[...]... *Pour moi, dans la profession et en tant que maître de stage, ça s'appelait « réfléchir sur sa pratique », se poser des questions... mais je n'avais pas pris conscience qu'en fait tout ce qu'on faisait, tout ce qu'on était la conséquence de choses qui s'étaient passées avant. [...] Ça a été pour moi le tilt pour préparer le concours d'I.E.N.. Je savais que je voulais passer ce concours, mais je ne savais pas pourquoi je le voulais. C'est en reconstituant mon Histoire de vie Professionnelle que j'ai pu justifier, préparer un justificatif de mes motivations. [...]*

⁶ L'intégralité de deux de ces entretiens a été publiée dans *Les Cahiers de la Mafpen* en 1995 ; j'en reproduis ici des extraits et l'analyse qu'en avait faite Nicole Bliez-Sullerot.

La première étape a été de reconstituer les moments, et la deuxième étape ça a été de les relier entre elles... pour leur donner un sens et puis pour répondre aux questions que je me posais. [...] donc ça c'est facile à reconstituer, très facile à reconstituer, parce que les moments dans sa vie professionnelle on avait fait un petit peu le tour de ce qui peut se passer, au niveau administratif, au niveau de l'institution, de la reconnaissance institutionnelle... et puis bon les moments-clés aussi : je sais que, pour moi, ce qui a été très important, c'est de me retrouver à 900 km de chez moi, dans un milieu que je ne connaissais pas. Je suis issue de la campagne, de la campagne profonde du Sud-Ouest... me retrouver dans un milieu urbain et ouvrier, ça a été le flash, ça été des choses qui m'ont... ça été très facile à reconstituer ça... par contre le plus difficile, c'est la démarche... alors ça a été beaucoup plus difficile... Pourquoi je veux ça ? Pourquoi j'ai fait ça ? Voilà ce qui a été vraiment le plus difficile... d'ailleurs ça m'a pris les mois de décembre, janvier, février et mars : ça m'a pris 4 mois ! [...] Ah ! chercher un fil directeur ? c'est chercher un rapport entre les événements... et puis l'évolution... enfin... et ce que à ça m'a... enfin, ce qui se passe sur le terrain. Par exemple, l'IPR me propose d'intervenir, me sollicite pour la formation initiale. Donc j'ai des élèves-professeurs... panique à bord : « qu'est ce que je vais leur dire ? qu'est ce que je vais leur apporter ? ». Suite à ça, il y a une évolution : on a un autre regard sur la pratique... on a un autre regard sur la formation... on a un autre regard sur ce que soi-même on fait, sur sa propre pratique, sur ce que l'on est... on voit les choses différemment. [...] on a parlé de ce qui se passait, ce qu'on voyait dans nos établissements, ainsi que du rôle de l'IPR : comment c'était ressenti par les uns, comment c'était ressenti par les autres... et après on a, chacun pour soi, essayé de voir dans notre vie ce qui s'était passé, au niveau justement de ce qui était administratif et institutionnel, de cette reconnaissance-là. Moi je n'avais que reconnaissance, je n'ai jamais vécu la situation de non-reconnaissance... alors qu'il y en avait un autre dans le groupe qui au contraire avait vécu cela... qui avait vécu un chantage administratif... donc à partir des expériences des trois personnes donc on a reconstitué ce petit plan, cette espèce de bulle qui montrait ce qui était favorable, avec les plus, les moins, les inhibitions ou au contraire les envies d'aller de l'avant, enfin les élans que ça pouvait provoquer chez les individus. Voilà. [...] entre mon regard sur les différents membres du stage à la première session et puis depuis hier : je ne les vois pas du tout pareil... c'est marrant, dès le premier jour, à travers ce que les gens disaient, on pouvait les mettre dans des colonnes, dans des grilles. Et depuis hier, il n'y a plus de grilles, plus rien... j'ai l'impression que j'ai levé cette vision déformante où on classe les gens, où on les répertorie. J'ai ressenti que, dans le groupe, il y avait une personne qui, manifestement, avait un problème de contact, d'approche de l'élève, je l'avais ressenti tout de suite... maintenant, ça ne m'intéresse plus. Ça ne m'intéresse plus.

Frédérique savait bien qu'elle avait envie de changer. Elle souhaitait devenir IEN. Mais c'est avec la production de son RVP qu'elle découvre pourquoi. Elle découvre le lien étroit entre l'amont et l'aval de son histoire. L'élaboration de son

RVP lui permet tout à la fois de reconstruire le sens de son passé d'enseignante et d'accéder au sens de son nouveau projet professionnel. Elle formule une cohérence dans l'ensemble de son histoire professionnelle qui jusqu'à présent était plutôt pour elle une succession d'événements. L'écoute des autres RVP lui fait découvrir la richesse de ces histoires toutes différentes et qu'il est bon que les enseignants puissent témoigner qu'il existe des trajets pluriels pour se construire une professionnalité. Elle affirme fortement la valeur formatrice du RVP comme forme originale de réflexion sur la pratique. Et que le fait d'avoir travaillé sur sa propre histoire permet de travailler avec les autres et de s'intéresser à l'autre au delà de tout jugement sur sa personne.

Géraldine

Géraldine est prof d'anglais dans un collège du Pas-de-Calais.

[...] *J'ai été, en partie, portée par des événements et finalement, c'est peut-être pas plus mal comme ça. Donc, si par exemple je reçois des jeunes, je pense que ça peut leur apporter quelque chose effectivement d'avoir mis ça au jour en tant que formatrice de jeunes enseignants. Parce que ça peut me permettre d'être très tranquille pour accueillir des gens comme ça qui n'ont pas forcément de vocation qui vont me dire : « et bien voilà, moi je voulais pas faire ça mais il se trouve qu'il n'y a pas de débouchés dans la voie où je... », moi maintenant je pense que je peux être très tranquille par rapport à des gens comme ça et dire : « oui, mais ça n'empêche pas de bien faire ce métier... si on a le souci de se poser des questions, de réfléchir à ce qu'on fait. » Voilà ce que, dans le fond, ça m'a permis de mettre à jour. [...] Et puis aussi, de voir que finalement la progression que j'ai eue dans ma vie professionnelle s'est beaucoup appuyée sur mes échecs. Je crois que je le savais déjà mais ça m'a permis de l'écrire finalement, d'avoir vécu l'angoisse en faisant des remplacements en brigade, la peur d'une classe à des époques où j'avais de la bouteille déjà donc j'étais censée ne pas avoir cette crainte... Finalement, je me rends compte que ce sont toutes ces expériences qui m'ont fait bouger, qui m'ont remise en cause, qui m'ont fait revenir à l'Université... Je pense que ce sont toutes ces expériences, ces échecs, ces remises en cause qui me font arriver maintenant à ce stade où j'ai envie vraiment de communiquer à d'autres personnes l'envie de faire ce métier euh... le bonheur, oui, qu'on peut avoir à le faire et la nécessité de le faire, même si au départ il n'y a pas eu comme ça de vocation, de transcendance, très réalistement, très tranquillement on peut avoir... on peut le faire bien, enfin bien, du mieux possible en tous cas et avoir envie de le faire. [...]*

Avant la production de l'affiche, j'avais participé au travail et ça m'avait effectivement intéressée d'entendre d'autres récits de vie. Finalement, je pense que c'est vraiment intéressant de savoir, de s'intéresser au parcours d'autres enseignants... le risque, c'est de penser que tous les enseignants ont suivi à peu près le même parcours finalement, qu'il y a une espèce de voie royale comme ça, c'est vrai que par exemple quand on a été normalien... on peut imaginer qu'après tout c'est la voie royale... je le savais déjà qu'il n'y avait pas que ça... mais d'entendre vrai-

ment, de prendre le temps d'écouter la parole des autres, reconstituer leur parcours, c'est vraiment très important et dans notre pratique même je crois parce que... si nous on a pu avoir des parcours tellement différents finalement ça doit nous permettre d'accompagner peut être un peu mieux les parcours de nos stagiaires finalement et les parcours aussi de nos élèves...

Ce qui frappe à la lecture du récit de vie de Géraldine, c'est qu'il lui a permis de trouver une légitimité à son histoire professionnelle. Une sorte de réparation, de réconciliation avec soi-même. Géraldine traînait depuis longtemps un contentieux vis à vis d'un des stéréotypes de l'image de l'enseignant : un bon enseignant entre dans la métier par vocation. Justement, ce n'est pas ainsi qu'elle est devenue professeur d'anglais, et tout à la fois elle se sent un peu en colère devant cette assertion et un peu coupable aussi. Comment dans ce cas parler légitimement à de futurs professeurs si elle même ne croit pas à cela et le dément par toute son histoire ? Et en même temps, Géraldine n'est plus véritablement tourmentée par ce passé. Elle réussit bien dans ce métier et y prend du plaisir. Vocation ou pas, elle se reconnaît le droit d'être un professeur heureux et compétent. La production de son RVP va lui permettre d'achever cette histoire et de solder sa dette avec cette image. En trouvant le fil de cohérence de son histoire, elle se découvre une nouvelle légitimité et comprend comment s'est construite sa professionnalité. Elle pourra désormais témoigner que la vocation n'est pas un passage obligé et, de ce fait, en libérer les jeunes stagiaires qui pourraient, tout comme elle, ne pas l'avoir rencontrée tout en désirant bien entrer dans le métier. Cette « découverte » va lui permettre de faire gagner du temps aux jeunes dans la construction de leur propre histoire professionnelle, de devenir plus vite libre par rapport aux modèles d'enseignants qui ne leur conviennent pas. Géraldine dit bien que d'une certaine manière elle savait un peu cela déjà, mais c'est le cadre que représente le RVP qui lui a permis de le formuler clairement. Il y a bien congruence pour elle entre ce qu'elle est et ce qu'elle s'entend dire pendant l'entretien. Avoir pu unifier son image de soi, avoir eu accès clairement au sens de son histoire, avoir entendu des parcours professionnels différents du sien et porteurs aussi de cohérences et de ruptures lui permettra, dit-elle, de mieux entendre les paroles des autres et plus particulièrement des enseignants en formation. Ces histoires d'enseignants lui paraissent comme autant de témoignages formateurs pour des stagiaires. Il lui paraît que les RVP sont une autre façon de réfléchir à sa pratique et à ses savoirs professionnels et qu'une formation d'enseignants les utilisant pourrait donner envie à d'autres collègues de devenir formateurs à leur tour, de prendre de nouveaux risques.

L'archéologie de pratique

Le terme d'archéologie évoque l'idée d'une recherche de fragments du passé et d'une reconstitution du sens à partir de ces fragments. Cette idée m'est venue en discutant des pratiques d'enseignement de la lecture. Rares sont celles qui relèvent exclusivement d'un modèle théorique qu'il soit syllabique, global ou mixte. Rares

sont celles que leurs auteurs peuvent théoriser. Le plus souvent, il s'agit de pratiques construites à partir de séries d'emprunts à des lectures diverses, à différents manuels, à différents inspecteurs ou formateurs, à différents collègues. Le concept de « multiréférencialité » retenu par Jacques Ardoino (1978) rend compte de cette idée.

La cohérence en échappe à l'observateur extérieur comme elle est ignorée du praticien lui-même dont le principal souci est l'action immédiate, la faisabilité. Or, les tentatives d'apports de théorisation entreprises depuis longtemps en formation initiale et en formation continue aboutissent, au mieux, à l'ajout d'un « légume » supplémentaire dans la « soupe » ainsi produite.

Et, alors même qu'ils ont des pratiques très variées, les enseignants ont le sentiment d'être sans cesse soumis aux modes pédagogiques ou aux caprices d'une hiérarchie féodale.

L'enjeu est donc important : il s'agit de permettre aux acteurs de s'approprier leurs actes en en reconstituant l'histoire. L'émancipation qui doit en résulter vis à vis des modèles, du « prêt-à-porter » et des bons conseils n'aboutira pas à un relativisme désenchanté (tout se vaut, à chacun sa vérité, on fait ce qu'on peut...), mais à une plus grande professionnalisation (je sais comment j'en suis venu à faire ce je fais, donc je sais mieux choisir ce que je veux faire).

Plutôt que de chercher à rationaliser, on cherche des racines. Il s'agit de retrouver comment un geste professionnel s'enracine dans une histoire. La question centrale de l'archéologie des pratiques est : d'où me vient ce que je fais aujourd'hui ? comment me suis-je construit mes compétences, mon expérience, mes routines ? par quels choix, parfois explicites, parfois pré-réfléchis (Versmersch 1994), suis-je passé et qu'est ce qui a influencé mes choix et leur pérennité ?

La méthodologie s'inspire des groupes d'analyse des pratiques dont elle utilise les règles et la déontologie : le travail en groupe, la confidentialité à l'intérieur du groupe, la rotation des rôles et la réciprocité, la bienveillance, la césure entre le temps du récit et le temps de l'analyse...

Le protocole est le suivant :

Après la présentation de l'outil et de ses finalités, après négociation avec le groupe des conditions de mise en place, la consigne de départ est donnée à celui qui a choisi de mener cette recherche sur sa pratique : « Raconte un moment professionnel où tu as pris du plaisir ».

La phase du récit s'organise alors ainsi :

- A : l'auteur du récit : c'est le maître du jeu, dans la mesure où c'est lui qui décide ce qui sera exploré et qui peut à tout moment arrêter.

- B : (une ou deux personnes) : accompagne le récit par un questionnement d'explicitation ou par quelques relances, gère le temps et le dispositif.

- C : les autres membres du groupe (dont la taille doit être relativement réduite, 6-7 personnes est un maximum) prennent des notes. Ils relèvent des affleurements.

Entendons par « affleurement » toute chose dans le récit qui apparaît à celui qui l'écoute comme appartenant fortement à la pratique de celui qui raconte, qu'il

s'agisse de quelque chose d'exceptionnel, d'original ou d'une routine, d'un geste commun...

A l'issue du récit, un tour de table permet de dresser la liste des affleurements. L'auteur du récit peut alors choisir parmi ces affleurements celui ou ceux qu'il souhaite explorer la phase d'archéologie proprement dite :

- A : celui qui raconte,
- B : ceux qui ont la charge du questionnement,
- C : ceux qui ont la charge de la prise de notes et de la reformulation.

Voici, en vrac une série de questions utiles dans ce temps de travail :

- *Peux-tu revenir à une fois précédente où tu avais déjà fait cela ?*
- *Et encore avant ?...*
- *Jusqu'à une première fois ?*
- *As-tu lu quelque chose là-dessus ? avant, après ?*
- *Quand tu étais élève ou étudiant, avais-tu un (ou des) enseignant(s) qui faisait cela ?*
- *L'as-tu vu faire à quelqu'un d'autre ?*
- *Qu'est ce qui te plaît là dedans ?*
- *A quoi cela te fait-il penser d'autre dans ta pratique ?*
- *Avant de faire ainsi, comment t'y prenais-tu ?*
- *Quand tu fais cela, qu'est-ce qui te dit de le faire ?*
- *Penses-tu que tu es en train de le faire ou est-ce automatisé*

Régulièrement, au cours du questionnement, il faut que l'un des membres du groupe chargé de prendre des notes (C) récapitule : « peux-tu à présent dire ce que tu sais de la façon dont il (elle) s'est construit cette habitude, cette pratique ? » Régulièrement aussi, il faut que l'un des membres du groupe chargé du questionnement (B) donne à l'auteur du récit de façon explicite l'occasion d'interrompre le travail pour passer à un autre affleurement ou pour tout arrêter.

Adèle⁷

Adèle, qui est professeur de lettres classiques dans un collège du Pas-de-Calais, raconte comment elle apprécie ce moment de ses cours de latin où elle interrompt le fil de l'explication-traduction classique pour proposer à ses élèves un « petit moment d'étymologie ». Le cours se débride. Les élèves choisissent dans le texte du jour des mots latins pour lesquels ils proposent des héritages français. On s'enthousiasme pour les bonnes propositions. On rit des propositions cocasses. Il n'y a pas d'erreurs, seulement des hypothèses que l'enseignante valide ou non en les inscrivant au tableau. Tous participent. Même les élèves les plus faibles prennent du plaisir à ce moment du cours.

En cherchant d'où lui venait cette idée, Adèle évoque son professeur de 4e qui lui a donné le goût de l'étymologie (« *mais, dit-elle, lui, le faisait dans le silence*

⁷ J'ai présenté ce récit et celui qui suit dans une communication au colloque de l'UFR des Sciences de l'Éducation de l'Université de Rouen, en octobre 1998 (actes à paraître).

absolu d'un cours magistral »). Elle évoque son intérêt d'étudiante pour l'étymologie. Elle évoque sa découverte d'activités de brainstorming dans une association.

Quand je lui demande « comment cela est-il devenu une habitude ? » elle parle d'abord du plaisir renouvelé. Puis elle s'interrompt pour dire : « *je me suis rendu compte que c'était une habitude quand j'ai entendu des élèves le réclamer en utilisant la phrase rituelle que je prononce pour introduire ce moment : « et si on faisait un peu d'étymologie ». J'ai d'autant plus de plaisir à l'utiliser que c'est exactement par cette même phrase que mon prof de 4e introduisait cette partie de son cours* ».

« *C'est pas comme quand on fait de la grammaire !* » ajoute Adèle. Les élèves d'Adèle n'aiment pas la grammaire. Adèle ne leur donne pas tout à fait tort, mais elle considère que c'est un mal nécessaire. Et elle le leur dit. Elle sait bien que son peu d'enthousiasme contribue à celui des élèves. « *Mais, dit-elle, que voulez-vous, la grammaire c'est ennuyeux, je n'y peux rien...* » Nous parlons alors de cet ennui de la grammaire latine et de ses sources chez Adèle, puis je suggère à Adèle de chercher un moment de son histoire où elle a, quand même, pris du plaisir ou de l'intérêt à la grammaire. « *Non, dit-elle après réflexion, je n'en vois pas. Ça m'a toujours paru un mal nécessaire...* ». Un des membres du groupe dit alors : « *en fait, tu accordes du plaisir à tes élèves là où toi-même tu en as trouvé, et tu le leur refuses là où toi tu en as bavé !* » La formule est un peu brutale, mais Adèle la valide. Je propose, pour finir de « faire dialoguer » les deux activités (le moment d'étymologie avec le moment de grammaire). Adèle affirme qu'elle voit bien où je veux en venir (« *que je leur laisse plus d'initiative, que j'accepte davantage leurs hypothèses farfelues, que j'introduise des petites phrases rituelles...* »). Elle ajoute : « *mais ça n'est pas pareil, de toute façon, on ne peut pas parce que en grammaire c'est comme ça et pas autrement... les règles doivent être sues un point c'est tout, ça ne se négocie pas !* »

Adèle a une idée claire de la source de cette idée pédagogique, ce « truc » qu'elle utilise pour l'étymologie, ainsi que de la phrase rituelle de lancement. Elle repère bien dans son histoire d'élève et d'étudiante les jalons de la construction de cette idée. Il n'en va pas tout à fait de même d'une autre idée pédagogique d'Adèle qui a trait à son rapport au savoir. La seconde partie du travail avec Adèle, la différence entre la grammaire et l'étymologie, met à jour un rapport au savoir non homogène : pour simplifier, Adèle associe la grammaire à la contrainte et l'étymologie au plaisir. Et, si pour les autres membres du groupe cette opposition apparaît clairement, elle n'est pas consciente chez Adèle. Il y a donc une sorte de révélation pour elle dans la mise à jour du fait que cette opposition trouve sa source non pas tant dans la différence de nature des savoirs en question que dans son histoire personnelle avec ces savoirs. Adèle va pouvoir s'appuyer sur cette prise de conscience pour prendre de la distance avec son rapport à la grammaire latine, le travailler et faire évoluer sa pratique d'enseignement.

Le cas d'Adèle est caractéristique de deux modalités différentes de circulation des idées pédagogiques. Quand il s'agit d'une idée-outil (la phrase rituelle, le brainstorming...), la fluidité est importante : Adèle n'hésite pas à emprunter l'idée à

un autre et de façon consciente. A l'inverse, pour ce qui concerne le rapport au savoir, la fluidité est beaucoup moins grande. L'opacité de sa transmission est importante. Il faut un travail de prise de conscience pour que s'opère une modification de la fluidité, qu'Adèle remette en cause son rapport au savoir grammatical. Cette opposition ne doit cependant pas masquer le fait que, si Adèle adopte ces « idées-outils » plutôt que d'autres et les adapte à sa main, c'est justement parce que ces « idées-outils » sont bien en phase avec le rapport au savoir étymologie. Et si elle ne transfère pas dans son enseignement de la grammaire ces idées plus constructivistes, c'est encore son rapport au savoir qui fait obstacle.

Béatrice

Béatrice est professeur de gestion-comptabilité dans un lycée lillois. Elle a raconté comment elle en est venue à utiliser le rétro-projecteur quand elle présente le corrigé d'un devoir à ses élèves de terminale et de BTS. Elle a constaté la difficulté des élèves à s'intéresser à ces moments de travail. Elle sait que, par ailleurs, ses collègues utilisent beaucoup le rétroprojecteur sans en avoir jusque là trouvé pour elle une utilisation intéressante. Quand on lui a demandé dans quel contexte elle a introduit cette idée nouvelle (pour elle) dans son enseignement, elle a répondu que c'est parce qu'à ce moment-là elle était fatiguée, très fatiguée, et qu'il lui pesait plus qu'à l'habitude de parler dans le vide. Il s'agissait de trouver un moyen de moins se fatiguer en classe, de moins parler aussi. Béatrice considère cette innovation comme très positive tout en constatant qu'en Terminale, même si l'attention des élèves a été meilleure au début, elle ne produit pas l'effet attendu.

Dans la phase de recherche de racines, on lui a demandé s'il lui revenait un moment où elle avait vu d'autres enseignants (les siens par exemple) faire ce genre de chose. Après un moment de dénégation, Béatrice a fini par dire : « *Si, en effet, mais dans un autre contexte, à la fac que j'ai vu un enseignant utiliser le rétroprojecteur. Et ça m'avait frappé. Il s'agissait d'un vieux monsieur qui paraissait malade et fatigué et dont le cours était peu suivi par les étudiants au point qu'au fond de l'amphi on n'entendait rien* ». Béatrice était très gênée, pour l'enseignant et aussi parce qu'elle souhaitait, elle, suivre le cours. Un jour, il est venu avec des transparents qui illustraient son cours. Et cela avait plu à Béatrice qui était sortie de ce cours en disant « *au moins, cette fois, si je n'ai pas eu le son, j'ai eu l'image !* »

Cette évocation a fait réagir les autres membres du groupe qui ont souligné le parallélisme entre la fatigue du vieil enseignant et celle de Béatrice.

Voilà un autre cas de circulation d'idée pédagogique où il n'y a aucune volonté de transmission (jamais le vieil enseignant n'avait voulu montrer de quelle façon utiliser le rétroprojecteur). Plus encore que dans le cas d'Adèle, l'idée-outil semble ici avoir eu une circulation aléatoire. Ni l'argumentation de ses collègues, ni le constat de l'efficacité ou de l'inefficacité de l'outil, ni la volonté consciente d'imiter un modèle ne sont déterminant dans le choix de Béatrice et dans son appréciation de cet outil. Tout se passe comme si la gêne qu'a éprouvé Béatrice étudiante pour ce vieux professeur chahuté avait permis bien plus tard à Béatrice enseignante de s'identifier suffisamment pour avoir recours au même outil.

Ce qui est remarquable dans le cas de Béatrice comme dans celui d'Adèle, c'est qu'on a affaire à deux enseignantes qui adoptent une idée pédagogique en quelque sorte en répétant, en rejouant une situation où elles-mêmes dans leur passé d'élève ou d'étudiante ont trouvé leur compte. Leurs choix sont de ce fait déterminés par leur propre style d'apprentissage et leur propre rapport au savoir et à l'enseignement. Cela les empêche d'adapter leur enseignement à des styles d'apprentissage, des rapports au savoirs différents tels qu'ils se présentent chez leurs élèves. Ce phénomène est d'autant plus fort qu'elle n'avaient pas conscience de ces déterminismes.

L'intérêt de la prise de conscience qu'elles effectuent est de leur permettre de se libérer de ces déterminismes, ou plutôt d'en jouer plus consciemment. Les deux situations montrent en effet, paradoxalement, une grande souplesse des pratiques une capacité des deux enseignantes à mobiliser des ressources insoupçonnées. Ces enseignantes ont des idées ! Certes, leurs innovations n'ont rien de révolutionnaire ou d'exceptionnel ! Sauf au regard de leur propre pratique. Sauf au regard de ce que cela suppose pour elles de déstabilisation, de prise de risque et de remise en cause de leurs rapport au métier.

La Ligne de vie professionnelle

La ligne de vie professionnelle est un outil largement emprunté à Michèle Leclerc Olive (1997). Je l'ai adaptée à notre objet : la construction de l'identité professionnelle par la prise en compte de la longue durée.

Le travail comporte plusieurs phases.

1. Travail individuel : Sur la feuille fournie, où un axe du temps a été inscrit, les stagiaires sont invités à tracer leur ligne de vie professionnelle. La fiche de consignes précise : « Tracez la ligne comme vous voulez, des hauts, des bas, des périodes, des événements, des dates, des mots, des évolutions... ce que vous voulez ! Commencez où vous voulez : où vous voulez sur la feuille et où vous voulez par rapport à votre vie professionnelle (qui peut commencer pour vous à votre entrée dans le métier ou à votre premier contact avec un enseignant ou encore au moment où vous vous êtes dit pour la première fois que vous en feriez votre métier, ou n'importe quel moment que vous choisirez...). Arrêtez aussi où vous voulez sur la feuille et par rapport à votre vie professionnelle (dans le passé, aujourd'hui, dans l'avenir...). »

2. Dans des groupes de trois personnes.

A tour de rôle les stagiaires commentent la Ligne de Vie Professionnelle produite à la phase 1. La fiche de consignes précise : Vous commentez, les deux autres vous aident, en posant des questions, en formulant des hypothèses. Il s'agit de (re-) trouver, de construire l'intrigue. Ici c'est le principe de construction de la Ligne de Vie Professionnelle. Pour établir le commentaire et déterminer l'intrigue, on peut (se) poser une série de questions du genre :

qu'est ce qui fait que ça monte ?

qu'est ce qui fait que ça descend ?
à quoi correspondent les points d'inflexion de la ligne ?
peut-on définir des périodes et selon quel principe ?
à quels registres appartiennent les mots écrits sur la ligne ?
quels sont les types d'événements retenus comme significatifs ?

Lorsque les 3 lignes ont ainsi été commentées, chacun dispose à nouveau d'un moment pour écrire (dans le cadre du bas de la feuille) son commentaire de sa ligne de vie professionnelle.

3. Toujours dans les mêmes groupes de 3, les stagiaires doivent réaliser un faisceau de lignes en plaçant les trois lignes sur une même feuille (une nouvelle feuille leur est donnée). La fiche de consignes précise : « Il s'agit de montrer les directions communes, les divergences, les croisements de vos parcours. N'indiquez donc sur le faisceau que les éléments significatifs pour vous de chacune des trois lignes. »

4. En grand groupe

Commentaires et réactions sur le travail. Chaque groupe prend la parole pour dire « comment ça s'est passé », poser toutes les questions et faire tous les commentaires qu'il désire sur le faisceau qu'il a produit. Les résultats personnels du travail en phase 2 ne font pas l'objet d'une divulgation au grand groupe, sauf si c'est la volonté d'une des personnes d'en faire un élément d'apport à la réflexion collective.

Eugénie

Eugénie est professeur d'anglais dans un collège du bassin minier du Nord-Pas-de-Calais. Elle suit un stage d'accompagnement à la prise de fonction des néo-titulaires qui dure 5 jours répartis sur la première année d'enseignement. Patricia Picques et Véronique Vanhaesbrouck animent ce stage. C'est le troisième jour, le 25 mars. Patricia et Véronique ont décidé de faire travailler les stagiaires sur la longue durée en utilisant la ligne de vie professionnelle. La journée commence par un petit café au cours duquel les formatrices prennent le pouls du groupe. Aujourd'hui, il est plutôt bas. Notamment dans un petit groupe dont fait partie Eugénie. Après présentation du dispositif, les stagiaires se mettent au travail. Au cours de la phase 2, le groupe d'Eugénie est passionné (écoute intense, pause négligée, quand Véronique passe dans le groupe les stagiaires lui disent « *c'est très important ce qui se dit...* ») et le sourire leur revient... Au cours de la phase 3, le groupe rend compte de l'intensité des échanges. Au cours de la phase 4, Eugénie prend la parole pour dire « *c'est un exercice intime et pas toujours facile. Cela m'a fait prendre conscience que c'est un métier que j'aimais, je le savais plus. J'ai compris qu'il faudrait du temps pour arriver à quelque chose de positif. Avant hier, je ne pensais qu'aux problèmes. J'avais téléphoné à ma mère [Eugénie est « exilée » d'une académie du sud de la France...] pour lui dire que je voulais démissionner. Ce soir, je vais la rappeler pour lui dire que je ne me suis pas trompée, mais que ce ne sera pas toujours facile.* »

Un mois plus tard, c'est le quatrième jour du stage. Au repas, Véronique dit à Eugénie qu'elle la trouve bien en forme... Eugénie lui répond : « *depuis le jour où on a fait les Lignes de vie professionnelle, pour moi tout a changé ; il y a des gens qui me demandent si j'ai rencontré quelqu'un...* » Sa collègue qui travaille dans le même collège surenchérit : « *même les élèves l'on remarque ; ils m'ont dit que maintenant elle rigole, elle est plus sympa, qu'ils voudraient la retrouver l'an prochain...* »

Le cas d'Eugénie est exceptionnel par son caractère spectaculaire. Il est cependant caractéristique du type de changement que le travail sur la longue durée cherche à provoquer. Pour Eugénie, le travail sur la Ligne de Vie Professionnelle a été l'occasion d'un changement de point de vue sur son quotidien. Ce qui me paraît remarquable ici, c'est le fait que ce changement s'opère par un changement d'échelle. Dans la durée courte du quotidien, Eugénie ne perçoit plus les progrès de ses élèves, les plaisirs du métier qu'elle a choisi ; en se réinscrivant dans la longue durée, elle « prend du recul », elle « relativise » sans abandonner l'exigence. Elle « recontacte » des motivations anciennes enfouies qu'elle peut réactualiser parce qu'elle fait le deuil de son « métier rêvé » pour construire son « métier réel ». Ce qui rend ce changement possible, c'est le travail du groupe : par son côté intime, par le fait qu'il brise le silence et la solitude dans la difficulté du quotidien (« on a tous les mêmes problèmes »), autant de vertus du groupe qui ne sont pas spécifique au travail en RVP. Le groupe est également essentiel ici, par le fait que c'est dans le travail de groupe que le récit émerge avec tout ce qu'il porte de prise de conscience. C'est parce que la ligne doit être décrite que le récit s'impose comme mode de description, parce que le temps qui s'écoule structure la représentation. C'est parce que le récit est en quelque sorte offert aux autres membres du groupe qu'il se construit progressivement autour d'une intrigue qui, dans le cas d'Eugénie, est la quête de sa motivation perdue.

Yannick MEVEL

Bibliographie

- Ardoino J. (1978) *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
Braudel F. (1969) *Écrits sur l'histoire*. Paris : Flammarion.
Bruner J. (1996) *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
Cifali M. (1994) *Le lien éducatif*. Paris : PUF.
Connelly E. M & Clandinin D.J. (1988) *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. Toronto : OISE PRESS.
Demailly L. (1991) *Le collège, crise, mythes et métiers*. Lille : Presse Universitaires du Septentrion.
De Peretti A. (1994), *Techniques pour communiquer*, Paris : Hachette.

Y. MEVEL

- Desroches H. (1990) *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche action, Apprentissage 3*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Dilts R. (1997) *Stratégies du génie, Vinci et Holmes*. Paris : La Méridienne/Desclée de Brouwer.
- Étrenne R. & Lerouge A. (1997), *Enseigner en collège ou en lycée, repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin.
- Gosling P. (1992) *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : PUF.
- Leclerc-Olive M. (1997) *Le dire de l'événement (biographique)*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Propp V. (1965) *Morphologie du conte*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur P. (1983) *Temps et récit*. Paris : Le Seuil.
- Schön D. A. (1996), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Ed. Logiques.
- Tochon F. V. (1989) « Pour une option cognitiviste et pédagogique de l'innovation » — *Pratiques 63*.
- Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Veyne P. (1976) *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Le Seuil.