

Nicole BLIEZ-SULLEROT

## DE L'UTILISATION DES RÉCITS DE VIE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

**Résumé :** Cet article analyse comment l'utilisation du récit de vie professionnelle en formation d'enseignants permet de travailler l'identité professionnelle. Après avoir retracé l'histoire croisée de l'élaboration progressive des outils et dispositifs utilisés et de l'itinéraire des lectures qui en permettent la formalisation, l'auteur propose une réflexion sur les visées de ce choix de formation et analyse l'horizon de ce travail : encourager chez l'enseignant la prise en main de son histoire et accompagner le changement professionnel.

**Mots-clés :** Récit de vie professionnelle. Histoire de vie. Analyse réflexive. Formation. Projet. Identité. Changement.

Ce travail trouve son origine dans des stages de formation menés depuis quelques années avec mon collègue Yannick Mevel. Nous utilisons la monographie d'activités dans nos pratiques de travail avec les stagiaires. Nous entendons par ce terme l'écriture de séquences d'activités menées avec les élèves, non pas sous la forme de simples préparations, mais d'écrits intégrant les événements de la séquence réelle et des moments d'analyse de l'enseignant. Il s'agit de récits sur des durées courtes. Mais l'analyse et le questionnement sur ces récits nous ont conduits à les intégrer progressivement dans une durée plus longue, celle de l'histoire professionnelle de la personne. Nous nous sommes demandés ce qui conduit un enseignant à faire telle hypothèse sur une séquence, à prévoir tel dispositif d'apprentissage, à le modifier d'année en année...

Par ailleurs, en 1991, lors d'un stage de formation de formateurs consacré à « l'acte d'apprendre », un travail sur la genèse personnelle des représentations du métier avait donné des résultats intéressants et nous avons souhaité continuer à travailler la question du rapport au métier. Faire produire des récits aux enseignants, leur proposer de les inscrire dans une histoire est devenu un axe privilégié de notre travail de formateurs. Notre démarche a d'abord été exploratoire. Après mise à l'épreuve de nos « bricolages », nous avons décidé de faire de ce champ de travail une de nos priorités et d'utiliser de façon plus déterminée le récit de vie professionnelle en formation. Dès lors, une exigence de réflexion sur la légitimité de ces pratiques s'est imposée à nous. Faire le point sur l'origine, la méthodologie, l'usage du récit de vie, chercher dans quelles conditions son utilisation peut trouver sa place dans la formation des enseignants a fait l'objet d'une première écriture (*Cahiers de la MAFPEN de Lille* 1995). Il s'agit aujourd'hui de reprendre ce travail en y inté-

grant d'autres apports théoriques, ainsi que les hypothèses et les nouvelles avancées qui sont celles du groupe de recherche né de ces stages<sup>1</sup>.

## HISTOIRE D'UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE

### Quelques étapes

L'histoire de notre travail est donc une double histoire : celle de la conception des outils et dispositifs de formation, de leur mise à l'épreuve sur le terrain, et celle de la théorisation de notre pratique d'utilisation du récit de vie professionnelle en formation. Yannick Mevel consacre un article dans ce même numéro aux outils propres à cette démarche que nous appelons « outils RVP ». Je me propose de présenter l'histoire de leur formalisation. A la suite de l'itinéraire de praticien auquel il convie, j'invite le lecteur à suivre d'abord une sorte d'itinéraire de lectures, l'ensemble dessinant notre chemin de chercheurs. Et comment le présenter autrement que sous la forme d'un récit ?

Notre travail commence par une expérience, un « événement » lors d'un stage que nous avons animé Yannick Mevel et moi-même en 1991 et dont l'intitulé était « Aider à apprendre ». Il s'agissait d'une action de formation de formateurs à la MAFPEN de Lille. Nous avons préparé une séquence dont l'objectif premier était de travailler la question de l'apprentissage avec des formateurs d'enseignants et de construire avec eux des situations de formation sur ce thème pour leurs propres stages. Au fur et à mesure de l'avancée du travail, un flou s'est installé quant à son objet. Une certaine confusion régnait dans les débats. Par moments motivés par leur propre désir et plaisir d'apprendre, nos collègues voulaient construire des savoirs sur la question même de l'apprentissage, c'était leur curiosité intellectuelle qui était au premier plan. A d'autres moments, ils cherchaient des savoirs à construire et mobiliser dans leurs classes pour aider leurs élèves à apprendre ; à d'autres moments enfin ils cherchaient à construire des savoirs pour travailler avec leurs collègues enseignants venus en stage sur la question de l'apprentissage.

Nous n'avions pas anticipé cela. Nous avons décidé alors de modifier notre maquette de stage et de construire une situation de travail permettant de clarifier les points de vue. Nous avons ce soir-là très intuitivement inventé notre premier « outil », premier né sur la liste non terminée et peut-être (et c'est sans doute une bonne chose) interminable de nos outils RVP.

Nous avons proposé le lendemain à nos stagiaires un support d'écriture, feuille où se trouvaient tracées trois bulles : « moi », « mes élèves et moi », « mes stagiaires et moi ». Et nous les avons invités à retrouver de façon libre des « moments » et « événements » qui leur paraissaient avoir été importants au cours de leur histoire dans la construction de leurs savoirs sur ce qu'est l'acte d'apprendre, de leur

---

<sup>1</sup> Groupe de recherche « L'utilisation du récit de vie dans la construction de l'identité professionnelle en formation d'enseignants », IUFM Nord-Pas de Calais.

savoir d'expérience avec les élèves et de leur savoir d'expérience avec les stagiaires avec lesquels ils travaillent. Une fois le moment de surprise passé devant notre proposition, ils ont très vite marqué un réel intérêt pour cette tâche. Nous avons ce jour-là laissé à nos collègues la possibilité d'inscrire tout ce qui pouvait leur paraître significatif et qu'ils acceptaient d'écrire sachant que ces écrits nous seraient communiqués et seraient la base d'un travail pour le groupe.

Nous avons à partir de ces traces — et à cause de leur richesse — mené une première analyse plus vaste sur « qu'est-ce qui change ? qu'est-ce qui fait que ça change ? » au cours du métier. Nous avons insisté sur l'inscription dans le temps, proposant aux collègues de retrouver les dates des événements. Nous pensions sans doute ce jour-là vivre une journée de stage « ordinaire » avec son poids d'imprévu. Nous commençons en fait un travail qui nous a passionnés et est devenu une de nos priorités.

Nous sommes revenus à la session suivante avec quelques hypothèses à partir de ces écrits, base d'un travail collectif où est apparu très vite ce qui deviendra une de nos hypothèses de recherche : la manière dont s'est construit notre rapport au savoir, à l'acte d'apprendre, aux enseignants joue sur les démarches d'apprentissage que nous proposons à nos élèves et à nos stagiaires. Il existe un rapport entre la manière dont on a été enseigné et la façon d'enseigner et de former et il est intéressant d'identifier la nature de ces liens. Notre intérêt et celui des stagiaires nous a donné envie de continuer cette exploration.

En 1992 nous avons donc repris cette formation toujours sur le thème « apprendre » et nous avons cherché à construire des outils plus formalisés que notre premier « bricolage ». Nous avons le projet de permettre à chaque stagiaire de construire son itinéraire avec la liberté de le commencer là où cela lui semblait juste et donc d'y inclure son itinéraire d'élève, d'étudiant. Pour cela nous avons commencé à explorer la littérature sur le sujet. Nous avons surtout trouvé des écrits de synthèse, assez théoriques, présentant peu d'outils utilisables avec le public qui est le nôtre<sup>2</sup>, or nous avons besoin d'outils pour faire travailler les stagiaires sur leur histoire professionnelle.

Nous avons donc continué à construire nos propres outils en formalisant nos bricolages par un travail critique nourri de lectures théoriques.

Une des plus importantes fut sans doute celle de l'ouvrage de Henri Desroches (1990). Son livre est déjà en lui-même une histoire de vie et nous y avons retrouvé l'écho de notre expérience : un itinéraire de questionnement jalonné par des formalisations et la production d'un outil RVP expérimenté stage après stage : « l'autobiographie raisonnée ». Nous étions d'autant plus intéressés par ce qu'il écrivait qu'il analysait des formations centrées sur la notion même d'apprentissage.

Après deux ouvrages consacrés à la question de l'apprendre en milieu d'adultes, Desroches proposait, dans son troisième livre, de répondre à la question :

---

<sup>2</sup> Depuis, il peut sembler qu'il y ait un certain foisonnement. Le RV semble entrer dans le champ de la professionnalité enseignante. Mais il s'agit surtout (voir bibliographie) d'études réalisées à partir des écrits des enseignants en formation initiale et continue. Les outils pour la formation manquent toujours.

comment l'approche autobiographique peut-elle générer de nouveaux projets d'apprentissage ? Quand Desroches écrit : « *L'élaboration d'un Apprentissage 3 aura eu pour ressort l'affinage d'un instrument, l'autobiographie raisonnée, tant dans sa théorie que dans sa pratique. Nous considérons un tel instrument comme une « invention » en laboratoire UCI (Université Coopérative Internationale). Celle-ci aura été en tout cas le creuset au long de son histoire depuis 1976 comme au plus long encore de sa préhistoire depuis 1959. Cet instrument, nous l'avons amorcé, tâtonné, testé avant de l'attester ; mûri, diffusé, partagé avant de le formaliser* », nous retrouvons notre histoire, nous aurions pu l'écrire. Cette lecture fut ainsi pour nous un encouragement. Notre démarche pour pragmatique qu'elle était, avait vocation à être poursuivie. Nous nous retrouvions bien dans l'exposé que faisait Desroches de son itinéraire de travail avec ses propres stagiaires. Nous nous retrouvions bien dans sa conception de la formation professionnelle d'adultes comme « autoformation assistée ». Il nous a aidés à ce moment-là à comprendre et affiner ce que nous faisons.

L'autobiographie raisonnée nous a donné l'idée de notre premier véritable outil : le « grand RVP »<sup>3</sup>.

Nous pensons avec Desroches qu'un enseignant en formation est déjà porteur d'un savoir et qu'une des premières tâches est de l'aider à le mettre au jour et à le formaliser, conception que nous retrouverons quelques années plus tard chez Donald Schön (1996)

Nous avons trouvé dans la lecture de Desroches l'aide pour formuler et formaliser le cadre de nos tâtonnements. Nous étions à la recherche de concepts et de modèles d'intelligibilité permettant d'organiser nos expériences. Ce qui nous importait c'était de clarifier ce que nous faisons et de produire des pratiques de formation légitimes dans ce domaine, de produire des outils de travail fondés théoriquement et transférables. La question centrale de notre auteur est « comment entreprend-on d'apprendre ? » A partir du passé, de la reconnaissance de ce qui a été formateur pour soi c'est à partir de là que l'on peut élaborer de nouveaux projets de formation. Nous reviendrons sur ce rapport intégration du passé/mise en projet qui est particulièrement important en formation d'enseignants si on conçoit celle-ci comme un lieu de dynamisation et de mise en œuvre de nouveaux projets pédagogiques. Mais il ne suffit pas de raconter son histoire, ses histoires pour qu'il y ait formation. Desroches éclaire bien ce point. Il ne suffit pas de se dire, de raconter de façon spontanée. Le sens ne surgit pas magiquement par le seul fait de produire une parole sur sa vie, même dans le groupe le plus empathique. C'est une condition nécessaire mais non suffisante. Il y faut de plus une procédure maïeutique, un accouchement du sens qui transforme les faits bruts en connaissance ; tirer collectivement parti d'une expérience devient alors « *un acte porteur de culture* ». Et, dans ces moments de socialisation, il ne s'agit ni de confession, ni de discours général sur le métier, mais bien d'une parole en première personne. C'est JE qui parle.

Nouveau rapport à soi-même en formation, nouveau rapport à l'autre, nouveau rapport au savoir et donc aux experts formateurs, nouveau rapport au temps,

---

<sup>3</sup> Voir article de Y. Mevel dans ce numéro.

## L'UTILISATION DES RÉCITS DE VIE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

nous avons un cadre organisateur pour confirmer nos intuitions et premières formalisations. Ce cadre nous a permis de travailler avec plus de rigueur, avec une plus claire conscience de ce nous cherchions à mettre en œuvre avec ces formations, des valeurs qui nous rassemblaient, des finalités que nous poursuivions. Nous y reviendrons.

Mais lorsque nous disons qu'il est intéressant de penser son rapport au métier en terme d'histoire, de quoi parlons-nous précisément ? Comment comprendre ce terme ? *Fallait-il parler d'histoire ou de récit ?*

Notre tâche a été alors de travailler à clarifier les notions que nous utilisons : histoire, récit, trajectoire, itinéraire... de vie professionnelle, quel terme devions-nous choisir ?

Au-delà de nos interrogations propres, le terme est en débat. Nous ne pouvions l'ignorer dans l'élaboration de notre réflexion. Nous étions soucieux de ne pas nous engager et ne pas engager nos stagiaires dans des voies par trop aventureuses. Travailler les démarches à proposer en formation passait d'abord par la question de la rigueur des termes à utiliser.

La lecture du livre de Pineau et Jobert (1989) a été une seconde étape importante dans cet itinéraire. L'ouvrage reprend les actes du colloque de Tours consacré en juin 1986 aux histoires de vie en formation. Dans un de ses articles, G. Pineau présente un carrefour de pratiques utilisées dans différents milieux de formation et avec des publics divers qu'il propose ensuite de travailler au niveau conceptuel. Il souligne que l'emploi des termes n'est pas stabilisé. Quarante-huit « pratiques d'histoires de vie en formation » sont exposées de façon plus ou moins développée et ce qui frappe à la lecture c'est l'extrême variété des conceptions et des dispositifs. « *Le tout est coiffé du nom Histoire de vie en formation. Une majorité de pratiques reprennent le terme dans leur intitulé (18). Mais neuf utilisent le mot autobiographie ; 4 récits de vie et 2 biographies. Ce flottement de termes devra être travaillé.* » Pourquoi en formation ce peu de travail conceptuel sur l'histoire qui sous-développe la réflexion sur le rapport humain au temps ? Parce que « *l'histoire de vie est une de ces notions du sens commun qui sont entrées en contrebande dans l'univers savant* », dit-il reprenant Bourdieu (1986)

Le deuxième tome de ces histoires de vie propose un glossaire commenté. On y lit : « *Histoire de vie (Récit de vie) : expression générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs. Cette narration peut donner lieu à une écriture ou à un produit sonore ou filmé. Le signifiant « histoire » souligne la construction temporelle qu'opère le récit* »<sup>4</sup>. Le rapproche-

---

<sup>4</sup> J. L. Legrand, auteur du glossaire ajoute : « *D'autres appellations existent, mettant étymologiquement l'accent, soit sur l'expression en général : le récit de vie, soit sur l'expression écrite : biographie avec différents préfixes possibles : auto, co. Par extension, l'expression désigne également, dans certaines sciences humaines, un courant théorique qui utilise ou approfondit ce genre d'approche. Les termes de "méthode" ou de "technique" semblent ici trop restrictifs. Quelles que soient les appellations – histoire ou récit de vie, bio ou autobiographie –, plusieurs chercheurs utilisent de préférence l'expression approche pour bien signifier une problématique de recherche plus large. Cette approche n'est pas liée à une méthode stricto sensu (D. Bertaux). Elle est encore en plein développement* ».

ment des deux termes est là posé comme ne nécessitant pas une élucidation particulière. Notre objet n'étant pas de trancher, nous avons donc arrêté là au moins pour un temps notre interrogation sur le terme à employer. Nous avons donc choisi de parler de récit de vie même si nous continuons à parler d'histoire professionnelle<sup>5</sup>. Nous ne pouvions d'ailleurs travailler sur des histoires professionnelles au sens où l'on parle d'ordinaire d'histoire de vie. Il est difficile, dans les conditions de travail en formation d'enseignants que nous connaissons en IUFM, d'utiliser ce terme. Il renvoie à des pratiques de travail qui ne peuvent être vraiment les nôtres. La pratique des histoires de vie renvoie à l'idée d'une inscription volontaire des personnes, en connaissance de cause (autant que faire se peut), après présentation assez longue des objectifs et des dispositifs de travail qui lui est propre. Les choses ne peuvent se passer ainsi pour nous. Nos stagiaires s'inscrivent pour des formations de 5 ou 6 jours maximum, répartis sur une année scolaire et choisissent des formations sur un catalogue où nous sommes tenus d'être concis pour exposer nos objectifs, nos démarches et nos contenus de travail. Nous ne les rencontrons pas avant la première journée de stage. Pour toutes ces raisons, nous ne pouvons donc pas réellement utiliser les techniques de l'histoire de vie. Dans les formations d'enseignants que nous connaissons, il convient sans doute mieux de parler de récit plus que d'histoire. Un travail par rapport à l'histoire de vie professionnelle demanderait un temps plus long pour rendre possible le projet personnel d'écriture, un effort pour produire une écriture communicable, socialisée, une inscription plus impliquante et plus contractuelle de chaque stagiaire dans les groupes de travail. Mais nous nous en inspirons directement et proposons à nos stagiaires l'idée de « penser son métier comme une histoire ».

Le terme « récit de vie » s'est alors stabilisé pour nous.

D. Bertaux (1997) rappelle que l'expression « récit de vie » a été introduite en France il y a une vingtaine d'années. « *Beaucoup de sociologues se posent encore nombre de questions au sujet de cette technique. Qu'est-ce au juste qu'un récit de vie ? Faut-il qu'il soit complet ? [...] La conception que nous proposons consiste à considérer qu'il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. Le verbe « raconter » (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative. Parce qu'un récit de vie raconte l'histoire d'une vie, il est structuré autour d'une succession temporelle d'événements et de situations qui en résultent, cette suite en constitue en quelque sorte la colonne vertébrale. Il faut entendre ici les termes d'événement et de situations qui en résultent au sens très large qui inclut non seulement ce qui est arrivé ou advenu au sujet, mais aussi ses propres actes qui pour ses proches prennent effectivement le statut d'événements.* »

Nous avons ainsi choisi de parler de « récit de vie professionnelle ».

---

<sup>5</sup> Nous pensons avec Pineau que « *c'est l'articulation temps et narration qui semble constituer le cœur de l'histoire de vie* ». Il cite Ricœur : « *le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative.* »

## L'UTILISATION DES RÉCITS DE VIE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

*Récit de vie* puisqu'il ne s'agit pas de parler de manière générale de la vie professionnelle, ni simplement de son rapport au métier. Il s'agit de travailler sa propre vie professionnelle dans ce qu'elle a de singulier.

*Professionnelle*, puisqu'un tri s'opère autour du vecteur du métier, de la profession. Nous proposons aux collègues de repérer les événements liés par cette réalité là : être enseignant/être formateur. Autour de cette polarité on va bien entendu trouver des événements plus personnels : l'histoire de la personne elle-même, de son développement, l'histoire de ses liens familiaux ou autres. Nous n'empêchons pas les personnes d'opérer ces liens. Mais ce n'est pas l'entrée privilégiée que nous choisissons. Il ne s'agit pas pour nous de travailler sur l'autobiographie personnelle ou le roman familial mais sur l'identité professionnelle. Il s'agit, à partir d'outils<sup>6</sup>, d'opérer une mise en ordre des différents moments de sa trajectoire professionnelle en posant l'hypothèse que ce sera producteur de sens. Il s'agit du travail d'un individu qui parle en première personne et revisite les différents événements de sa vie. Des liens s'opèrent, et un fil ou des fils conducteurs apparaissent au cours du travail. Et c'est bien autre chose qu'un curriculum vitae.

La réflexion menée à partir des travaux du colloque de Tours nous a encouragés à continuer notre travail et nous a conduits vers d'autres lectures.

Ainsi celle de Dominicé (1990). Nous en avons retenu le concept de biographie éducative qui se donne comme objectif d'« identifier les processus d'acquisition du savoir de l'apprenant adulte ». Il s'agit de redonner de la valeur à ses propres expériences d'apprentissage quel qu'en ait été le contexte et sans privilégier les temps de formation institutionnelle. Il s'agit de repérer dans une histoire professionnelle les rencontres « qui ont compté », d'identifier ce qui aux yeux de la personne même a eu valeur d'expérience au cours de ses formations. A quelle(s) occasion(s) a-t-on vraiment appris quelque chose ? Il s'agit de formaliser ce retour au passé en l'explicitant et en l'écrivant. *La vie même est lieu de formation*. En la travaillant selon un protocole précis, on peut expérimenter qu'au-delà d'un lieu commun, cette affirmation permet de créer un espace de formation remarquable. Les rencontres faites depuis les premières expériences d'apprentissage laissent en notre mémoire des traces très inégales ; celles qui sont restées méritent d'être réinterrogées pour en trouver/retrouver le sens. Ces deux idées ont marqué l'histoire de notre recherche.

Nous sommes alors en 1994 et nous décidons de modifier l'intitulé de notre stage. Il s'appellera désormais « Apprendre-Enseigner-Former ». Nous y affirmons clairement qu'il y a des liens entre les trois expériences qui sont à élucider et nous faisons du travail sur le RVP l'objet essentiel de ces formations. L'année 1995 sera celle de la première formalisation écrite de notre travail et nous rendons compte de nos pratiques dans le tout premier numéro des *Cahiers de la MAFPEN de Lille*.

En septembre 1996, nous constituons un groupe de réflexion sur ces questions pour prendre le temps d'y réfléchir de façon plus posée en dehors de la production des maquettes de stage. Nous proposons à d'anciens stagiaires tout particu-

---

<sup>6</sup> Voir article de Y. Mevel dans ce numéro.

lièrement intéressés de constituer un Groupe de travail thématique<sup>7</sup>. Quatre d'entre eux nous rejoignent. La plupart étaient déjà formateurs ou le sont devenus. Nous y travaillerons deux ans : échanges de pratiques, élaboration d'outils RVP, échanges de lectures, travail conceptuel. C'est à ce moment que nous faisons une rencontre importante pour nous, celle de Michelle Leclerc-Olive (1997) qui nous permet de nous interroger sur le concept d'événement et de construire à partir de sa présentation de la ligne de vie un nouvel outil : la ligne de vie professionnelle. Son interrogation est double : quels enjeux dans le dire de l'événement et que dit celui-ci. Elle travaille longuement la notion d'événement avec son irréductible part de contingence : l'événement est ce que je repère comme ce qui m'est arrivé et qui a été important pour moi. Comment chacun d'entre nous se l'approprié-t-il ? Comment en construit-il le sens ? A quel moment l'événement est-il constitué comme tel : lorsqu'il est vécu ou lorsqu'il réapparaît lors de la production des lignes de vie et des entretiens ? Qu'est-ce que chacun fait de ces événements : arrêts ou leviers dans l'existence ? Le propos de M. Leclerc-Olive n'est pas de travailler la ligne de vie en formation mais nous avons repris son travail pour en tenter une adaptation dans nos stages<sup>8</sup>.

En septembre 1998, nous proposons une recherche sur l'utilisation du récit de vie dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Elle est acceptée. Nous y travaillons tout en continuant à animer nos formations. Nos lectures, nos formations personnelles, nos journées de travail en groupe de recherche font évoluer notre réflexion et nos pratiques.

Dans un des textes introductifs, D. Bertaux (1989) évoque ce nécessaire courage des commencements : « *Par votre engagement dans une pratique nouvelle, expérimentale, votre curiosité... vous constituez un mouvement collectif porteur d'avenir... Personne ne peut dire quelles sont les lignes directrices et les voies sans issue. C'est en avançant que vous le découvrirez. Vous êtes des expérimentateurs, vous êtes des chercheurs. Soyez audacieux.* » Soyez audacieux ! Cette parole de Bertaux nous ne l'avons pas reçue en direct, mais il ne fait pas de doute qu'elle nous a permis de nous mettre réellement en route. Une route amorcée en 1991, décidée en 1992 et qui mène aujourd'hui à la recherche initiée en 1998, à cet article et à la parution de ce numéro de *Spirale*.

#### *Nos hypothèses de recherche*

J'ai exposé comment dès le début de notre travail en 1991 nous formulions que pour un enseignant une meilleure connaissance des étapes qui ont été les siennes, des jalons de son itinéraire, peut lui permettre de clarifier son projet professionnel, d'en reconnaître les lignes de force, les valeurs et de les assumer plus pleinement.

---

<sup>7</sup> Structure de travail propre à l'IUFM Nord-Pas de Calais, permettant à quelques collègues de se retrouver 5 à 6 jours par an pour travailler à l'exploration et la formalisation d'une problématique qui les intéresse. Ces groupes ont vocation à être un temps propédeutique à la mise en place d'un groupe de recherche.

<sup>8</sup> Voir article de Y. Mevel dans ce numéro.



## L'UTILISATION DES RÉCITS DE VIE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

Notre recherche est donc consacrée à l'utilisation du récit de vie dans la construction de l'identité professionnelle en formation d'enseignants et nous posons comme hypothèse générale que *la pratique et les idées pédagogiques sont le fruit d'une construction dans une histoire personnelle et non une simple acquisition.*

Les différentes formations, initiale, continue, informelle entre pairs, les lectures et échanges de pratiques, les conseils reçus ne fonctionnent pas sur le mode de l'accumulation ou de la substitution. Les personnes, de manière plus ou moins consciente, procèdent à des intégrations. Il est intéressant de leur permettre d'avoir une plus claire conscience de la manière dont se fait cette construction, de la genèse de leurs idées et de leurs choix de pratiques professionnelles.

Démêler les fils de cette histoire devrait permettre d'élaborer, de consolider ou de rendre plus souple l'identité professionnelle, de mettre ou de remettre en route les formations et l'initiative pédagogique. Mieux comprendre pourquoi/pour quoi on fait ce que l'on fait permet de redonner de l'énergie aux enseignants dans les temps de formation en retrouvant, par l'analyse effectuée, la responsabilité de leur trajectoire et éventuellement le désir de la modifier.

Nous élaborons donc des outils permettant aux enseignants en formation de retrouver les événements qui restent pour eux significatifs dans leur histoire professionnelle, nous les mettons en jeu dans les stages, nous observons les effets produits, récoltons des paroles et écrits de stagiaires et nous analysons cet ensemble.

Ce que ni nous intéresse c'est d'identifier en quoi et à quelles conditions le RVP permet le travail sur l'identité professionnelle. Comment choisir les dispositifs de travail sur le RVP et que faire varier dans ces dispositifs en fonction des diverses situations et objectifs de formation ? Quels sont les effets observables pendant la formation ?

Aussi proposons-nous aux enseignants avec lesquels nous travaillons de remonter aussi loin en amont qu'ils le souhaitent pour retrouver comment ont pu s'élaborer les premiers choix concernant leur carrière ou, de manière moins déterminée, quels leur semblent être aujourd'hui — en l'occurrence le moment du stage auquel ils participent — les événements de leur histoire d'élève, d'étudiant, d'enseignant qui restent en mémoire, les personnes qui ont compté, les expériences qui sont restées importantes.

A propos de son propre travail dans ce champ en formation d'enseignants, Mona Ditisheim (1984) écrit que « *l'idée de départ est qu'il existe un lien, une relation entre les expériences de vie d'un enseignant et sa pratique professionnelle et qu'il est important que ce lien soit travaillé afin qu'il appartienne le plus possible au domaine du conscient* ». Elle reprend cette idée dans sa contribution au colloque de Tours en 1986 : « *Étant donné que nous sommes modelés, formés par l'ensemble de nos expériences de vie et que dans ce complexe-là notre enfance et notre adolescence tiennent une place de premier plan, il existe sûrement des liens entre la manière dont nous avons été élevés, éduqués — en famille, à l'école, ailleurs — (c'est-à-dire les modèles éducatifs, pédagogiques, relationnels, les systèmes de valeurs qui nous ont entourés et que nous avons intégrés d'une manière ou d'une autre), et la manière dont nous enseignons une fois adultes. Il est important de prendre cons-*

*cience et de travailler ces liens, qui peuvent être des liens en continuité ou en rupture. »*

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre travail avec les stagiaires. Utiliser des outils permettant de travailler l'histoire professionnelle c'est bien, pour nous, retrouver le sens d'un cheminement qui mène chacun quelque part où il est essentiel pour lui d'aller. Mais souvent cela se fait à notre insu. Nous travaillons à construire des dispositifs qui vont rendre plus lisibles les trajectoires. Mais, nous l'avons déjà dit, nos outils ne sont pas évidents. Ils n'ont guère d'assise dans le milieu professionnel qui est le nôtre. Par ailleurs nous parlons bien de « bricolages ». Certes au sens noble du terme. Mais nous ne pouvons non plus utiliser les terrains de stage comme des laboratoires où tout pourrait être tenté. Les collègues qui nous font confiance espèrent bien tirer profit du travail qu'ils viennent faire avec nous. Ils souhaitent repartir avec une énergie nouvelle sur leur terrain d'exercice. Au pire, nous pourrions prendre le risque de les déstabiliser sans avoir le temps ni les compétences pour aider à la reconstruction. Au mieux, nous leur ferions perdre leur temps.

Nous travaillons donc à repérer les incontournables de nos pratiques, à repérer ce qui fait que l'on peut utiliser plutôt tel outil ou tel autre en fonction du public, du temps de formation et de la nature des problématiques soulevées dans tel ou tel stage singulier, non pas au petit bonheur la chance mais de manière réfléchie.

Cela veut dire que tous nos dispositifs et outils doivent être fédérés par un certain nombre de traits communs.

## FINALITÉS D'UNE FORMATION UTILISANT LE RVP

### *Il s'agit de travailler sur l'identité professionnelle*

Nos formations proposent une confrontation à soi (l'identité) et à l'autre (l'altérité). Leur outil privilégié est donc le récit<sup>9</sup>.

La production de récits occupe une place centrale dans nos pratiques. Récits par fragments et récits sur la longue durée.

Est-ce là bien original ? De moins en moins sans doute. L'analyse de pratiques en formation est en train de gagner ses lettres de noblesse. Mais soyons réalistes, ce n'est pas encore une pratique dominante. L'idée est de travailler à partir de ce qui s'est effectivement passé. En récits de vie, le travail se fait à partir d'une mise en ordre de divers récits renvoyant à des moments que l'on choisit comme étant important, que l'on repère comme étant significatifs au sein d'un ensemble : celui de sa vie. Certes, chaque enseignant a déjà été amené à raconter des morceaux de sa vie. En se présentant à ses collègues ou à ses élèves, dans la salle des professeurs pour raconter ce qui vient de se passer dans la classe, etc. Mais il s'agit, en formation, d'une démarche conscientisée et qui vise un objectif : qui suis-je ? où en suis-je ? suis-je toujours d'accord pour être là où je suis (établissement, choix de classes, de méthodes de travail, investissement dans l'établissement...) et, pour répondre à ces

---

<sup>9</sup> Id.

## L'UTILISATION DES RÉCITS DE VIE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

questions, essayer de retrouver l'amont de la situation présente. Ces récits seront partagés ensuite. Il s'agit bien de se retrouver pour se donner à voir à quelqu'un. Non pas parler de façon générale, mais bien raconter ce qui s'est passé. Du moins la mémoire que l'on en a. Les récits auront des trous, l'autre va poser des questions, des éléments échappent, l'auteur les retrouve ou non.

Il s'agit d'organiser « la mise en intrigue narrative des actions » pour reprendre Ricoeur (1983) Un article de G. Auguet (1996) a retenu notre attention. Son analyse du récit en formation rejoint bien nos préoccupations. « *Choisir de faire le récit de ses pratiques pour mieux les comprendre, c'est engager le pari qu'en les inscrivant dans cette structure narrative, qu'en les hasardant dans l'immense corpus des récits des hommes, elles vont soudain prendre sens. Des mythes les plus anciens à nos modernes histoires de vie, c'est toujours du récit qu'il est question et de sa capacité à faire vecteur de connaissance. Des actes qui furent essentiels se révèlent, des choix qui furent cruciaux deviennent évidents... Des faits que j'avais vécus comme successifs, les voici qui s'enchaînent selon un ordre implacable : celui de la causalité qu'une lecture rétrograde me découvre.* »

### Vérité ou authenticité ?

Bien sûr, on nous posera la question de la vérité de ces récits. De leur fidélité à ce qui s'est passé réellement. Est-ce une question qui peut recevoir une réponse ? En fait ce jour-là c'est bien cette histoire-là que propose tel collègue et il nous importe peu de lui demander des preuves mais plus de l'aider à faire du sens avec ce qu'il veut bien partager de son histoire. Ce qui compte, c'est que l'auteur s'y mette en intrigue, qu'il parle en « je » disons-nous. Cette confiance qu'il fait de se dire, confère valeur de vérité à ce qu'il dit. Nous sommes ici dans la catégorie de l'authenticité.

A l'Université d'été du CRAP<sup>10</sup> en 1994, Mireille Cifali (1995) est venue parler du récit comme pratique de formation : « *Un récit n'est ni une somme d'informations, ni la scrupuleuse description d'un extérieur où l'auteur n'est pas engagé. La conception du récit renvoie forcément à notre conception du métier. Nul récit si le porteur de l'action n'assume pas sa subjectivité et nie l'impact de l'affect dans son métier.* »

Les personnes acceptent de parler de ce qui les a touchées, moments heureux ou malheureux. Les événements sont repris dans le récit et déjà se fait là un début d'explication par cette simple reprise destinée à soi et à l'autre.

Michelle Leclerc-Olive (1997) pose aussi ce problème de la fiabilité du récit. Elle se réfère à Jacques Broda : « *La pratique du récit est l'axe central de la construction identitaire.* » Elle cite ensuite P. Lejeune : « *Je crois qu'on peut s'engager à dire la vérité ; je crois à la transparence du langage, et en l'existence d'un sujet plein qui s'exprime à travers lui... Je crois que quand je dis « je » c'est moi qui parle.* » Lorsqu'il écrit ceci, P. Lejeune sait bien que c'est là « un imaginaire » commente-t-elle, « *mais selon lui, cette croyance est néanmoins le moteur de la*

---

<sup>10</sup> Cercle de Recherches et d'Action Pédagogiques (qui publie les *Cahiers Pédagogiques*).

*production autobiographique... Nous préférons quant à nous faire l'hypothèse d'un sujet ni complètement morcelé d'une part, ni complètement transparent à lui-même d'autre part. Le récit n'est pas l'expression d'un sujet qui lui préexiste intégralement, mais plutôt ce qui contribue à déterminer l'existence même du « sujet ». C'est en se racontant, en prenant une certaine distance par rapport à son « vécu » que l'individu devient un peu plus sujet. En se racontant, la personne cherche à éclairer ce qu'elle est aujourd'hui, en reprenant ce qu'elle a fait ou ce qui est arrivé dans le passé ».*

Petits ou grands événements sont remémorés et mis en ordre.

#### L'événement

Nous avons été fortement intéressés par cette conception de l'événement. La notion « d'« événement biographique » doit être prise dans une double dimension temporelle et aléatoire. A l'occasion des événements marquants se renégocie une identité pour soi et une identité pour autrui. » Notre travail est plus modeste. Toutefois, il nous semble que cette idée d'événement est intéressante dans le travail avec les enseignants. Qu'est-ce qui fait événement pour telle personne ? Comment se reconnaît et se dit l'importance donnée à tel moment repéré dans sa trajectoire professionnelle ? Des anecdotes peuvent-elles être relues comme des événements ? Le fait de les retravailler, de les socialiser leur donne une autre ampleur soit dans le sens d'une plus grande importance qu'au moment vécu soit à l'inverse dans le sens d'une dédramatisation, « *L'approche rétrospective de la biographie nous renseigne dès lors sur la façon dont le sujet constitue son expérience et en particulier son rapport au temps. L'événement s'oppose d'ailleurs à situation, contexte, circonstance. Il est ce qui fait irruption, discordance, qui introduit un changement, qui marque une discontinuité. Il est une partie saillante qui émerge d'une surface plane.* »

En ce qui nous concerne, nous utilisons ce terme sans que l'on soit pour autant toujours renvoyé à des événements spectaculaires. Mais toujours nous sommes touchés par la qualité d'écoute du groupe lorsque quelqu'un raconte ce moment de l'enfance, de la vie étudiante ou de la vie professionnelle qui est resté vif. Nous nous intéressons à ce qui est perçu comme événement dans la vie d'un enseignant. Pour certains est retenue la rencontre d'un enseignant qui a marqué et qui a fait partager sa passion pour sa discipline, la réussite à un concours, la première heure de classe, pour d'autres un conflit avec un élève, un collègue, un parent, pour d'autres encore une inspection, un changement d'établissement, une formation, une lecture.

Souvent, lorsque nous proposons à nos stagiaires de faire ces récits, ils reculent inquiets : « on n'a rien de bien intéressant à raconter qu'une histoire de prof comme les autres ». Ils sont désemparés : que raconter ? Ils ont le sentiment que ces histoires se ressemblent toutes. L'envie d'extraordinaire dans un premier temps provoque des conduites d'évitement. Nous leur proposons de se détacher de cette recherche de l'extraordinaire. C'est le récit lui-même qui va conférer à chaque histoire, à chaque ligne de vie sa dimension non ordinaire. Ils le vivent et l'intérêt vient. L'écoute bienveillante des autres, leur questionnement, leurs points de vue sont autant de signes que « ce que je raconte est intéressant, je suis intéressant ». Un

passage se fait de l'extraordinaire au singulier. Je suis singulier, et c'est cette singularité même qui fait l'intérêt de ce que je partage.

Même modestes, les événements nous intéressent car, dit M. Leclerc, « *la façon dont [ils] « travaillent » la biographie n'est pas élucidée ou rarement* ». Nous suivons bien sa pensée lorsqu'elle évoque Goffman et son idée sur la façon dont on « fait face » aux incidents critiques. Ces « incidents » qui ne manquent pas de survenir dans des situations d'interaction où à chaque instant on peut « perdre la face », où il faut « faire face ». Nous proposons donc à nos enseignants de travailler à repérer ce qui fait pour eux événement dans leur trajectoire des débuts de la scolarité jusqu'à l'heure d'aujourd'hui. Et pour ce faire, nous avons emprunté à notre auteur la « ligne de vie », outil des socio-analystes qu'elle utilise elle-même à côté des entretiens. Cette ligne, « *tracé que la personne interrogée dessine pour représenter « ce que fut sa vie »* », est devenue un de nos outils privilégiés. Il permet de produire une trace de la trajectoire professionnelle qui fera ensuite l'objet d'une présentation donc d'un récit de vie. Il permet un écrit en toutes circonstances. Car c'est un problème sur lequel nous revenons régulièrement dans notre travail. Quelle place, quelle importance pour l'écriture ? Chaque fois que le temps de la formation le permet nous invitons les stagiaires à écrire. Sinon quelques éléments vont ponctuer une ligne de vie qui fera l'objet d'une prise de parole. Nous sommes toujours frappés par le climat de ces moments d'écriture. Chacun, parfois au départ un peu réticent, se prend au jeu et parfois ne « sait » plus s'arrêter. Beaucoup font part ensuite des émotions liées à cet exercice et de l'importance pour eux de cet écrit.

Nous retrouvons l'écho de cette expérience chez M. Cifali (1995). « *Que retire celui qui écrit en son nom un récit ? Comment nommer ce qui se passe ? Ce qui était informe a pris forme, ce qui était sans ordre temporel s'est structuré entre un avant et un après. Des associations sont apparues, des détails oubliés sont retrouvés, des liens se tissent. Les événements discontinus prennent place dans un tableau... Une sélection a été opérée, ce n'est qu'une version de l'histoire mais elle donne une première intelligibilité. On ne cherche pas l'explication mais l'explication se construit en racontant ceci avec les mots de tous les jours : des mots ordinaires. Le bénéfice est d'ordre cognitif, une intelligibilité réflexive qui a comme bénéfice subsidiaire de permettre une estime de soi sans laquelle il n'y a pas d'estime de l'autre.* »

Comment s'opèrent les rencontres entre le sujet et lui-même, entre le sujet et ses pairs ? Quelle place pour le formateur ?

*Le triangle de la formation : Je, tu, ils.*

Je

La place du sujet dans ce travail est tout autre que dans les formations centrées sur des acquisitions de contenus ou des intériorisations de modèles. Nulle part plus que dans les récits de vie le sujet ne peut être plus présent à ce qui se joue. A ce qui se construit d'épaisseur de sens. Il y est à la fois auteur et acteur. Se dire. Parler en « je ». Parler de soi. Pour soi. Travailler sur un matériau par soi-même fabriqué.

« *Peser sa vie comme le produit de ses actes* », dit Bertaux (1997). Reprendre la responsabilité de ses choix, de ses idées de ses décisions, de ses conceptions du métier, de l'apprentissage, de l'autorité, de sa discipline, de la relation. Prendre conscience des boucles, des arrêts, des trous, des rebondissements, des évolutions. Faire des liens : telle décision, telle évolution apparaît liée à telle formation, telle collègue, telle lecture, telle classe, tel enfant. Entre le professionnel et le personnel : un déménagement, l'entrée d'un enfant à l'école, une séparation, etc. Reprendre du pouvoir en devenant conscient de sa responsabilité dans les décisions prises petites ou grandes.

Tu

Un sujet parle à d'autres sujets. Et d'abord un sujet parle à l'autre. Les stagiaires, après avoir constitué leur RVP ou leur ligne de vie, présentent cet écrit à un ou deux autres collègues. Il ne s'agit que de raconter librement en sachant que, dans un premier temps, on ne sera pas interrompu. Pour celui qui écoute, le protocole précise bien que la règle est d'abord celle de l'écoute empathique. Il ne s'agit de rien d'autre que d'écouter ce que raconte l'autre sans l'interrompre mais en restant à l'écoute de son propre ressenti. Ensuite vient le temps de questionnement et de formulation d'hypothèses, et cela construit, pour chacun, du sens. « *Quand c'est écrit au singulier, cela touche au général. C'est même plus puissant que le général* », dit Cifali (1995)

Ils

La place du groupe prend toute son importance dans ces formations. Pour effectuer ce travail, les temps de socialisation sont essentiels. « *Nous pensons*, écrit Bonvalot (1984), *qu'une autobiographie doit être socialisée c'est-à-dire communiquée à d'autres personnes. C'est ce qui permet une distanciation de l'auteur par rapport à lui-même. Dans toute communication d'une autobiographie à d'autres personnes, il y a donc prise de risque. C'est pourquoi les conditions dans lesquelles s'effectue la socialisation du récit nous semblent importantes. Elles doivent être telles qu'elles permettent la distanciation tout en sauvegardant l'authenticité.* »

Le groupe de pairs est un espace de responsabilisation et de sécurisation pour chacun. Les trois temps de la production individuelle de l'histoire professionnelle sont essentiels : j'écris pour moi, je parle dans le groupe, je formalise à partir des échanges. Peu à peu mes souvenirs se structurent dans une histoire qui s'autonomise et se socialise. « *A partir du moment où une personne cherche à comprendre sa propre genèse, elle en vient naturellement à comprendre celle des autres* » écrit Vassileff (1992). Il s'agit de transformer en culture l'expérience de chacun.

D'aucuns pourraient s'interroger sur la frontière entre ce travail de formation et un travail thérapeutique. Nous ne sommes pas en thérapie. Dans l'institution thérapeutique, on soigne. Dans l'institut de formation, on se professionnalise. Nous souhaitons avec ce travail participer à la construction d'une théorie spécifique des histoires de vie professionnelles reposant sur des principes et des concepts propres, autres que ceux de la thérapie. Il ne s'agit pas simplement de se libérer. Mais de réfléchir, de travailler le matériau. Repérer une des lignes de cohérence, des ruptures,

## L'UTILISATION DES RÉCITS DE VIE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

des répétitions, des boucles, et d'autre part lire des transversalités dans les différents récits. « *C'est en découvrant le général au cœur des formes particulières que l'on peut avancer dans cette voie* » écrit Bertaux (1997). Je parle à un autre qui m'écoute dans un petit ou un grand groupe.

Des règles de déontologie existent : ne pas interrompre, ne pas juger, utiliser les procédures du questionnement d'explicitation et non pas poser des questions inquisitrices, alternance des rôles écoutant/écouté qui permet un égal investissement. Il s'agit de transformer en culture l'expérience de chacun. Chacun produit le sens de son itinéraire professionnel et entend la production des autres. On parle pour soi bien sûr, tant il est vrai que lorsqu'il nous est donné de constituer en récit ce qui a été d'abord succession d'événements dont l'ordre ne pouvait être *a priori* donné, le premier à entendre cet ordre nouveau qui n'est plus simplement ordre chronologique mais recherche de liens c'est bien d'abord nous-mêmes ; en ce sens, un RVP n'est formateur que si celui qui le produit veut qu'il le soit, sinon il ne s'agit que d'un récit événementiel qui reste extérieur au sujet lui-même. Mais là il s'agit bien de chercher par où passe le fil rouge de la cohérence où sont les cycles, les ruptures, les continuités, les répétitions voire les bégaiements, et c'est en les rendant compréhensibles pour l'autre que je me les rends compréhensibles à moi-même. La personne qui parle doit se sentir en confiance dans le groupe de formation. Pendant le temps de parole de chacun, nul n'est en position d'expert.

Des histoires singulières se rencontrent dans leur singularité même, sont écoutées avec attention et intérêt, rebondissent les unes sur les autres pour faire apparaître similitudes et différences, et rendent possible une dialectique du même et de l'autre. Chacun raconte une histoire vraie, ce qui provoque la plupart du temps respect et suspension du jugement. La diversité des chemins qui font de nous des enseignants est acceptée et reconnue comme une richesse.

Mais il s'agit bien d'un groupe de formation. La dérive thérapeutique est évitée par son existence même qui fait tiers dans la relation formé/formateur.

« *L'existence du groupe*, écrit Dominicé (1984) en évoquant sa propre expérience de formation dans ce domaine, *évite, par les censures qu'elle impose, une trop forte effusion autobiographique.* » Et Catani, dans le même numéro d'*Éducation Permanente* (1984), écrit : « *En ce qui concerne les groupes de formation, l'opinion commune, justifiée d'ailleurs, est qu'ils secrètent eux-mêmes leurs propres censures et régulations.* »

C'est en lisant Edmond Marc (1993) que nous avons pu clarifier quelle place donner au groupe dans ce travail. Certes, son travail a finalité thérapeutique, ce qui n'est pas le cas du nôtre. Mais il nous a paru intéressant de transférer l'analyse qu'il fait des fonctions du groupe à notre propre travail de formation : « *Exposer devant tout un groupe ses problèmes, écouter ceux des autres, vivre en commun les angoisses, les conflits et les émotions de chacun est une expérience profondément originale. Il y a une certaine « socialisation » et relativisation des troubles propres à chaque personne. En groupe, le patient découvre très vite que chacun a des difficultés, des modes de réaction et des défenses semblables ou différents des siens. En raison des mouvements d'identification et des projections qui sont à l'œuvre dans le*

*groupe et selon la proximité entre les personnalités et les problématiques, chacun peut saisir et vivre ses propres réactions à travers l'autre et avoir donc une compréhension à la fois impliquée et distanciée. »*

Quel rôle pour le formateur ?

Il est bien membre du groupe mais sa place y est singulière et cela justifie que nous nous y arrêtons.

Il a exercé son rôle avant, lors de la préparation du travail. Lors du travail de formation il présente les objectifs du travail, répond aux questions, veille au respect du protocole de travail. Lors des temps de socialisation, il a à assurer la sécurité du groupe et le respect des règles de fonctionnement de celui-ci. Il répond en fin de travail à toute demande d'information sur les outils, dispositifs de travail, référents théoriques de l'ensemble de la formation. Nous nous retrouvons assez bien dans l'analyse que propose Bonvalot (1989) : « *Beaucoup de questions ont été posées sur le rôle du formateur, ou accompagnateur qui dans le même temps ne joue pas de rôle d'expert. En fait dans les pratiques réalisées, l'animateur est une aide à l'élaboration du contrat et au démarrage de sa réalisation : il a déjà fait la démarche. Il doit montrer son appartenance au groupe à part entière. Au cours des socialisations il facilite l'aller retour implication-distanciation et la formalisation. Quels effets ont ces démarches autobiographiques ? Ils se situent dans l'écoute, la relation ; la mise en mouvement. Participer à une socialisation autobiographique permet aux participants d'appréhender et de développer une écoute différente concernant la totalité de la personne et non centrée sur la résolution d'un problème, elle aide le socialisant à produire sa vie mais aussi celui qui écoute à poursuivre la production de la sienne. Elle a été qualifiée d'écoute partagée. »*

Le problème de l'implication du formateur se pose à nous et nous n'avons pas encore de réponse vraiment stabilisée. Produire ou non son RVP avec les stagiaires ? Être dedans ou dehors ? Les deux ont des intérêts et des limites.

Être dedans entraîne réciprocity, prise de risques, réassurance par rapport aux modèles et projets. Mais, même si nous pouvons témoigner d'histoires professionnelles non modélisantes, avec leur lot de difficultés, nous pouvons les analyser avec beaucoup plus de recul et cela même peut devenir modélisant. Notre capacité à distancier, à analyser peut paraître écrasante et nos stagiaires peuvent craindre aux moments de partage de ne pas de sentir à la hauteur.

Être dehors apporte comme avantages une certaine neutralité, une disponibilité pour le groupe, une possibilité d'observation des effets produits et éventuellement des régulations à opérer mais cela a comme limites de nous mettre éventuellement en position de voyeur, du moins de celui qui ne se donne pas à voir et ne prend pas les mêmes risques que les autres membres du groupe.

Il est temps de clarifier les raisons qui nous conduisent à poursuivre cette route, à affiner d'année en année nos dispositifs de formation, à chercher à formaliser au mieux nos outils de travail avec les collègues, à utiliser de plus en plus le RVP avec nos différents publics et à continuer le travail de théorisation de lecture en lecture et de colloque en colloque.



## CE TRAVAIL RÉPOND À DES CHOIX DE FORMATION

### *Une formation centrée sur l'analyse*

En travaillant ainsi nous nous référons aux modèles de formation par G. Ferry (1983). Il distingue trois modèles théoriques, grilles de lecture pour évaluer le mode d'efficacité des formations : « un modèle de formation centré sur les acquisitions, un modèle centré sur les démarches, un modèle centré sur l'analyse ». Il existe pour chaque modèle de formation « un type de processus, une dynamique formative ».

Dans le troisième modèle, l'analyse des pratiques tient une place centrale. Faire travailler les enseignants en formation sur leur RVP permet de développer leur compétences dans l'apprentissage de l'analyse de leurs pratiques, analyse qui « intègre les savoirs, les savoir-faire, les expériences vécues et vise à leur donner sens ». Nous avons retrouvé ces préoccupations chez Donald Schön (1996). Avec lui, nous pensons que, à la question : qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ?, la réponse formatrice à privilégier est d'« attirer [leur] attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel » et de les aider à « découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir ».

### *Une formation sous tendue par une éthique*

Faire ce choix de formation, c'est aussi faire un choix de valeurs. Il se fait à deux niveaux : quel enseignants souhaitons nous former et pour quelle école ? Nous venons de nous en expliquer.

D'autre part, nous avons une déontologie pour travailler ainsi avec les groupes pour réaliser ce que Bonvalot nomme le « contrat autobiographique ». Il n'est sans doute pas inutile à ce point de notre réflexion d'énoncer nos règles de fonctionnement de groupe RVP.

Tout d'abord le travail est *centré sur le professionnel*, nous nous en sommes déjà expliqués. Nous reprenons la règle de *confidentialité* propre à tous les groupes de travail visant le développement de la personne : les collègues qui viennent travailler ces formations prennent le risque de la parole vraie. Ils le savent. Mais nous posons dès le début du travail que les récits travaillés dans le groupe y restent. Les personnes doivent savoir que les événements qu'elles raconteront ne passeront pas dans le domaine public. Lorsqu'il nous arrive de réutiliser certains récits<sup>11</sup>, c'est toujours avec l'accord des personnes et la garantie de l'anonymat.

Nous rappelons aussi la règle de *l'engagement* du stagiaire dans les activités. Les stagiaires se sont engagés sur un descriptif de stage comprenant énoncé des objectifs et des démarches, les formateurs les explicitent dès la première journée. Les personnes restent libres ensuite de leur façon de s'investir dans chaque tâche proposée, voire libres de se désengager une fois prise la mesure des enjeux du travail. De fait il est rare que nous les voyions partir. Nous sommes plutôt frappés par la qualité de la présence dans ces stages.

---

<sup>11</sup> C'est ce que fait Y. Mevel dans son article.

Enfin, nous insistons sur la règle du *non jugement* sur les récits proposés. Il est essentiel pour qu'une personne accepte de raconter sa vie professionnelle et d'en partager avec d'autres les bons et mauvais moments qu'elle soit assurée qu'aucun jugement de valeur ne sera porté sur ce qu'elle a pu faire ou ne pas faire, mais qu'elle sera simplement écoutée. Lorsque viendra le temps de réaction des collègues, elle doit pouvoir se sentir en sécurité et recevoir les hypothèses des autres comme autant de points de vue possibles donc d'ouvertures sur ses récits et non comme des évaluations masquées de sa valeur professionnelle. C'est sans doute un des moments les plus délicats de la formation, mais sans doute aussi un des plus formatifs, tant pour celui qui l'énonce que pour celui qui le reçoit.

*Une formation qui permet d'accompagner le changement*

Telle est bien notre ambition : permettre aux collègues engagés dans nos formations par l'expérience de la constitution et de la socialisation de leur RVP de retrouver une liberté par rapport à leur histoire et de l'énergie pour des initiatives nouvelles dans leur métier.

Changer son rapport au savoir

C'est peut-être par là que passe l'essentiel de l'ouverture. Nous reprenons à D. Schön l'idée qu'il existe à côté des savoirs théoriques des savoirs d'expérience et que la conscience de ceux-ci, leur formalisation et leur intégration dans la gestion des apprentissages et la conduite de la classe augmentent de façon sensible l'efficacité des praticiens.

Nous répétons ici que les enseignants savent plus de choses qu'ils ne le pensent. Devenir conscient de ce qui a été formatif dans leur passé peut leur permettre d'opérer des transferts, de se professionnaliser. Dans ce contexte les savoirs experts prennent un autre sens et trouvent plus naturellement leur place dans les constructions individuelles.

Nous retenons aussi de la lecture des travaux de Dominicé (1990) que, dans la façon de formuler ses expériences éducatives, la personne donne en filigrane sa conception de ce qui à ses yeux a été formateur, donc donne *sa* conception de la formation d'adultes. Comment chacun identifie-t-il dans les événements, les faits, ce qui a eu valeur d'expérience, ce qui a contribué à faire de lui ce qu'il est. Comment les adultes intègrent dans la construction de leur vie ce qui est de l'ordre de l'éducation ? Quelles sont les expériences qui agissent sur le rapport global au savoir ? Comment les événements sociaux s'y inscrivent-ils ? Quels personnages restent sur la scène dans l'après coup de l'expérience ? « *La recherche de mots qui traduisent avec exactitude ce que l'on ressent à propos de son passé est une expérience théorique fondamentale.* »

Changer son rapport au temps

Il s'agit par ce travail sur le RVP de « se donner forme » sachant qu'il s'agit toujours de formes provisoires : « *Ma vie poursuit sa course et m'échappe à nouveau à l'instant même et dans la mesure où je cherche à la fixer et à la comprendre* », dit Jobert (1989) avec bonheur.

## L'UTILISATION DES RÉCITS DE VIE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

Il s'agit de relier présent et passé. Notre hypothèse est que cette remise en ordre peut libérer de l'énergie, que se réapproprier son passé permet de faire le point avec ses désirs et ses projets, ceux qui se sont réalisés et aussi les projets abandonnés ou oubliés, pour y renoncer ou leur redonner vie. Et faire de nouveaux projets : « *le rapport au temps est l'un des pôles importants de l'auto-formation* » écrit Bonvalot (1989).

Il existe un lien étroit entre l'histoire de vie de chacun et les projets qu'il met en place. Travailler son histoire professionnelle selon l'axe du temps peut permettre de mettre en relation des expériences privilégiées : stages, lectures, rencontres de pairs ou de formateurs, pratiques nouvelles, réussites ou échecs exemplaires, événements de la vie personnelle, etc., qui ont marqué l'itinéraire.

Comment s'exprime pour chacun la dynamique du changement ? J'ai besoin pour me mettre en projet de comprendre mon passé. Ce qui paraît important, c'est de chercher dans le passé ce qui fait sens pour le présent.

Écrire sa vie, ou, plus modestement comme ici, choisir un ordre pour présenter sa trajectoire professionnelle sous forme d'un récit, c'est aussi repérer qu'elle n'est pas linéaire. Il y a des nœuds, des boucles, des répétitions, des ruptures, des avancées spectaculaires et des moments de piétinement, etc. Et pour raconter, écrire, on va choisir un fil de cohérence, une mise en lien se fait, une mise en intrigue pour reprendre l'expression de Ricœur (1983).

Mais pour se mettre en projet et envisager des évolutions, explorer de nouvelles voies, prendre de nouveaux risques, chacun a aussi besoin de repérer une continuité, une cohérence ou le passage volontaire, du moins assumé, d'une forme de cohérence à une autre. Y a-t-il une ou des cohérences dans une histoire professionnelle ? Y a-t-il un continuum ou des ruptures significatives ? Sans doute cela est variable d'un individu à l'autre en fonction de sa personnalité, de sa manière de conduire sa vie et aussi des événements qu'il a vécus. Qu'est-ce qui fait qu'une question nouvelle vient occuper la scène de notre histoire à tel ou tel moment ? Y a-t-il à chaque fois réorganisation du passé ? Nouvelle mise en ordre ? A quel rythme ?

« *Chacun de nous a une histoire spontanée de sa vie. Il s'agit de dépasser l'énumération chronologique des faits. La version première, immédiate du récit de vie est remplie de postulats implicite, de philosophies silencieuses qui font surgir et enchaînent dans des liens des événements dispersés dans le temps. Faire l'histoire de ses histoires de vie* » écrit P. Michard (1995).

De la même manière, l'anticipation du sens est en lien avec la production après coup du sens. Nous sommes aussi habités par un futur. Passé, présent, futur sont liés ici de manière naturelle. On peut ainsi imaginer en formation des démarches qui porteraient sur l'avenir. Identifier l'ensemble des projets qui nous habitent. Faire l'histoire de ses projets : ceux qui pourraient de fait se concrétiser, ceux qui fonctionnent comme utopie, voire comme utopie régulatrice et donc ne restent pas seulement à l'état de fantasme, et pourquoi pas faire l'histoire aussi des projets abandonnés, des deuils professionnels. C'est une façon de dynamiser le présent et de retrouver l'énergie pour d'autres possibles.

Il n'est pas obligatoirement nécessaire de « tout » changer pour changer ses pratiques. Au contraire, nous pouvons d'aventure en revisitant notre passé prendre acte d'une forte cohérence entre des moments, des choix, que nous avons vécus comme isolés. Faire des ponts entre ceux-ci et certains événements de notre vie qui prennent alors tout leur relief. « *L'exploration des prises de conscience et des transformations qui singularisent une histoire de vie font apparaître un sujet conscient de ses apprentissages, de ses connaissances, ses valeurs. Un sujet conscient est disponible à l'inconnu. Aller vers le soi pour s'en distancier et explorer d'autres possibles, c'est cheminer vers soi.* » écrit Josso (1991) dans son beau livre *Cheminer vers soi*. L'histoire de vie, en ce sens, est bien levier de changement et aide à la construction du projet professionnel.

Changer son rapport à l'institution

Travailler ainsi, c'est retrouver du pouvoir sur son histoire.

Des quatre fonctions que Mona Ditscheim (1984) reconnaît à l'histoire de vie : *fonction cathartique* (libérer et regarder ce qui a été exprimé), *fonction de structuration* (mettre en forme, ordonner), *fonction de connaissance* (comprendre et analyser), et *fonction énergétique* (faire émerger l'individu, mettre en valeur la personne), c'est peut-être cette dernière qui libère l'énergie de façon la plus sûre dans la mesure où elle permet une reconnaissance de la personne et donc une revalorisation. Cette expérience d'être écouté et d'écouter dans un climat d'empathie est génératrice de force intérieure. Le travail en groupe permet de vivre l'expérience de la solidarité humaine dans un milieu où elle semble souvent, aujourd'hui, avoir disparu pour laisser place à un douloureux sentiment de solitude.

Le projet de faire raconter sa vie à un enseignant, un formateur, est pour nous une activité essentiellement émancipatrice. Le RVP permet à chacun d'avoir accès à la signification des engagements ou des désengagements présents au-delà des facteurs accidentels donnés dans une lecture spontanée. Construire son histoire professionnelle au-delà des paroles posées sur soi ici ou là peut permettre de régler de vieux comptes, ou de commencer à les solder. Produire son RVP et le socialiser est un acte peu banal dans le monde enseignant : c'est ici soi-même qui donne une légitimité à son histoire, sa trajectoire et non l'institution. En ce sens, il permet la mise à distance des modèles canoniques de la professionnalité enseignante et découvre une espace d'inventivité pour celle-ci par la formalisation des différents itinéraires écoutés.

Il s'agit, dans ce monde enseignant où les acteurs se sentent souvent impuissants, d'amener chacun à repérer les moments où il « *a fait quelque chose de ce que les autres voulaient faire de lui* », pour reprendre les mots de Sartre. En travaillant à la mise à jour du sens de notre vie, nous pouvons « *apprendre une issue à notre propre histoire en transformant les perspectives* », comme l'écrit Finger (1989).

Pour terminer (provisoirement...), je me tourne vers Bruner (1991) : « *Deux universels concernent la manière dont l'homme s'oriente par rapport à la culture et au passé. Le premier est la réflexivité humaine, notre capacité à nous retourner vers le passé et modifier le présent à la lumière du passé ou le passé à la lumière du pré-*

## L'UTILISATION DES RÉCITS DE VIE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

sent. Le second est notre faculté intellectuelle à envisager des alternatives, à concevoir d'autres manières d'être, d'agir et de lutter. »

**Nicole BLIEZ-SULLEROT**  
IUFM Nord-Pas de Calais

### Bibliographie

- Alin C. (1996) *Etre formateur : Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- Auget G. (1996) « Le récit, de l'ordre dans un nuage » — *Cahiers Pédagogiques* 346.
- Bertaux D. (1997) *Les récits de vie*. Paris ; Nathan.
- Bliez-Sullerot N. & Mevel Y. (1995) « Le récit de vie professionnel en formation d'enseignants » — *Les cahiers de la MAFPEN de Lille* n° 0.
- Bonvalot G. & Courtois B. (1984) « L'autobiographie-Projet » — *Éducation Permanente* 72-73.
- Bourdieu P. (1986) « L'illusion biographique » — *Actes de la recherche en sciences sociales* 62-63.
- Bruner J. (1991)... *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel
- Catani M. (1984) « De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique orale » — *Éducation permanente* 72-73.
- Cifali M. (1995) « J'écris le quotidien » — *Cahiers Pédagogiques* 331.
- Desroches H. (1990) *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche action. Apprentissage 3*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Ditisheim M. (1984) « Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation » — *Éducation permanente* 72-73.
- Dominicé P. (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Ferry G. (1983) *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- Finger M. (1989) *Apprendre une issue*. Lausanne : Éditions LEP.
- Goffman E. (1983) *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Josso C. (1991) *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Leclerc-Olive M. (1997) *Le dire de l'événement biographique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Malet R. (1998) *L'identité en formation : Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Marc M. (1993) *Le changement en psychothérapie*. Paris : Retz.
- Michard P. (1995) « Histoires de vie, règles et méthodes. » — *Le Groupe Familial* 147.
- Pineau G. & Jobert G. (1989) *Histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Ricœur P. (1983) *Temps et récit*. T.1. Paris : Le Seuil.

*N. BLIEZ-SULLEROT*

- Schön D. (1996) *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Ed. Logiques.
- Vassileff J. (1992) *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Paris : Chronique Sociale.