

Actes du panel
« l'appel bio-graphique »
(groupe ASIHVIF)

PRATIQUES DU
RÉCIT DE VIE
EN **FORMATION**
ARTICULÉES À
DES QUESTIONS
D'**ACCOMPAGNEMENT**

Coordonné par
Geneviève Tschopp
Marie-Claude Bernard

Panel organisé
à l'université de **TOURS**
le **27 MAI 2016** à l'occasion
du colloque « **Éthique de
l'Accompagnement et
Agir Coopératif** »


LEL
Livres en ligne du CRIRES

CRIRRES
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire



Pour toute information et pour découvrir nos
publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :

 Certains droits réservés par 350.org

Remerciements :

Nous remercions la graphiste Nathalie Lobbé et les organisateurs du colloque Sébastien Pesce, Hervé Breton et Noël Denoyel de nous avoir autorisé à reprendre l'affiche du colloque « Éthique de l'Accompagnement et Agir Coopératif » (Tours, mai 2016) comme page de couverture et de la modifier pour cette publication.

<https://accompagnement2016.wordpress.com>

Merci également à Marie-Caroline Vincent pour son précieux travail de mise en forme.

Mise en page : Marie-Caroline Vincent

ISBN : 978-2-921559-28-7

Pour citer cet ouvrage :

Tschopp, G. & Bernard, M.-C. (2016). *Actes du panel "L'appel bio-graphique" (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/tschopp_bernard_2016.pdf

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](#)), Québec :
11 novembre 2016



Cette création est mise à disposition selon les termes de la
[Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation
Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

Avant-propos

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) est heureux de s'associer au groupe « l'appel bio-graphique » de l'ASIHVIF pour la publication, en libre accès, des actes du panel organisé à l'Université de Tours en mai 2016, intitulé « Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement », sur le site des Livres en ligne CRIRES, soit « sous LEL du CRIRES ».

Ces actes sont le fruit d'un travail collaboratif en matière de recherche et d'intervention touchant au processus même de la coopération et de relations horizontales à des fins de formation continue. Cela rejoint, en un sens, l'activité du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et réussitE) qui se penche sur la participation de l'enseignante ou de l'enseignant dans l'école. Au nom de tous les jeunes et plus largement tout le public qui bénéficieront des acquis de tels rapports de coopération, je remercie les auteures et auteurs. Je leur suis aussi reconnaissante de contribuer, par cette publication, à nourrir la réflexion sur la réussite scolaire et éducative.

Le CRIRES considère qu'il est d'intérêt public de faire connaître les résultats de travaux de telle envergure en les diffusant directement sur le Web. Ceci les rend plus facilement accessibles aux agentes et agents du monde de l'éducation francophone.



Thérèse Laferrière

Université Laval – Directrice du CRIRES

Table des matières

Avant-propos <i>Thérèse Laferrière</i>	i
Introduction <i>Geneviève Tschopp</i>	1
Accompagnement et entrée dans la profession du-de la jeune enseignant-e <i>Catherine Schmutz-Brun</i>	10
Récit de soi et d'autrui pour accompagner la formation des futur·e·s enseignant·e·s <i>Geneviève Tschopp et Elisabeth Stierli</i>	23
Futur·e·s enseignant·e·s en transition : s'autoaccompagner par l'écriture dans son cursus de formation <i>Anne-Marie Lo Presti et Sabine Oppliger</i>	35
Le récit, point de départ d'un questionnement éthique <i>Bessa Myftiu</i>	49
Le portfo-lien biographique <i>Katja Vanini De Carlo</i>	58
Une expérience d'accompagnement : le récit de vie (de soi et de l'autre) à visée émancipatoire en milieu institutionnel professionnalisant <i>Elisabeth Benoît</i>	70
Récit de la professionnalisation d'étudiants en soins infirmiers dans le monde actuel <i>Myriam Graber</i>	82
Pédagogies humiliantes et rêves brisés dans des récits de vie d'élèves du secondaire au Cameroun et au Gabon <i>Jean Jacques Demba et Marie-Claude Bernard</i>	96
En guise de conclusion <i>Marie-Claude Bernard et Katja Vanini De Carlo</i>	108
Présentation des Auteur·e·s	112

Introduction

TSCHOPP, GENEVIÈVE
HEP Vaud – Lausanne - Suisse
genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

« L'expérience biographique pousse à renoncer à la poursuite de soi, épuisante, pour se concentrer vers l'arrêt sur soi, avec un souci de compréhension et d'incompréhension. Elle conduit à se frayer un long chemin d'une vie subie à une vie voulue, de l'individu sujet au sujet-acteur. » (Monbaron, 2009, p. 110)

« L'appel bio-graphique ». Qui sommes-nous ? Pour nous présenter, nous commencerons par évoquer l'appel auquel nous songeons : l'appel matinal de l'enseignant-e¹ dans la classe, égrenant les noms et prénoms des élèves. Puis, nous spécifierons ce qui nous réunit et ce qui nous a stimulé-e-s à nous retrouver dans le cadre du colloque « Ethique de l'accompagnement et agir coopératif » qui s'est tenu à l'Université de Tours en mai 2016². Ce colloque se voulant un espace de réflexion et de rencontre pour penser l'accompagnement, nous avons constitué un panel pour croiser nos recherches et pratiques associées aux narrations dans nos espaces de formation et d'intervention.

Les **huit contributions** proposées suite à ce panel sur les pratiques du récit de vie en formation sont dédiées aux professionnel·le·s qui partagent une réflexion critique sur les pratiques d'accompagnement et donc sur ce qu'accompagner veut dire. Avec d'autres chercheuses et chercheurs et par nos agirs professionnels, nous nous inscrivons dans ce large mouvement du « tournant réflexif » tel que Schön le nommait au début des années 90, y considérant également notre propre implication. Vous découvrirez ainsi des contextes différents de formation, majoritairement pour la partie francophone de la Suisse, avec un détour par l'Afrique francophone. Parmi les pratiques réflexives au service d'une formation en alternance, le récit trouve une place privilégiée, avec des questions qui précèdent ou suivent sa mise en œuvre et ses diverses (re-)configurations (Ricoeur, 1983, 1984 et 1985). L'usage qui peut être fait du récit ne rejoint pas toujours la visée éthique que nous pourrions en attendre. A ce propos, Hubert pointe que les apprenant-e-s se

¹ C'est avec un petit tiret ou avec un point médian que nous tiendrons compte du féminin et du masculin dans ces actes.

² <https://accompagnement2016.wordpress.com> Colloque international « Ethique de l'accompagnement et agir coopératif. Savoirs et pratiques en dialogue » sous la responsabilité d'Hervé Breton, Noël Denoyel et Sébastien Pesce, à l'Université François Rabelais de Tours, 26-27-28 mai 2016.

trouvent parfois placés dans une posture de réflexivité qui risque paradoxalement de détourner la réflexion, car le déploiement du récit y est empêché (2014, p. 32). Les enjeux de tels agirs seront considérés dans les lignes qui suivent.

Qui sommes-nous ? Une identité qui se nomme et évolue

« L'appel bio-graphique » est un groupe de recherche issu de l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF-RBE)³. Le groupe s'intéresse au biographique pour (se) construire. Les onze auteur-e-s des contributions partagées ici (trois ont été écrites à deux) sont des formateur-trice-s-accompagnant-e-s en contextes institutionnels de formation professionnelle (santé, social, éducation). Nos pratiques sont associées au **récit d'expérience**, pour aborder la réalité professionnelle en particulier. Dans nos projets de formation, la dimension biographique est impliquée. Nous considérons que toute personne en formation est un sujet biographique, qu'elle a une vie, une histoire, des expériences vécues desquelles apprendre. L'étymologie du terme former est empruntée au latin *formare* : "donner une certaine forme, une certaine figure", d'où "produire, donner naissance à", "constituer, composer", "organiser, instituer, établir", "concevoir", "prendre forme", (Littre, 1878). La formation est l'action, l'art et la science (ou devrait l'être) de créer les conditions et la démarche pour "une mise en forme", pour travailler à des "formes", pour contribuer à façonner l'être dans son développement et la pluralité de ses attributs.

Par nos actions de formation, nous invitons les acteur-trice-s à considérer cette prise de forme, cette "confection" dont elles et ils sont parfois aussi spectateur-trice-s, de l'autre comme de soi. Cette forme qui se cherche est le résultat de soi, des autres, mais aussi des choses, d'un lieu, d'une histoire qui se rencontrent dans un espace de médiation. La théorie tripolaire de la formation (Pineau, 1991) distingue ainsi l'éco-formation, l'hétéro-formation et l'auto-formation pour manifester ce qui se joue aux plans de l'environnement, de l'altérité et de soi.

L'expression "**faire l'appel**", a retenu notre attention au moment de la constitution de notre collectif de recherche en 2008. À l'origine, les membres de l'appel bio-graphique œuvraient prioritairement dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants, ce qui explique sans doute en partie notre nom. « Faire l'appel » est en effet une composante importante du travail enseignant, une action en apparence simple, mais où la confrontation avec la réalité est souvent plus complexe pour les novices. Au début de la journée, du cours ou d'un examen, l'enseignant-e lit le nom des élèves pour être sûr qu'elles et ils sont dans la salle de classe. A l'évocation de son nom ou de son prénom,

³ <http://www.asihvif.com> L'ASIHVIF-RBE regroupe depuis 1991 des chercheurs et des praticiens sensibilisés aux enjeux de l'éducation des adultes et aux liens entre formation et « histoire de vie ». Ses recherches et ses activités s'inscrivent dans le champ de la formation tout au long de la vie et de la recherche biographique. Les travaux développés dans le cadre de l'association se situent dans le domaine de l'anthropoformation et s'emploient à soutenir l'apport des histoires de vie dans le champ de l'éducation des adultes.

l'élève répond par un « Présent-e ! », ou certain·e·s annonceront un « Absent-e ! » pour un autre que soi. Durand, Ria et Flavier relevaient en 2002 un geste qui ouvre à une disponibilité, à une équité entre élèves :

L'appel consiste pour les enseignants à s'assurer que tous les élèves sont présents, mais aussi que tous « y soient », c'est-à-dire dans des dispositions propices au travail scolaire. Dans cette recherche de disponibilité des élèves s'entremêlent des composantes opérationnelles et éthiques : être efficace et n'émettre des consignes aux élèves que si l'on peut être entendu d'eux, établir une rupture avec les événements antérieurs (interclasse, déplacements dans la cour et les couloirs du collège, ambiance du cours précédent, etc.), être équitable et ne pas commencer avant que tous les élèves ne soient présents, assurer un enseignement identique pour tous. (p. 92)

Certain·e·s considèrent ce temps passé à faire l'appel comme perdu. Pourtant, ce « Présent-e ! » engage dans l'action, il est un premier lien possible à l'apprentissage. Ce rituel ne se limite donc pas à un acte administratif nous spécifient Bertone, Chaliès, Clot, (2009). « Je suis là. Je perçois s'ils sont là et dans quel état... » Il est aussi annonciateur d'une **présence** à l'autre et à soi (Cifali, 2014), à l'environnement. Ainsi, l'appel ne pourra pas se faire de la même manière selon que nous nous trouvons à l'extérieur pour un cours d'éducation physique ou en salle de classe, selon la composition du groupe et les âges de nos interlocuteur·trice·s. Cette pratique est par ailleurs évolutive, en parallèle au mouvement des nouvelles technologies, avec des applications apparues depuis peu pour accompagner cette pratique via la tablette ou le smartphone de l'enseignant·e. Selon les régions, les habitudes, les goûts ou la formation des enseignant·e·s, la manière de faire l'appel n'est pas identique. Néanmoins, nous imaginons que même sans maîtriser la langue des acteurs, nous pourrions l'identifier par quelques traits et caractéristiques repérables. Enfin, et surtout, faire l'appel questionne la propre **implication** de la personne enseignante. Celle-ci intervient avec qui elle est, son style, son bagage, son expérience, ses référentiels, avec le défi de ne pas perdre le groupe au cours de ce rituel. Cette considération pour la personne – dans ce groupe l'appel bio-graphique – nous permet de rappeler qu'il est dangereux d'enseigner à l'insu de soi-même ; nous invitons ainsi tout professionnel à considérer d'un œil clairvoyant ce "soi" impliqué. Avec entrain nous répondons donc « Présent·e·s ! » pour considérer nos propres implications de formatrices et formateur dans le champ de la santé, du social et de l'éducation. Là également pour revisiter nos manières d'être en relation avec ces apprenant·e·s que nous accompagnons, pour questionner nos subjectivités dans les environnements professionnels qui nous sont propres.

Le nom du groupe se veut également un clin d'œil au "**label bio**", en référence à un étiquetage que l'on trouve sur certains produits issus de l'agriculture biologique. Nous

marquons ainsi notre intention soucieuse de l'environnement et de la qualité de la production.

C'est en 2008 que le groupe s'est donc constitué, réunissant alors des chercheuses formatrices dans la formation des enseignants au niveau des hautes écoles pédagogiques et des universités en Suisse, en Belgique et en Espagne. Nous nous revendiquons de **l'approche biographique**, qui caractérise notre identité en apparaissant dans notre nom, et que nous initions auprès des personnes dont nous accompagnons la formation. « La ré-appropriation de soi est une tâche centrale de l'histoire de vie de la plupart des adultes » relevait judicieusement Dominicé (1990, p. 157). Nous souhaitons nous aventurer plus en avant sur ce chemin, considérer les occasions formatrices de l'existence des professionnel·le·s en formation et les analyser individuellement et par le croisement de nos regards, référentiels et pratiques.

Formation, éthique et accompagnement : au détour des récits d'expérience

Huit ans plus tard, nos intentions demeurent avec une composition du collectif modifiée, mais retournons à nos débuts... Le 15^{ème} Congrès international de l'AMSE à Marrakech « Mondialisation et éducation, vers une société de la reconnaissance » (juin 2008)⁴ avait été une première occasion de nous pencher sur la problématique de la mise en œuvre d'une démarche biographique pour penser la formation des professionnels de l'éducation, approcher l'articulation du projet professionnel des apprenant·e·s à leur histoire d'élève, à saisir ce qui les amené à choisir un métier et comment elles/ils le conçoivent, etc.

Mis en jachère quelques années, « l'appel bio-graphique » a repris de la vigueur pour le colloque « Pratiques du récit de vie en formation : sous le signe du lien » qui s'est déroulé à Crêt-Bérard à la fin de l'été 2015⁵, le Québec s'est joint aux présentations de la Suisse. Plusieurs communications de praticien·ne·s-chercheur·se·s questionnaient la place de la narration biographique dans les espaces de formation et de professionnalisation (Wittorski, 2008). C'est autour des pratiques du récit de vie dans les contextes de formation de l'éducation, de la santé et du social que nous avons choisi de poursuivre notre réflexion suite à cette rencontre. Le colloque « Éthique de l'accompagnement et agir coopératif » à Tours (mai 2016), dont vous trouverez traces de nos communications au sein du panel

⁴ Colloque « Formation des enseignants : favoriser la construction des compétences et de l'identité professionnelles réclamées par la complexité du métier » lors du congrès Mondialisation et éducation, vers une société de la reconnaissance, 15e congrès de l'AMSE-AMCE-WAER, Université Cadi Ayyad, Marrakech, 2-6 juin 2008. <http://www.amse-amce-waer.org/>
Programme : http://eroditi.free.fr/Professionnel/Colloques/Programme_AMSE_15.pdf

⁵ Colloque « Pratiques du récit de vie en formation. Sous le signe du lien », sous la responsabilité de Geneviève Tschopp et Catherine Schmutz, HEP Vaud, ASIHVIF, ARRV et Université de Fribourg, Crêt-Bérard, 24-25 septembre 2015.
<http://www.hepl.ch/cms/accueil/sites/institutionnel/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/pratiques-du-recit-de-vie-en-for.html>

"l'appel bio-graphique" plus loin, a ainsi représenté une occasion stimulante de croiser nos pratiques et nos questionnements avec la focale de l'accompagnement.

Les pages web de l'ASIHVIF spécifient des connexions entre le champ du biographique et les questionnements sur ces principes à la base de nos conduites et de nos agirs :

L'intention éthique de l'association s'inscrit ainsi dans une perspective émancipatrice valant pour toutes et pour tous. Le recours aux histoires de vie n'est pas uniquement envisagé comme une "méthode" de recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation permettant de comprendre les dynamiques complexes à l'œuvre dans les processus de formation des adultes. Les démarches de "formation par les histoires de vie" visent à renforcer le pouvoir d'action du sujet sur lui-même et sur son environnement en l'associant à la construction des savoirs produits.

Les réflexions que nous engageons émergent donc de nos expériences de formateur·trice·s·accompagnant·e·s dans nos divers contextes de formation professionnelle. Ces co-réflexions s'inscrivent dans nos pratiques respectives individuelles et collectives articulées aux histoires de vie en formation. Nous avons considéré la **problématique de la mise en œuvre d'une démarche biographique pour penser la formation des professionnels et leur processus de professionnalisation**. Nous souhaitons :

- penser nos agirs associés au récit de vie ou d'expérience, et nos possibilités d'agir (inscription et reconnaissance dans un contexte institutionnel singulier), pour une quête partagée ou un "cheminer-ensemble" (Education Permanente, Accompagnement, réciprocité et agir collectif, 2015);
- examiner les conditions favorables à une co-implication dans les dispositifs de formation et d'accompagnement, au déploiement de ces dynamiques d'accompagnement qui font émerger la personne en construction de soi et le collectif, à cet "art des mouvements solidaires " (Pineau, 1998);
- questionner notre posture d'accompagnant·e de ces mises en récits et de leur analyse, l'implication de chacun·e dans ces pratiques d'accompagnement et ces dispositifs de formation, en particulier notre subjectivité de formateur·trice·s en proie avec nos incertitudes et vulnérabilités ;
- approcher les manières dont les apprenant·e·s donnent du sens à leur formation, à l'expérience de la reliance en considérant ce que leurs récits ou échos nous dévoilent de leur développement ou processus de professionnalisation ;
- explorer certains paradoxes ou certaines tensions inhérentes à nos dispositifs, entre demande d'accompagnement et contrainte institutionnelle, entre autoévaluation et conformisation ; etc.

Quelques mots encore pour vous présenter les **textes** que vous trouverez dans ces Actes du Panel *L'appel bio-graphique (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement*.

« *Accompagnement et entrée dans la profession du/de la jeune enseignant-e. Présence/Absence du sujet* » de Catherine Schmutz nous rapproche des récits "du terrain" des stages, récits produits dans les groupes de pairs des futur-e-s enseignant.e.s du secondaires II formés à l'Université de Fribourg. Leurs récits du parcours scolaire initient à une réflexion du croisement entre expérientiel, identité professionnelle, biographique et entrée dans la profession. L'espace de « co-formation de pairs accompagnés » soutient la construction de l'identité professionnelle de ces enseignant-e-s en devenir, le renoncement à l'atteinte d'une perfection pour mieux composer avec la réalité telle qu'elle se présente.

Trois textes concernent les dispositifs *module d'intégration* à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, dans le contexte de la formation des enseignant-e-s des degrés primaires. Dans « *Récit de soi et d'autrui pour accompagner la formation des futur-e-s enseignant-e-s* », Elisabeth Stierli et Geneviève Tschopp déclinent cet « espace tiers » et de reliance des modules d'intégration où les étudiant-e-s croisent récits de soi et d'autrui pour penser leur formation et développer de nouvelles connaissances. Presque en miroir, la communauté de pratiques dévolue aux formateur-trice-s qui les accompagne est un lieu dévolu au dialogue et à la réciprocité où elles deviennent praticiennes réflexives de leurs agirs.

Sabine Oppliger et Anne-Marie Lo Presti rapportent les propos des étudiant-e-s quant à leur construction identitaire dans « *Futur-e-s enseignant-e-s en transition : s'autoaccompagner par l'écriture dans son cursus de formation* ». Les métaphores, en mots et en images, de ces derniers traduisent leurs processus de formation et nous invitent à considérer le positionnement de ces sujets en formation en étudiant leurs récits écrits, qualifiés de pratique d'autoaccompagnement.

Dans sa production « *Le récit, point de départ d'un questionnement éthique* », Bessa Myftiu nous invite à un détour historique du lien entre humanité et récit. Concernant le même public, elle nous initie à une pratique associant récit d'expériences des stagiaires et questionnement éthique, soulignant la force de l'écriture dans la construction de soi.

La thématique de l'éthique de l'accompagnement est également déclinée par Katja Vanini De Carlo. Dans sa contribution « *Le portfo-lien biographique : une démarche au service de l'accompagnement* », nous approchons un atelier de construction de portfolio biographique, rebaptisé finalement « portfo-lien biographique ». La formatrice-chercheuse y soutient l'accompagnement comme « dé-marche » et comme « tra-duction », deux métaphores qui contribuent au déplacement de notre regard.

Toujours au niveau du territoire suisse, nous croisons l'évolution des récits en "je" de futurs économistes dans le cadre de leur formation à la HEG, réflexion amenée par la praticienne chercheuse accompagnante Élisabeth Benoît dans son texte « *Expérience dans l'accompagnement : le récit de vie (de soi et de l'autre) à visée émancipatoire en milieu institutionnel professionnalisant* ». La visée émancipatoire du récit est présentée dans cette contribution, au détour d'une écoute offerte aux narrateurs, pour une revisite de leur choix professionnel et une mise en sens partagée. Ce n'est pas sans heurt que se vit ce détour par le récit de soi, des effets se déployant au plan identitaire et au plan du projet professionnel du narrateur.

Autre contexte mais conflit de valeurs partagées auquel nous convie Myriam Graber. Futur·e·s infirmières et infirmiers confrontent – dans la souffrance – leur représentation idéalisée du métier à la réalité vécue en stages professionnels. Dans « *Récit de la professionnalisation d'étudiants en soins infirmiers dans le monde actuel* », Myriam Graber repère ainsi les importants changements de paradigme qui traversent la profession infirmière. Entre la nouvelle génération et celle qui précède : motivation, engagement, reconnaissance et professionnalité se trouvent discutés. Avec l'auteure, nous souhaitons que ces tensions repérées prennent place dans les récits partagés entre stagiaires, praticien·ne·s formateur·trice·s du terrain et formateur·trice·s à l'école.

Dernier texte, où le continent africain nous accueille pour approcher le vécu de jeunes filles et garçons, élèves du secondaire, dans un espace scolaire de "non-droit". Jean-Jacques Demba, de l'École normale supérieure de Libreville (Gabon), et Marie-Claude Bernard de l'Université Laval (Québec), dévoilent par les récits de ces élèves du secondaire les pratiques humiliantes dont ils sont victimes au Cameroun et au Gabon. La chercheuse et le chercheur, tous deux membres du CRIRES⁶, mettent à jour les renoncements auxquels arrivent ces jeunes, les échecs scolaires qui interrompent leur élan de vie. Les deux auteur·e·s proposent l'utilisation des récits de vie comme recherche-action-intervention pour transformer ces pratiques et liens entre adultes et élèves, dans une perspective humanisante.

Une altérité en acte, une construction accompagnée...

À votre tour d'entrer par la lecture de ces huit textes dans ces questionnements, ces mises en perspective et en dialogue de vos pratiques. Nos croisements d'expériences, de référentiels et d'implications nous ont amené·e·s au sein du collectif "l'appel bio-graphique" à prendre conscience de cette promotion d'une parole intersubjective et réflexive qui nous caractérise, à discuter de l'inscription non évidente de ces espaces de réciprocité ou de médiation dans un contexte institutionnel. L'accompagnement de ces recherches et constructions de sens des narratrices et narrateurs est possible du fait des conditions créées pour que la rencontre ait lieu, que l'alchimie soit possible. Nos gestes se

⁶ Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

déclinent sur un ensemble de registres, d'attitudes, allant de l'implication au retrait, de la direction au suivi. Ces cheminements avec l'autre et/ou le groupe, avec nos propres ressources et limites de formatrices et formateurs, soulignent une adaptation de nos formations à la situation et à la personne. Nous reconnaissons une visée de co-construction de ces trajectoires, en tenant compte du rôle formateur des expériences, dans une relation soucieuse de préserver la liberté, la recherche de formes propres.

L'accompagnement ne consiste donc aucunement à transmettre un savoir, à donner des conseils, à faire de l'intervention. Il s'agit de permettre à l'autre de signer ce qu'il vit, de l'endosser dans son style, son rythme, son profil psychologique, ses problèmes et ses interrogations. (Le Bouëdec, 2001, p. 50)

Bonne lecture ! en espérant que nos réflexions croisées sur la formation des professionnel·le·s associées au biographique se tisseront avec les vôtres ...

Références bibliographiques

- Bertone, S., Chaliès, S., et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 105-125.
- Breton, H., Pesce, S. et Denoyel, N. (2015). *Éducation permanente*. Accompagnement, réciprocité et agir collectif, 205(4).
- Cifali, M. (2014). Conférence. Séminaire du sujet dans la Cité 2014 L'accompagnement comme une altérité en acte. L'accompagnement en débats, 8 mars 2014, Paris, L'Université Ouverte du Sujet dans la Cité. Conférence audio récupérée le 2 mai 2016 : <http://mireillecifali.ch/wp/accompagnement-en-debats/>
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 83-103.
- Hubert, B. (2014). Rendre compte pour se rendre compte. Histoires de vie et analyse de la pratique professionnelle. Dans J. Berton et D. Millet (dir.), *Écrire sa pratique professionnelle. Secteurs sanitaire, social et éducatif* (pp. 29-45). Paris : Seli Arslan.
- Littré, E. (1878). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Hachette. Electronic version created by F. Gannaz. Récupéré le 10 septembre 2016 : <http://www.littre.org>
- Le Bouëdec, G. (2001). L'accompagnement des mourants. Dans G. Le Bouëdec, A. Du Crest, L. Pasquier, R. Stahl (dir.) *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* (pp. 45-50). Paris : L'Harmattan.
- Monbaron, J. (2009). Les transitions de l'existence : des formateurs d'adultes racontent. Dans Ch. Delory-Momberger et E. Clementino de Souza. *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation* (pp. 103-111). Paris : Téraèdre.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. *La formation expérientielle des adultes*, 29-40.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1983, 84, et 85). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique. 2. La configuration dans le récit de fiction. 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Schön, D. A. (1992). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éd. Logiques.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2, 9-36.

Accompagnement et entrée dans la profession du-de la jeune enseignant-e

PRÉSENCE / ABSENCE DU SUJET

SCHMUTZ-BRUN, CATHERINE

Université de Fribourg, Suisse

catherine.schmutz@unifr.ch

Résumé :

Dans le contexte de la formation des enseignants du secondaire II dispensée à l'Université de Fribourg (Suisse), les étudiant-e-s stagiaires, après avoir obtenu leur master, sont impliqué-e-s durant une année scolaire dans un dispositif de formation professionnelle en alternance qui les mobilisent dans des classes de collège (lycée) accompagnées d'enseignant-e-s formateurs-trices de terrain tandis qu'à l'université, ils/elles se retrouvent dans des groupes de pairs accompagnés et sont invités à produire et partager plusieurs récits d'expériences vécues sur le terrain aux différentes phases de leur formation pratique. Dans cet espace académique, hors-terrain, circonscrit, institutionnel, les stagiaires travaillent l'expression écrite de leurs expériences et en débattent oralement avec leurs collègues afin de s'ouvrir à un certain nombre de pratiques possibles qu'ils-elles découvrent et questionnent.

Le cadre institutionnel universitaire et de professionnalisation offre un espace de biographisation réflexive accompagnée dont l'enjeu final est de permettre aux stagiaires une identification et une appropriation des ressorts de l'action. Mon texte vise à interroger cette approche biographique accompagnée en focalisant le questionnement sur le premier récit produit, celui du parcours scolaire alors que les stagiaires font conjointement l'expérience du terrain et l'entrée dans la profession.

Mots clés :

Formation des enseignants-es ; approche biographique et expérientielle accompagnée ; construction identitaire

« Je suis là. Et vous ? » Car il n'y a pas d'autre moyen d'inciter quelqu'un à faire preuve de densité qu'en se liant à lui à partir de sa propre consistance » (Paul, 2015).

Depuis plusieurs années la formation professionnelle des enseignants-es du secondaire à Fribourg (Suisse) a mis en place un dispositif de formation où sont compris des espaces et des temps réflexifs que l'on peut aisément rapprocher de pratiques biographiques. Selon certains de ces dispositifs, la personne en formation, en l'occurrence le futur enseignant-e, est amené à faire le récit écrit d'expériences vécues sur le terrain de sa pratique⁷ afin de rechercher en elle-même les ressorts de son action et les principes de sa conduite professionnelle (Schmutz-Brun, 2008, 2009).

Le module de formation *Identité professionnelle et formation expérientielle* se donne deux objectifs majeurs : 1) travailler la dimension réflexive en lien avec l'entrée dans la profession (dimension identitaire) et la découverte du métier, 2) articuler les expériences vécues au cours du stage à des concepts pédagogiques et didactiques approchés pendant la formation. Dans ce contexte, les étudiants-es stagiaires et futurs enseignants-es réunis en groupes, restreints et fixes, sont invités à produire plusieurs récits d'expérience aux différentes phases de leur formation pratique (cf. tableau ci-dessous). Autrement dit, dans un espace circonscrit, institutionnel, les stagiaires travaillent l'expression écrite de leur vécu émotif, cognitif, opérationnel et en débattent oralement avec leurs collègues afin de s'ouvrir à un certain nombre de pratiques possibles qu'ils vont chercher à s'approprier.

Les jeunes enseignants-es construisent leur identité professionnelle articulant expériences vécues et formulation narrative dans une perspective émancipatoire activée par un mouvement d'autoconnaissance. Outre le travail sur soi, la grande richesse de ce dispositif tient au partage des expériences et aux prises de conscience des disparités personnelles. Le rôle et la fonction de l'accompagnant responsable de ce module sont avant tout de garantir un cadre d'écoute, de respect, de partage afin de créer des conditions favorables à des apprentissages expérientiels en mutualisation.

⁷ La formation décrite renvoie plus spécifiquement au dispositif DEEM (diplôme d'enseignement des écoles de maturité) du CERF (Centre d'enseignement et de recherche pour la formation des enseignants du secondaire I et II) à l'université de Fribourg (Suisse). Le cours-séminaire *Identité professionnelle et formation expérientielle* est composé en sous-groupes (maximum de 20 personnes) qui reflètent une hétérogénéité « équilibrée » ; homme/femme, disciplines scientifiques/littéraires ainsi qu'une représentation des différents établissements du canton où les futurs enseignants sont placés en stage.

Tableau : les trois phases de la formation du stagiaire-enseignant en voie de certification

Les 3 phases de la formation (sur une année scolaire)	1ère phase Dite « en observation »	2ème phase Dite « en collaboration »	3ème phase Dite « en autonomie »
Statut du stagiaire	Étudiant-e, stagiaire Novice Phase d'observation dans une classe tenue par l'enseignant-e-formateur-trice Le-la stagiaire est au fond de la classe et observe l'EF (enseignant-e-formateur-trice)	Étudiant-e, stagiaire Partenaire Phase de collaboration avec l'enseignant-e-formateur-trice Le-la stagiaire s'accorde avec l'Ef et décident ensemble de co-enseigner ou d'enseigner l'un après l'autre, ou de prendre des chapitres, etc.	Enseignant-e en voie de « reconnaissance » Phase d'autonomie Le-la stagiaire prend en charge les cours (qui restent sous la responsabilité de l'enseignant-e formateur-trice, mais sans sa présence <i>in vivo</i> dans la classe)
Les différents récits produits au cours-séminaire « formation expérientielle » (espace hors terrain) avec l'accompagnante « universitaire »	Récit du parcours scolaire	Récit d'une expérience vécue à cette étape de la collaboration	Récit d'une autoévaluation telle qu'elle a pu s'exercer avec l'enseignant-e-formateur-trice ou le référent du stage
Vécu personnel du-de la stagiaire	Crainte et désir Soi soumis, mais... Projet qui se réalise Monde divisé en « moi, le-la stagiaire » et « eux les profs » (moi/eux)	Joie de pouvoir « faire » Crainte de ne pas « être » à la hauteur des « modèles » Entrée dans le monde des profs (je deviens eux)	Prise de confiance assortie de moments de doutes et de questionnements Reliance au collectif Sentiment d'appartenir au « corps » professoral (monde du « nous, les enseignants-es »)
Situation et activités	Au fond de la classe Observe-questionne Posture « apprenant-e »	Prise en charge des leçons en partie ou selon accord avec l'EF Posture « initiant »	Prise en charge totale avec explicitations régulières des choix Posture sujet /agent sujet- je/ mettant en forme son projet personnel + Posture Soi-agent/répondant aux compétences attendues et connaissant les fonctionnements et règlements Situation « d'autonomie paradoxale » en raison de l'évaluation
Formation	Coercitive Passive	Active Appropriation- reproduction des modèles Peu d'initiative	Applicative et créative avec intention d'expérimenter et de se démarquer des modèles
Attentes	Un guide Des recettes et des méthodes	Des échos, des <i>feedback</i> critiques et encourageants	De la validation Confirmation Reconnaissance

S'il a semblé de première importance de pouvoir offrir aux futurs enseignants-es, le temps de revenir et de réfléchir sur leurs expériences vécues sur le terrain, il est apparu que l'invitation à faire le récit de leur propre parcours scolaire allait ouvrir un champ de questionnement à leurs représentations du métier, au début de la formation alors qu'ils découvrent le métier. S'interroger sur son histoire d'écolier-ère puis d'étudiant-e alors qu'on devient enseignant-e, c'est retrouver des moments-clés, « solliciter » la mémoire et le récit qu'on en fait pour activer les savoirs d'ancrage « les voies ancestrales auxquelles se

rattacher pour vivre le présent et se rassurer pour l'avenir » (Hubert, 2010). Le premier récit produit est donc celui du « parcours scolaire », postulant qu'il existe un rapport étroit, quasi dépendant, entre « le vécu d'élève » et celui de jeune enseignant-e entrant dans la profession. Le métier d'enseignant-e étant le seul où le novice peut prétendre sans forfanterie connaître le milieu depuis 15 ou 20 ans ! Néanmoins, le saut sur la scène et la découverte des décors n'a jamais fait d'un spectateur assidu, un bon acteur. Il est important de pouvoir identifier les liens entre son parcours scolaire et le choix de devenir enseignant-e afin de clarifier et donner forme au projet professionnel (Schmutz, 2008, 2009). Rappelons que Huberman (1989) avait déjà démontré que la formation professionnelle d'un enseignant tient moins à l'apprentissage par initiation qu'à son processus de formation replacé dans son histoire de vie :

Il est évident que la personne la plus experte au sujet d'une trajectoire professionnelle donnée est la personne qui l'a vécue. De même, la manière dont cette personne définit les situations auxquelles elle a été confrontée joue un rôle primordial dans l'explication de ce qui s'est passé. (Huberman, 1989, p. 31)

Ce texte se déclinera en trois temps. Nous commencerons par présenter le contexte de formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire tel qu'il est proposé au CERF à Fribourg, Suisse et plus spécifiquement le dispositif permettant de travailler sur trois récits d'expérience. Puis nous entrerons plus finement dans l'analyse du premier récit, à savoir celui concernant le parcours scolaire et articuleront les deux axes de travail : biographique et expérientiel. Enfin nous en viendrons au point trois soit l'accompagnement d'une approche biographique en contexte de formation professionnelle.

Un dispositif de formation professionnelle sollicitant des moments d'implication sur le terrain et hors terrain pour venir partager l'apprentissage du métier

Au CERF a été initié et conceptualisé en 2006 le cours-séminaire : *Formation expérientielle, identité professionnelle* doté de 2 crédits (soit 60 heures dont 20 heures présentielle). Nous travaillons à partir (i) de récit (ii) la formation du sens de l'expérience et (iii) sa production de connaissance. Le cours-séminaire propose d'articuler théorie et pratique et vise le développement d'une attitude réflexive par l'analyse critique de situations vécues éclairées de savoirs scientifiques et partagées dans une communauté en formation. Il se déroule sur sept séances en sous-groupes auxquels s'ajoutent trois séances en plénière et s'étend sur l'année de formation soit les trois phases de stage : 1. observation sur le terrain dans des classes ; 2. partenariat avec l'enseignant-formateur ; 3. autonomie : soit, prise en charge des classes sous la responsabilité de l'enseignant-formateur, mais sans sa présence. J'anime ce cours-séminaire depuis 10 ans et après y avoir beaucoup travaillé et réfléchi, il m'apparaît clairement aujourd'hui, dans le contexte du colloque de Tours (2016) dont est issu ce texte que la question de l'accompagnement a souvent été pensée comme un allant de soi (Garfinkel, 1967). J'avais pensé un dispositif et conçu une ingénierie et à l'évidence

mon intérêt et mes recherches en Histoires de vie, légitimaient que j'en sois la responsable et l'animatrice. Je réalise à quel point j'ai négocié dans l'action et sur le terrain « académique », de façon non formelle et encore moins explicite, une posture d'accompagnement auprès des stagiaires qui ne ressemble pas à celle que pourrait avoir un professeur-e d'université ou pour le moins à l'image que les jeunes stagiaires peuvent s'en faire ! C'est un point sur lequel je reviendrai et dont je postule qu'il ressort d'une dynamique de formation directement reliée à l'approche biographique soulevant par ailleurs la question de *l'ingénium* d'un accompagnement paradoxal en contexte de formation.

Le lien entre les expériences vécues et l'identité professionnelle n'est pas toujours évident pour le nouveau stagiaire qui arrive encore très marqué par ses études universitaires (donc qui se définit encore comme étudiant-e en attente de savoirs théoriques et pratiques collant à une représentation du métier d'enseignant-e dont il a une grande expérience en tant qu'élève !). Peu habitué à parler de soi et très désemparé quand il s'agit de réfléchir à ses actions et à ses choix, le stagiaire novice va « apprivoiser » ce nouvel espace dialogique interactionnel. Il revient au responsable-animateur-trice du cours de créer un climat de confiance et de définir les règles de fonctionnement des groupes. Nous reviendrons plus bas sur ce point concernant l'accompagnement d'un cours-séminaire en contexte académique initiant une approche biographique et impliquant une dynamique relationnelle dans le groupe et entre les pairs tout à fait spécifique. Dans cet espace dialogique expérientiel et interactionnel, il s'agit dès lors de :

- Partager et analyser leurs expériences apprenantes ou en cours d'apprentissage, les nommer, les identifier, leur donner sens et en tirer « les savoirs » propices au projet professionnel personnel (récits d'expérience, inscription du sujet narratif, acteur de sa formation).
- Interroger les savoirs acquis (théorico-pratiques) en les reliant au processus de formation et penser les applications ou implications professionnelles (analyse réflexive prospective, réflexion et action d'un projet en construction et d'un sujet en devenir).
- Nommer et formuler le processus de formation et « engager la mise en œuvre » d'une identité professionnelle et personnelle (implication active du sujet et choix réfléchi de son agir professionnel).

Par conséquent, l'espace du séminaire favorise l'observation réflexive et critique, l'identification des contextes historiques, culturels et référentiels, la compréhension de son propre processus de formation / trans-formation, le croisement d'analyses interprétatives, le repérage de dynamiques d'apprentissage et de processus de connaissance. Plus globalement, le séminaire souhaite accompagner les stagiaires à penser la formation entre dimension normative/coformatrice et dimension heuristique/transformatrice en optant pour une formation clinique :

C'est-à-dire un art de faire soutenu par un acteur ; où il y a de l'interaction - un acte avec d'autres ; de la singularité - ce qui s'y passe est unique. Par sa complexité humaine, où un acteur pose un acte avec un/des récepteurs qui le reçoivent et le transforment, un tel métier exige une théorisation appropriée. Il me semble aujourd'hui nécessaire d'y inscrire une démarche clinique ou même une clinique, c'est-à-dire un "lieu" de théorisation où des connaissances se construisent à même le vivant et dans l'implication. (Cifali, 1996)

Dans ce sens, la **formation expérientielle** s'articule autour de trois phases corollaires du récit d'expérience : une verbalisation et formulation de l'action (récit 1-phase1 : le sujet narratif), une socialisation, interaction active et prospective (récit partagé-phase 2- le sujet réflexif), une projection du sujet en devenir avec son projet d'enseignant (unification- phase 3- sujet unique appartenant à un collectif). « La personne est auteur de son expérience. C'est par la nature de ce lien et le mouvement réflexif que la formation expérientielle se distingue d'une formation basée sur l'imprégnation et le mimétisme » (Courtois et Pineau, 1991). Dès lors les trois récits produits pendant l'année de formation impliquent les narrateurs-trices-enseignants-es-stagiaires dans leur subjectivité, leur historicité, leurs doutes et leurs croyances. En partageant leurs récits d'expériences vécues pendant leur stage de formation, les futurs enseignants-es se profilent et prennent conscience de leurs compétences et de leurs faiblesses. De ce fait, ils deviennent les acteurs pleinement engagés de leur processus de formation et de leur projet professionnel.

Pour autant, il ne faudrait pas tomber dans le travers d'une démarche auto-égo-narcissique et croire que le projet professionnel, si personnel et personnalisé soit-il, puisse demeurer isolé d'une configuration plus vaste que nous qualifierons de **projet éco-bioformatif** impliquant un travail sur soi (Dominicé, 1990 ; Josso, 1991 ; Pineau, 1983) avec les autres et le monde (Barbier et Pineau, 2001) dans une vision prospective et vivable des uns avec les autres. Le projet de formation impliquant la dimension biographique (projet de vie en lien avec son histoire personnelle et visant son projet professionnel) œuvre à la formation d'un sujet (Honoré, 1992) qui soit relié à un projet écologique, cosmologique et humanisant (Morin, 2000, 2003).

Le double ébranlement de l'entrée en classe et de l'entrée dans la vie active

La production du premier récit du parcours scolaire, réalisé en phase I alors que le-la stagiaire est encore en observation sur le terrain, se fait quasi simultanément avec son entrée dans le métier. Il ne faudrait pas mésestimer les effets de l'un sur l'autre. L'entrée dans le métier est le moment « magique », voire « panique » où le-la stagiaire se prépare à passer de l'autre côté du miroir. Celui où il devient « l'autre » qui lui avait fait face pendant presque deux décennies, le détenteur du pouvoir et du savoir. Il y a de quoi en avoir le vertige ! La légitimité de cette prise de pouvoir par l'acquisition de connaissances et un parcours d'études universitaires n'empêche pas de vivre inconsciemment « le drame

œdipien » du fils meurtrier, tout comme cela n'empêche pas le surgissement de souvenirs coupables de chahuts organisés en redoutant par-dessus tout d'en devenir un jour la victime. Comme si d'emblée entre la figure idéale de l'enseignant-e auquel il cherche à s'identifier sans avoir à la copier et la figure épouvantail de l'enseignant-e maltraité ou de l'enseignant-e jugé incompetent qu'il redoute de devenir à son tour, il y avait pour le nouvel enseignant-e une place à trouver, des marques à prendre, des choix à faire, des erreurs à ne pas commettre.

Si ce travail de remémoration de son parcours d'élève nécessite la mise en place d'un lieu de confiance afin de pouvoir verbaliser un passé scolaire ou un « passif scolaire » (Hubert, 2010), il implique au bout du compte que les futurs enseignants-es puissent s'en départir pour deux raisons conjointes.

- Premièrement afin de favoriser une transformation identitaire du passage d'étudiant-e à enseignant-e impliquant par ailleurs de nombreuses tensions entre « soi actuel/ soi idéal/ soi normatif » (Bourgeois, 2006, p. 73) et l'idée que chacun se fait du métier.
- Deuxièmement, le récit du parcours scolaire donne forme et trace à des expériences vécues dont il s'agit de comprendre 1) comment elles ont agi sur la personne et 2) comment elles deviennent au fil du récit et de la remémoration, d'importantes sources de connaissances, 3) en quoi elles vont permettre au futur enseignant-e de « prendre ses marques identitaires » et 4) lui permettre de comprendre l'impact de ce vécu sur ses pratiques d'enseignement et son rapport aux élèves.

Que cette histoire soit dite dans l'espace de formation paraît primordial ; le travail au sein du groupe de pairs permet à l'enseignant, d'une part d'identifier ses modèles de référence pour mieux assumer qui il est, d'autre part, de déployer une posture d'empathie avec ses élèves. (Hubert, 2010, p. 63)

Mais la question qui nous importe aujourd'hui est celle de l'accompagnant-e. Or, comme il s'avère que la tâche m'en incombe, il me semble plus que jamais souhaitable de pouvoir la décrire et l'identifier en prenant cette posture narrative, celle-là même que les stagiaires sont invités à adopter. En relevant, non sans humour, que le « je » du sujet qu'il soit accompagnant-e, accompagné-e reste toujours difficilement racontable. On croirait entendre l'injonction (pour le moins paradoxale) d'un appel à discours théorique sur l'accompagnement bienveillant, attentif à la construction de l'autre en tant que sujet-acteur, mais dont on omettrait bien inopinément de préciser un « inter-dit » de paroles du « je » accompagnant qui n'aurait surtout rien à dire de soi ! De l'accompagnement, quelles qu'en soient la polysémie du mot et la nébuleuse conceptuelle (Paul, 2004, 2015), et toutes formes d'accompagnement confondues, il ressort un fond commun reposant sur :

Un dispositif relationnel visant la parité, c'est-à-dire le rapport d'égalité dans l'échange et le dialogue, des principes éthiques tels que celui de « ne pas se substituer à autrui », une démarche personnalisée adaptée à la situation et au contexte ; une posture d'écoute facilitant le questionnement réflexif d'une personne sur ce qu'elle peut et veut dans une situation dans laquelle elle est prise et partie prenante, un cadrage institutionnel qui fait référence. (Paul, 2015, p. 22)

Dès lors, que puis-je dire de cette entrée dans le récit pour les stagiaires et de la façon dont je les accompagne ? Outre le fait que je présente la démarche, le cadre avec les règles de confidentialité, de respect, de non-jugement, je prends le temps de me présenter en me racontant et par là même en initiant « un récit » qui configure un espace de réciprocité dans l'asymétrie. Autrement dit, je pose oralement au groupe la question : « qu'est-ce qui fait que je suis avec vous ici, maintenant ? » et je poursuis en racontant mon « véritable et premier » choix professionnel de devenir enseignante... puis d'enseigner donc d'avoir exercé le métier pendant un certain nombre d'années, puis d'avoir repris une formation et soutenu une thèse en Histoires de vie à Genève avec un questionnement sur ce qui fait formation chez l'adulte... pour me retrouver 20 ans plus tard à l'Université de Fribourg en formation des enseignants-es ! En général, un sourire se dessine sur les lèvres quand je conclus : « la boucle est bouclée » ! J'ai pu « me présenter » en prenant un autre chemin que le traditionnel *curriculum vitae* avec les grandes années phares et passages de diplômes, j'ai pu m'exposer en réduisant la distance entre enseigner/former tout comme celle entre professeur-e d'université et enseignant-e du secondaire, en pondérant l'écart entre pratique et théorie et surtout en ponctuant mon histoire d'anecdotes qui font écho à leur vécu immédiat et relativise la distance entre jeune enseignant-e novice et vieux routier aguerri. Je me retrouve « accompagner » c'est-à-dire être à la fois « avec » et « à côté », tout comme je me positionne « devant » comme guide-ouvreuse, en appelant à leur confiance et rappelant que c'est toujours de l'être ensemble qui se joue (« *cum* ») avec néanmoins cette valeur de la « *fiance* » (> foi) qui renvoie à la croyance et l'espérance. La dimension de ce rapport à l'autre/Autre est alors posée comme un pari, un risque à prendre avec l'espérance d'un côté, la trahison de l'autre. Il ressort de ces premiers moments de rencontre que nous établissons une sorte de contrat implicite avec un pari sur ce « nous » qui nous engage à « agir ensemble » et à nous entretenir (entre-tenir) dans cet espace dialogique en co-construction dans l'intervalle des lieux de stage et des cours théoriques. Une promotion mutuelle qui nous fait entrer et nous positionner dans une relation asymétrique et réciproque, attentive et réflexive, à l'écoute et en partage.

Ainsi la relation d'accompagnement s'établit-elle sur la base de personnes s'autorisant à une mise en commun (une communauté d'idées) et à un commerce (échange) susceptible de modifier réciproquement leurs représentations, idées reçues ou préconçues, puisque toute relation est aussi un lien d'influence réciproque. (Paul, 2015, p. 26)

Suite à cette entrée en matière, les futurs enseignants-es sont invités-ées à effectuer un récit de leur parcours scolaire, une sorte de flashback cinématographique sur leurs souvenirs d'élève, avec arrêt sur image prenant pour toile de fond la classe, les professeurs-es, les copains-ines et tous les événements qui ont résisté à l'oubli. Les souvenirs remontent qui amènent inévitablement à « portraiturer » un certain nombre de modèles et d'anti-modèles d'enseignants-es. Parfois, ce sont des scènes granguignolesques ou de véritables tragédies qui se disent « avec le recul des années », mais ce sont le plus souvent des hommages et un message de reconnaissance rendus aux « bons maîtres » « bonnes maîtresses » qui ont su déceler, chez le narrateur-ice, un potentiel pour l'encourager dans ses études. Dès lors, le récit est le lieu d'un retour et d'une écoute portée à son histoire d'élève qui a grandi et se destine à prendre la place du maître ou maîtresse impliquant un questionnement en éveil qui percute le vécu immédiat de stagiaire. Le récit permet cette rencontre « explicative » avec ce projet professionnel du devenir enseignant-e. Emprunt de compréhension et de bienveillance, le récit de son parcours scolaire amène à donner « tout son sens » à son devenir d'enseignant-e.

Les futurs professeurs sont des étudiants encore émus par un système scolaire qui les a, au fil des ans, façonnés et soupesés : Pour eux qui rentrent dans ce système par une autre porte et laquelle ! Les rôles sont tout à coup inversés. (Baillauquès et Breuse 1993, p. 56)

Par conséquent, dans un contexte de formation professionnelle le récit du parcours scolaire partagé avec ses pairs-es permet de travailler conjointement deux axes :

- un axe biographique : qui étais-je moi comme élève qui devient maintenant professeur-e ? Quelles sont mes motivations ou raisons pour devenir professeur-e ? Comment est-ce que je pense exercer le métier ? Puis-je comprendre les influences sur ma pratique ? Puis-je les mettre à distance ?
- un axe expérientiel : qu'ai-je donc appris du métier en étant élève ? Quelles compétences puis-je identifier et reconnaître aux expériences du vécu d'élève ? Que sais-je de l'enseignement moi qui fus un enseigné-e ? Comment les expériences y compris « négatives », les échecs scolaires vont-ils pouvoir nourrir mes « savoirs » d'enseignant-e ? Comment est-ce que je me projette dans ce rôle en endossant les compétences et responsabilités de ceux qui furent mes enseignants-es ?

Un espace dialogique de co-formation accompagnée : la réciprocité interlocutive

Aujourd'hui je dirai que si je souhaite transmettre le geste de la démarche clinique de recherche ou la posture d'accompagnement clinique des enseignants, c'est peut-être pour soigner l'élève abusé/e chez moi et chez les autres et tenter d'éviter que d'autres élèves soient abusé/es à leur tour. Blanchard-Laville (2006, p. 66)

Les récits des parcours scolaires provoquent des échos projectifs dont le suspense et les distorsions n'ont rien à envier à certains romans policiers. Vont-ils savoir tenir la classe ? Vont-ils pouvoir réajuster leur niveau de connaissance à celui attendu au secondaire II ? Vont-ils trouver la bonne distance ? Vont-ils finir par arriver à planifier les séquences d'enseignement ?

Quoi de plus immédiat et fondateur, en effet que « la première classe » confiée à la responsabilité d'un novice, quoi de plus urgent ou évident que de veiller sur « les débuts dans le métier d'enseignant » ? se demande A. de Peretti en préface à l'étude de Baillauquès et Breuse (1993).

Nombreux sont les stagiaires qui expriment le sentiment d'avoir à « faire le grand écart » entre l'exigence de la formation comme une « ultime épreuve scolaire » et l'entrée dans la vie active qui en appelle à leur responsabilité d'adulte faisant des choix existentiels à la découverte d'un monde nouveau se conformant aux attentes du milieu (Boutin, 1999 ; Nault, 1999) avant de pouvoir s'affirmer dans leur autonomie et leurs responsabilités (Schmutz, 2010, 2011). C'est alors que le passage (entrée en formation, entrée dans la vie active) n'est plus seulement une étape du parcours professionnel, mais une étape fondatrice de leur propre histoire (Dominicé, 1990 ; Pineau, 2004). Selon l'approche biographique, la personne qui fait un choix professionnel répond à des choix personnels, à des valeurs, à des expériences vécues et tout le processus de formation viendra développer une identification à la profession (Provencher, 2010 ; Riopel, 2006).

À partir du moment où un enseignant parle de lui comme d'un individu apportant une contribution unique à la profession, il entre dans un processus de construction de soi intimement lié à sa personnalité, ses croyances, ses valeurs. (Provencher, 2010, p. 31)

Autrement dit, ce sera l'expression de soi comme personne, intégrant l'identité personnelle tandis que sur un autre plan, la formation développera l'appartenance à un groupe en axant le processus sur l'identification au collectif et les caractéristiques communes à la profession (Martineau et Gauthier, 2000). Ces allers-retours entre identification et identification (Bourgeois, 2006) engendrent des situations de crises qui contraignent le nouvel enseignant-e à devoir établir des compromis entre affirmation de soi et attentes institutionnelles.

Quel travail sur soi cela suppose ! Et pourtant, comme ce travail-là est peu « institué », au point qu'il est la plupart du temps encore laissé « dans les profondeurs personnels et individuels » comme l'avait déjà fort bien observé Ada Abraham (1972) en son temps. L'importance accordée à l'analyse réflexive et au récit biographique du parcours scolaire dans **un espace de co-formation de pairs-es accompagnés-ées** permet, comme nous avons pu le vérifier, aux futurs enseignants-es de mieux se connaître et les aide à structurer leur identité professionnelle (Gervais 1999 ; Hétu, 1999) ou tout simplement à se reconnaître comme enseignant-e ayant franchi le cap, sauté le mur, être passé de l'autre côté du décor en prenant et assumant la place du maître. Un autre effet, non des moindres, de ce récit sera de pouvoir accepter « la réalité du terrain » et de se suffire à tenter d'être un-e bon-ne enseignant-e, autrement dit de renoncer en grande partie à cette « image » d'enseignant-e parfait-e pour comprendre que le métier est semé de moments de doutes et de remises en question, par conséquent toujours perfectible.

Références bibliographiques

- Abraham, A. (1972) *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993) *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Barbier, R. et Pineau, G. (2001). *Les eaux écoformatrices*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Ce que « je sais » : de la dette au don. Des mathématiques à la clinique. Dans M. Cifali et F. Giust Desprairies (dir.), *De la Clinique* (pp. 43-66). Bruxelles : de Boeck.
- Bourgeois, E. (2006) Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri, M (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp.43-56). Bruxelles : de Boeck.
- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience entre parole et écriture Dans *Education permanente*, ndeg. 127, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/Parole%7F_fn.html#fn24 consulté le 29.07.2016
- Courtois, B. et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge (NK) : Polity Press.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur les pratiques d'accompagnements en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-137). Bruxelles : de Boeck.
- Héту, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 61-83). Bruxelles : de Boeck.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation: l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Hubert, B. (2010). Revenir sur les souvenirs d'école en formation des enseignants. *Les cahiers pédagogiques*, 484, 62-63.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. Paris/Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp. 85-110). Paris : L'Harmattan.

- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine* (avec R. Motta, É-R. Ciurana). Paris : Balland.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles : de Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement : de la notion au concept. *Éducation Permanente* : « accompagnement, réciprocité et agir collectif » 205, 21-29.
- Pineau, G. (1983, rééd 2012). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris/Montréal : Éd. Albert Saint-Martin et Edilig, Rééd. Paris : Téraèdre.
- Pineau, G. (2004). Expériences d'apprentissages et histoires de vie. Dans P. Caspar (dir.), *Traité des Sciences et Techniques de la formation* (pp.317-337) (2^o édition). Paris : Dunod.
- Provencher, A. (2010). *Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes débutantes en contexte de relation mentorale*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Montréal.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner. Une identité professionnelle à développer*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schmutz-Brun, C. (juin, 2008). « La formation des enseignants en changement. Le récit d'expérience à la recherche d'une éducation planétaire ». Communication présentée au *Congrès international de l'AMSE « Mondialisation et Éducation : vers une société de la connaissance »*. Marrakech : Université Cadi Ayyad.
- Schmutz-Brun, C. (juin, 2009). « Les récits d'expérience et après ? ». Communication présentée au *colloque de l'IUFM Rouen* (actes sur CD). Rouen : IUFM.
- Schmutz-Brun, C. (2010). Falar como « eu » e tornar-se profissional- As narrativas de experiência na formação de professores. *Presente ! Revista de educação*, 35-42.
- Schmutz-Brun, C. (2011). Les premiers pas dans le métier : la construction identitaire de l'enseignant débutant. *Prisme, revue de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud*, 14, 29-30.

Récit de soi et d'autrui pour accompagner la formation des futur·e·s enseignant·e·s

TSCHOPP, GENEVIÈVE

HEP Vaud – Lausanne - Suisse

genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

STIERLI, ELISABETH

HEP Vaud – Lausanne - Suisse

elisabeth.stierli-cavat@hepl.ch

Résumé :

Nous sommes formatrices à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne en Suisse et co-conceptrices d'un dispositif de formation dans lequel nous intervenons, situé dans un *espace tiers* appelé module d'intégration. Nous coanimons une communauté de pratiques (Wenger, 2005) composée de collègues avec qui nous partageons nos compétences, interrogations et connaissances.

L'usage des histoires de vie en formation et les recherches associées ont le projet d'impliquer les sujets dans la construction et production des savoirs théoriques, expérientiels et d'explorer leurs processus de construction au sein de l'espace social. Ainsi, nos démarches de coformation soutiennent le processus d'individuation des sujets en lien avec leur questionnement, confrontées à un groupe de pairs, et sont inséparables d'une dimension collective. En effet, le partage d'expériences dans la communauté des formateur·trice·s et dans le groupe d'étudiant·e·s enrichit nos ressources, nos parcours et favorise l'émergence d'une identité collective.

Nous considérons, en nous basant sur nos préparations et notes d'intervention en particulier, où les récits de soi et les récits d'autrui (pairs ou autres professionnel·le·s) trouvent leur expression, et les caractéristiques de ces espaces trouvés ou formés. Ceci nous amène à spécifier les diverses fonctions que prennent les récits. La figuration narrative de l'expérience ne suffit ni à la production de connaissance ni à l'évolution du professionnel réflexif. Quelques ingrédients favorables à ces développements sont visités, en particulier la co-construction du sens et la posture professionnelle d'accompagnement. Notre analyse du dispositif *séminaire d'intégration* porte ainsi sur la relation d'accompagnement qui soutient le développement de l'apprenant·e et du groupe dans cet espace de reliance.

Nos pratiques et recherches offrent des opportunités de nous mettre en « je et nous » comme formatrices-accompagnantes-chercheuses, actrices de nos agirs, en praticiennes réflexives.

Mots clés :

Professionalisation ; accompagnement ; réflexivité ; postures ; récits ; espace tiers ; communauté ; reliance

Lever de rideaux

Il y a une décennie se constituait une équipe de professionnel-le-s de la HEP Vaud, envisageant un nouveau dispositif dans notre institution de formation : les séminaires d'intégration. Depuis, il a évolué et pas loin d'une cinquantaine de professeur-e-s ont cheminé au côté de futur-e-s enseignant-e-s. Le *récit de soi* et de son expérience a, dès le départ, été posé comme central. Nous choisissons de le mettre en lumière pour l'approcher autrement et identifier ce qui s'y joue pour accompagnant-e-s et accompagné-e-s, spécifiquement en collectif. Entrer dans une démarche conscientisante, nous permettant de repérer les activités associées au récit dans cet espace de formation professionnelle que d'entendre quelques répliques des acteur-trice-s. C'est aussi notre posture (paradoxe) d'accompagnante que nous mettons sous le feu des projecteurs.

La scène des séminaires d'intégration à la HEP Vaud et actrices-auteures-chercheuses

C'est à deux que cette réflexion s'est écrite, pour refléter la dynamique de coélaboration qui nous anime. Nous sommes passées par les bancs de la biographie éducative des séminaires histoires de vie en formation à l'Université de Genève, avec Pierre Dominicé (1990) et Marie-Christine Josso (1991). Nous y avons partagé nos récits de vie et de formation oraux et écrits avec nos pairs, échangé nos tentatives de compréhensions à partir de nos expériences et référentiels. « Cet accompagnement n'est ni simplement intellectuel, ni simplement partage de vie. Il est inter-trans-co-recherche et construction de sens à partir de faits vécus personnels » mentionne Pineau (1998, p. 14). Nos chemins d'apprenantes ont approché les dimensions intersubjectives de l'agir professionnel en suivant les cours de Mireille Cifali (2007) qui nous a fait vivre une démarche clinique. L'écoute des expériences mises en mots et portées par la voix de la formatrice, invitait à nous extirper de nos parcours, pour nous approcher de la vie de l'autre comme soi-même (en pensant à Ricoeur, 1990). Pineau et Le Grand (1993) décrivent cette expérience biocognitive :

Le locuteur est immergé dans sa vie et son principal travail est de s'en dégager suffisamment pour trouver la distance nécessaire à une vision compréhensive; l'interlocuteur lui au départ, est physiquement autre; étranger à cette vie et doit s'en approcher suffisamment pour trouver lui aussi sa distance de vue, de compréhension. (p. 96)

Nous avons, dès 2004, donné place aux approches biographiques et récits d'expérience dans nos séminaires d'intégration en affirmant que l'identité se développe aussi par la médiation de la narration. Plus récemment, nous avons rencontré d'autres

formatrices questionnées par les pratiques du récit de vie en formation⁸, membres de deux associations, l'ASIHVIF (sous-groupe l'appel bio-graphique) et l'ARRV⁹.

Depuis plusieurs années, l'étayage théorique et les résultats de nos recherches sur l'accompagnement de la transformation des étudiant-e-s en professionnel-le-s révèlent des dimensions expérientielles et biographiques, notamment au détour de l'écriture de fragments de leur histoire, récits et bilans de formation (Tschopp et Stierli, 2014). Delory-Momberger soutient que « l'approche de la recherche biographique permet [ainsi] d'éclairer la manière dont les individus *se comprennent* eux-mêmes et *se structurent* dans un rapport de co-élaboration de soi et du monde social. » (2009, p. 28).

Un espace tiers aménagé dans la formation, un accompagnement par les pairs

La formation des futur-e-s enseignant-e-s primaires se déroule durant 6 semestres, alternant cours et séminaires à caractère théorique et stages sous la responsabilité d'enseignant-e-s de terrain. L'alternance consiste à faire interagir, dans une perspective dialectique, différents espaces-temps de formation (Maubant, 2007, p. 78). Afin de relier temps, lieux et contenus, nous avons conçu le séminaire d'intégration dans *l'entre-deux*, pour exploiter le sens complexe des expériences vécues. Les buts de notre dispositif visent 4 compétences du référentiel¹⁰ :

Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture

- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions
- Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

L'inscription du séminaire dans une institution éducative détermine en grande partie les pratiques, les finalités et les gestes professionnels des formateur-trice-s, mais ce séminaire est aussi un *espace tiers* « qui pousse au milieu »¹¹ dans lequel nous revendiquons une certaine liberté dans nos *postures* (Verzat, 2010, p. 39).

Arrêtons-nous sur la relation d'accompagnement qui soutient le développement de l'apprenant-e. « Penser l'accompagnement, c'est donc penser la relation d'accompagnement, cette relation faite d'une quasi-horizontalité entre deux personnes au statut voisin – la personne qui est accompagnée, la personne qui accompagne. [Elle] diffère de relations plus hiérarchiques » (Boutinet, 2007, p. 6). Ce « flou lié aux statuts des

⁸ Clin d'œil au colloque « Pratiques du récit de vie en formation, sous le signe du lien », septembre 2015, Crêt-Bérard, Suisse, sous la responsabilité de Catherine Schmutz et Geneviève Tschopp.

⁹ Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique, <http://www.asihvif.com> et Associations de recueilleuses et recueilleurs de récits de vie, <http://arrv.ch>

¹⁰ <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/referentiel-de-competences.html>

¹¹ <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=616>

acteurs », nous l'avons éprouvé, rencontrant à la mise sur pied de ce dispositif incompréhension ou suspicion de certains collègues. Évoquant ce changement de *posture* et l'évolution de nos rôles de formateur·trice·s, Verzat (2010) relève cette résistance : « Elle est d'autant plus difficile à mettre en œuvre dans l'enseignement supérieur que la plupart des enseignants ont été formés par le paradigme classique transmissif, qu'ils ont souvent peu de pratiques des situations professionnelles et peu de connaissances pédagogiques. » (pp. 32-33). Cet étonnement se retrouve régulièrement chez celles et ceux qui choisissent d'intervenir dans les séminaires, peinant à trouver où placer le curseur entre suivre les étudiant·e·s ou leur ouvrir la voie. Perplexité également du côté des accompagné·e·s, qui ont peu rencontré l'intérêt de leur professeur·e pour leur identité professionnelle, leurs questions vives et le déploiement de leur pouvoir d'agir. Ce rôle d'accompagnant – même si cette fonction croît dans divers milieux – questionne, inquiète ou réjouit.

Dans l'espace de cocheminement imaginé, nous privilégions « l'être-ensemble » pour se coconstruire, pour sortir de la « dé-solation » (Arendt, 1983). Nous nous retrouvons dans les termes de Bazin (2015, p. 5) qui évoque un espace intermédiaire de l'expérience, le « tiers espace » pouvant prendre plusieurs figures : « espace-temps vital qui articule sans les opposer les différents modes d'implication (individuels et collectifs, privés et publics, existentiels et professionnels) ». Pineau de son côté inscrit la notion d'« espace transitionnel » (2007), une aire médiane d'expérience, pour accueillir l'émotion, permettre la réassurance et la créativité, s'ouvrir à l'altérité et au monde. Nous identifions le séminaire d'intégration comme tel : « un espace charnière médiateur entre les individus et leur environnement physique et social ». Il permet de « travailler ensemble et de façon distincte les processus d'individuation et de socialisation » (2007, p. 16). De telles dynamiques sont à l'œuvre dans le dispositif séminaire d'intégration pour la construction identitaire des étudiant·e·s (Tschopp et Stierli, 2010, 2014).

Approchons ce groupe restreint dans lequel se vit cette intégration. La ritualisation scolaire des apprenant·e·s et leur situation intermédiaire entre adolescence et âge adulte les placent souvent en situation d'attente, de non-demande et de dépendance à l'égard de celle ou celui qui sait, et les conforte dans une relation éducative hiérarchique. Au moment où nous les accueillons, 6 mois après leur entrée à la HEP, elles/ils n'ont pas encore expérimenté une individualisation de leur parcours ou l'appartenance à un groupe restreint où chacun·e se reconnaît et s'appelle par son prénom. L'apprentissage coopératif fait rarement partie de leur répertoire. Nouvelle donne donc pour ces apprenant·e·s et leur formateur·trice référent·e du séminaire d'intégration composé d'une quinzaine d'étudiant·e·s versus 25 habituellement, pour un temps long (30 mois) de cohabitation, où la prise en compte des besoins formulés par les étudiant·e·s est centrale. Ses membres partagent des interactions et un but commun. Le « groupe » est un élément crucial avec sa dynamique, ses étapes de vie, ses règles de fonctionnement négociées de sa constitution à sa clôture. Le projet de cheminer ensemble, d'échanger sur les parcours de formation et de participer à la co-construction professionnelle de ses pairs germe chez chacun·e. Cet

espace d'appartenance est le plus souvent perçu comme sécurisant et favorisant l'intégration de tous, avec l'apparition progressive d'un nous. Un Moi professionnel s'élabore aussi, une identité professionnelle différenciée et partagée se repère et se crée (Dubar, 2009). A plusieurs occasions, au long du parcours, les étudiant·e·s se retrouvent avec l'ensemble de leur volée pour un cours sur « Le rôle de l'enseignant à travers l'histoire de l'éducation » en 1^{re} année, des conférences en éthique en 2^e année et sur l'entrée dans la profession en 3^e année. Un cheminement qui vise ultérieurement une intégration dans le corps enseignant...

Pour qualifier ces liens particuliers que nous cherchons à (re-)créer entre les personnes, il semble opportun de parler de reliance, tant sur le plan de l'acte de (se) relier qu'à celui du vécu ou du résultat. Bolle De Bal la définit en ces termes : « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes. » (2003, p. 103). L'une de ses figures nous intéresse plus particulièrement : la reliance sociale. Dans le contexte d'émiettements et de déliance, donc de fragilités dans notre société postmoderne, « La production de rapports sociaux médiatisés, c'est-à-dire de rapports sociaux complémentaires ou, en d'autres termes, la médiatisation de liens sociaux » (*Ibid*, p. 105) prend pleinement sens. Dans le dispositif de formation-accompagnement présenté, nous pouvons saisir la reliance à soi, aux autres et au monde, qui nous rapproche des notions d'identité, de solidarité et dans une certaine mesure de citoyenneté. Cette quête de partage trouve son expression et des sources de satisfaction dans cet espace tiers. Les témoignages écrits et oraux des étudiant·e·s et leurs évaluations qualités (dont nous tirons les commentaires suivants – juillet 2015) le mentionnent : espace d'échange et de partage (favorisé par la petite taille des effectifs des groupes), qui leur permet de traiter leurs propres besoins et de faire une analyse critique de leur pratique, favorisant une pratique réflexive ; qualités relationnelles de formateur·trice·s (écoute, investissement, accompagnement ou conseil). Ils apprécient qu'un·e seul·e et même formateur·trice les suive sur une période de trois ans : cela permet de créer de la confiance et d'avoir une personne de référence lors de questions spécifiques.

Le récit de soi, d'autrui : une mise en sens de la / du professionnel·le

Après avoir présenté la place des acteur·trice·s, des lieux et des temps de formation, et la création de cet espace où le réflexif et l'identité se partagent, concentrons-nous sur cette médiation des récits. L'expérience singulière, sa mise en mots, sa possible problématisation et son analyse rencontrent l'expérience d'un pair, d'un groupe de pairs, avec lesquels un lien de confiance s'élabore progressivement. Les récits d'autres professionnel·le·s, dans le cadre des conférences et de lectures ou de films sur le métier proposés par les formateur·trice·s soutiennent l'appartenance à un corps professionnel. Jacquard (1998) exprime que pour être une personne, consciente de ce qu'elle devient, des échanges sont nécessaires. Pour lui, c'est des enseignant·e·s que doit venir le message que nous sommes les liens que nous tissons, car ils/elles seront véritablement écoutés par les enfants et

auront le pouvoir de changer la manière de considérer la vie et l'autre. Et le récit encourage de tels liens.

En relisant nos planifications de ces séminaires et nos notes de séances, nous repérons la place importante de la narration dans notre dispositif. Voici quelques exemples sous forme de tableau où nous spécifions : le type et les auteurs des récits, les animations imaginées, quelques fonctions reconnues à nos pratiques.

Auteur-e-s : Type de récit	Animations	Fonctions
<i>Étudiant-e</i> : Récit écrit de soi ou d'un-e pair-e (des pairs) du groupe	Moment d'écriture et de partage (atelier). Récit parfois associé à une thématique (ex. valeurs personnelles – professionnelles).	Recentration, observation, prise de conscience Problématisation, analyse Partage, décentration, ouverture à d'autres réalités Collaboration Réflexivité
<i>Étudiant-e</i> : Récit oral de soi ou d'un-e pair-e (des pairs) du groupe	Analyse de pratiques (ex. questionnement éthique, plaisir ou inconfort en stage, ...). Récit de sa formation, de son stage, dans le cadre des entretiens. À la clôture, un bilan oral des points saillants de son cursus avec ses pairs et la formatrice référente.	Résolution de problèmes et pistes d'action (gestes professionnels) Recherche de ressources théoriques / pratiques pour l'analyse Évolution des représentations du métier, gestes professionnels construits, rencontres et amitiés, projets futurs.
<i>Enseignant-e</i> : Récit publié d'un-e professionnel-le	Présentation d'un récit et lecture d'extraits (formatrice ou étudiant-e) Échange de lectures privées appréciées par les étudiant-e-s (<i>speed booking</i>)	Rencontre avec la pratique complexe, avec soi, par le détour de l'autre. Problématique
<i>Conférencier-ère-s externes, formatrice-référente</i> : Récit oral d'un-e professionnel-le	Conférence, témoignage : éthique professionnelle, parcours d'engagement, insertion professionnelle, formation continue, ...	Valeurs personnelles et professionnelles, déontologie, dilemme, résolution de problème. Processus de formation actuel et futur, rôle et identité professionnelle, signification d'être diplômé-e. Acquis et ressources, objectifs de formation.
Récit filmé d'un-e professionnel	Filmographie sur le métier. Visionnement d'un film et échange.	Réflexivité, décentration, modèle vs contre-modèle

Impossible d'évoquer ici la richesse du travail mené sur tous les éléments biographiques repérés. Si le geste d'écrire n'est pas spontané chez ces étudiant-e-s, progressivement il permet d'écouter ce qui se murmure en soi, de considérer davantage la singularité de leur parcours. Le récit participe de l'invention de soi, favorise la pensée professionnelle dans sa maturation. Le partage des écrits ouvre à la rencontre de l'autre, de sa réalité, de ses repères, à la découverte de nouvelles facettes de la profession. Le travail

de questionnement, de problématisation, d'analyse de l'expérience sur la base des récits oraux, écrits, publiés ou visionnés développe la réflexivité (avec un coût cognitif et affectif). La construction s'étaye et s'affine. L'accompagnement par les pair·e·s et un·e observateur·trice privilégié·e stimule un soi professionnel qui se bafouille, se met en mots et se croise avec d'autres. Chacun·e se tricote un parcours dans l'altérité, avec le regard évaluatif de l'accompagnant·e référent·e, où la collaboration s'éprouve sur un temps long.

En considérant ces mêmes animations sous l'angle du récit, nous relevons (Tschopp et Stierli, 2015) une partition en quatre temps : retour sur l'expérience ; formalisation, mise en mots (récit) ; socialisation ; mise en sens et en projet de soi professionnel. Ces quatre gestes ne sont pas systématiquement déployés dans l'intégration de l'expérience. Ces diverses mises au travail du récit se retrouvent sous trois fonctions principales empruntées à Cros (2015) : une fonction de communication (écrire, comme raconter, ne sont pas des actes solitaires), une fonction épistémique (recherche de compréhension), une fonction heuristique (des possibles émergent, invention de soi et auturisation).

Accompagnatrice-formatrice, des postures éducatives à tisser

Visitons nos actions et quelques paradoxes qui s'y associent. Accompagner le changement ou la transformation de l'autre (acteur individuel ou groupe) est central dans notre pratique. À différents moments dans l'année, nous recueillons les besoins de formation des étudiant·e·s accompagné·e·s, menons une analyse des demandes pour concevoir des séquences qui combinent des « passages obligés » et ces souhaits spécifiques.

Dans la formation en alternance, l'étudiant·e est principalement inscrit dans une relation hiérarchique avec la/le professionnel·le qui le certifie tout au long de son parcours. Cet espace tiers ou espace transitionnel des séminaires d'intégration nous place dans une relation d'accompagnement paradoxale quant à cette asymétrie constitutive :

Penser l'accompagnement, c'est faire fi d'une situation hiérarchique déclarée pour se situer dans une horizontalité plus informelle aux allures paradoxales, au sein de laquelle une égalité de surface entre les personnes impliquées masque un déséquilibre de fait entre le relatif confort existentiel de l'une et celui plus problématique de l'autre (Boutinet, 2007, p. 7).

Nous relevons ici une tension liée à la dialectique dépendance-autonomie qui nous contraint de passer du registre de conduire, à celui d'escorter avec inconforts ou recherches de légitimité. Dans nos institutions de formation, une tendance à l'inflation des directives ou protocoles contribue à réduire l'autonomie du professionnel. Nous y voyons à l'œuvre une logique managériale de normalisation, de standards à appliquer sans réfléchir et donc d'appauvrissements. « L'identité professionnelle a tendance à se replier sur l'expertise relationnelle, la gestion technique des situations ou encore sur l'application

stricte d'un ensemble de directives » (Le Bossé et al., 2009, p. 182). En nous constituant en communauté de pratiques (Wenger, 2005), nous nous donnons les moyens de penser notre travail et son rôle dans la lutte pour l'émancipation et le « progrès moral de l'humanité » (Dejours, 2010, p. 12). Veiller à ce que collectivement nous gardions un esprit critique et constructif, en regard de l'abondance des normes, est déterminant pour mettre en discussion nos postures d'accompagnement !

Contraintes à l'évaluation des étudiant·e·s accompagné·e·s, nous procédons à une évaluation formative continue et à une validation annuelle de leurs productions. La coévaluation avec ces interlocuteur·trice·s de leurs travaux nous positionne comme accompagnant·e·s. Vial et Caparros-Mencacci (2007) mettent en perspective accompagnement et évaluation, avec des opérations de questionnement, de valorisation et d'impulsion d'un côté, de conduite et de guidage de l'autre. Ces tensions entre accompagnement et contrôle sont consubstantielles à l'évaluation, nous devons les faire tenir ensemble. En veillant au cadre (contrat), en clarifiant d'où nous parlons (posture), en nous inscrivant dans une relation éducative (de guidage ou d'accompagnement), la position de la/du formateur·trice devient signifiante (Vial, 2013).

Nous sommes surtout formateur·trice·s en conduisant le processus, le travail autour du récit biographique et le partage de savoir. En invitant à travailler sur les références propres de la personne, à questionner et problématiser certaines situations, en attestant des avancées, nous sommes davantage accompagnant·e·s. « Polymorphes », nous sommes tantôt devant, tantôt aux côtés de l'étudiant·e.

Poursuivons en considérant le jeu entre accompagnement individuel et collectif. Dans le dialogue entre formateur·trice et étudiant·e, l'expérience vécue en situation professionnelle se trouve mise en mot et en intrigue. Denoyel (2007) déplie ce « fondement dialogique de la pensée » : « Il semble difficile d'être dans une démarche de production de savoirs sans un accompagnement ou sans compagnonnage, donc sans dialogue » (p. 157). Selon la demande de l'apprenant·e, une « recherche et construction de sens » permet tour à tour la considération du travail prescrit et réel, l'articulation d'un parcours de formation et de vie, une réflexion plus large sur son propre style d'enseignement et ses valeurs... « L'accompagnement est destiné à susciter une mise en mouvement de l'accompagné, un parcours, où se greffent des apprentissages plus ou moins prévus, clandestins et parfois opaques aux protagonistes eux-mêmes. [...] Le processus d'apprentissage devient une dimension du parcours de l'accompagné » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 141).

Ce cheminement de réflexivité de l'accompagné·e n'est pas la panacée, mais souvent nous relevons que ces narrations, initiées en entretien, se poursuivent soit :

- dans ses écrits réflexifs, amenant un tissage avec des savoirs plus académiques,

- dans les mises en commun, ouvrant à une relecture croisée d'expériences, à une problématique partagée.

Ce passage d'acteur à auteur de sa formation se construit dans cet accompagnement singulier-pluriel, avec des apprentissages pour tous les partenaires. Par la mise en perspective du récit, je deviens autre devant moi (décentration), devant vous ; ces mises en dialogue de l'expérience nous font évoluer dans l'asymétrie de nos positions. Auto- et co-réflexivité se trouvent stimulées dans la communauté d'apprenant·e·s, en synergie avec les savoirs, qu'étudiant·e·s comme formateur·trice sauront convoquer. Denoyel précise :

Le point nodal d'une formation par alternance qui se veut intégrative, c'est la "mise en commun" réflexive des "butins" actoriels cueillis par chacun en situation professionnelle autant qu'un travail de mise en commun intégrative des enseignements par une synthèse individuelle et collective des contenus de formation. (p. 152)

Des professionnel·le·s accompagnant·e·s en transformation et en interlocution

Dès la conception du dispositif, nous pointions quelques ingrédients favorables à ce changement de paradigme concernant les rôles des formateur·trice·s : une pratique réflexive continue, le souhait de collaborer et de participer à une communauté de pratiques, une vigilance au cumul des rôles (Tschopp et Stierli, 2010). Cet espace institutionnel, qui regroupe une quarantaine de collègues, nous fait éprouver – comme à nos étudiant·e·s – la mise en récit de soi et celle de nos pairs, en particulier lors d'un rituel d'écriture animé à tour de rôle sur la base d'une consigne. Le texte produit est ensuite socialisé, parfois recensé en un recueil destiné au collectif. Échanger sur nos agirs clarifie nos gestes professionnels, dans divers registres d'accompagnement, en étant ami-critique de l'autre.

À l'initiative de Catherine Schmutz, dans le cadre de l'ASIHVIF, un groupe de travail s'est constitué en 2006, l'appel bio-graphique, regroupant des formatrices d'univers différents qui souhaitaient penser la dimension biographique pour (se) construire, dans leurs interventions et leurs recherches. Notre besoin d'échange et d'alliance trouvait ici son territoire. Actif quelques années, ce groupe est entré dans une phase de latence pour retrouver de la vigueur en 2014 et ouvrir ses réflexions à d'autres publics : la formation de professionnel·le·s dans le champ de l'éducation, de la santé, du social ou du management. La thématique du colloque « Pratiques du récit de vie en formation : sous le signe du lien » en Suisse en 2015 a été l'occasion de nous rappeler l'importance de cette reliance sociale, nos souhaits de lieux où questionner la place, la pertinence et les formes du biographique dans la formation professionnelle. Quitter pour un temps nos institutions respectives permet de mettre cet objet au centre, de croiser nos regards et nos pratiques, de stimuler nos recherches et considérer nos implications.

Les communautés d'apprenant-e-s se vivent dans l'interaction de connaissances promue par l'espace tiers. Pineau parle d'anthropo-formation (2013), c'est à dire une formation humaine par et pour les humains, non seulement en paroles, mais aussi en actes comme le souligne aussi Nora (étudiante) : « Seul séminaire qui permet une introspection profonde au niveau humain, nous permet de questionner nos valeurs, notre personnalité, notre vécu, notre formation. Il a sauvé le côté humain de l'enseignement et de la formation. Moments d'expression offerts, de partage et de réflexion, de confrontation. »

Il ne suffit pas de (se) raconter pour devenir un-e professionnel·le réflexif. Si à la figuration narrative de l'action s'adjoint un espace tiers et le croisement des analyses, alors cet engagement vers la réflexivité s'en trouvera renforcé.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1983, 1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Bazin, (2015). Ecriture de soi et travail social. *Cahiers Pédagogiques*, Les Cercles. <http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/node/488/print>
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80, 99-131.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'accompagnement dans tous ses états. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 5-16). Paris : PUF.
- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience*. Paris : PUF.
- Cros, F. (2015). Ecrire ne contient-il pas crier ? *Cahiers Pédagogiques*, 518, 54-56.
- Dejours, Ch. (2010). *Travail vivant. Travail et émancipation* (tome 2). Paris : Payot.
- Delory-Momberger, C. (2009). Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique. Dans C. Delory-Momberger et E. Clementino da Souza (dir.), *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation* (pp. 17-30). Paris : Téraèdre.
- Denoyel, N. (2008). Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique. Dans N. Denoyel, C. Guillaumin et S. Pesce. *Pratiques réflexives en formation* (pp. 149-160). Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (2009, 1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Jacquard, A. (1998). *Réflexions sur le travail. Entretien avec Albert Jacquard. C'est arrivé près de chez nous*. <https://www.youtube.com/watch?v=tru7cOEle4>
- Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle. (dir.), *Alternances en formation* (pp. 67-82). Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.
- Pineau, G. (1998). L'accompagnement comme arts des mouvements solidaires. Dans G. Pineau (dir.), *Accompagnement et histoire de vie* (pp. 7-20). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2007). Préface. effe : Une démarche de formation – action – recherche triplement porteuse d'avenir. Dans M.-T. Sautebin-Pousse (dir.), *Déployer les compétences et pouvoir agir. Ou l'envol du cerf-volant* (pp. 12-19). Lausanne : Réalités sociales.
- Pineau, G. (2013). Reconnaissance et fonction formation : Quelle Histoire ? Dans P. Leguy (dir.), *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie* (pp. 72-89). Paris : Erès.
- Pineau, G. et Le Grand J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Tschopp, G. et Stierli, E. (2010). Autoévaluation par des futurs enseignants de leur parcours de formation et posture d'accompagnement du formateur dans un dispositif professionnalisant : "jouer le jeu et jouer le jeu". Dans L. M. Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actes du Congrès international AREF 2010, Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Genève : Université de Genève.
- Tschopp, G. et Stierli, E. (2014). Posture clinique : pour l'accompagnement et pour la formation. Dans D. Jaillon (dir.), *Du coaching à l'accompagnement professionnel personnalisé* (pp. 213-227). Le Sujet dans la Cité. Hors-série Actuels 3. Paris : L'Harmattan.

- Tschopp, G. et Stierli, E. (2015). *Place et tissage de récits oraux et écrits de futur-e-s enseignant-e-s*. Communication présentée au Colloque international Pratiques du récit de vie en formation : sous le signe du lien. HEP Vaud, ASIHVIF, ARRV et Université de Fribourg, 24-25 sept 2015. Crêt-Bérard, Puidoux-Chêbres.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants : quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2013). *L'accompagnement sous contrôle*. Communication présentée à la *Journée entre accompagnement et évaluation* à la HEP Vaud, Lausanne. <http://www.reseaeval.org/wp-content/uploads/2013/03/27vial.pdf>
- Vial M., Caparros-Mencacci N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec : PUL.

Futur·e·s enseignant·e·s en transition : s'autoaccompagner par l'écriture dans son cursus de formation

LO PRESTI, ANNE-MARIE

HEP Vaud – Lausanne - Suisse

anne-marie.lo-presti@hepl.ch

OPPLIGER, SABINE

HEP Vaud – Lausanne - Suisse

sabine.oppliger@hepl.ch

Résumé :

Est-il possible de retracer par quelles déambulations l'identité professionnelle qui se construit chez les futur·e·s enseignant·e·s ?

A partir de l'analyse de deux textes réflexifs produits par des étudiant·e·s à deux moments emblématiques de leurs cursus à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne en Suisse, mais aussi de notre expérience et de nos pratiques de formatrices, nous nous sommes interrogées sur la visée professionnalisante de récits qui s'apparentent par certains aspects à la démarche biographique.

Nous avons autant questionné l'effet intégratif et d'autoaccompagnement que ce type d'écrits engendre chez leurs auteur·e·s que nos postures d'accompagnantes dans ce processus de formation. Dans le contexte des séminaires d'intégration, nous avons tenté de mettre en évidence les transitions qui s'opèrent dans la construction identitaire des étudiant·e·s par le biais de l'écriture.

Mots clés :

Écriture professionnelle et biographique ; construction identitaire ; transition ; autoaccompagnement ; réflexivité ; autoformation ; professionnalisation ; intégration

Introduction

Est-il possible de retracer par quelles déambulations l'identité professionnelle se construit chez les futur·e·s enseignant·e·s ?

Des premiers pas incertains, dans les dédales des bâtiments de la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne en Suisse, aux dernières enjambées déterminées, un étudiant de 3ème année témoigne :

Nous y voilà, ma dernière année de formation à la HEP est bientôt terminée. J'ai l'impression que c'était hier que je me perdais pour la première fois dans ces couloirs interminables du bâtiment C33. Pourtant, lorsque je réfléchis un peu plus, je constate que j'ai parcouru un chemin long et riche en expériences et en connaissances. Ce n'est qu'une fois arrivé à la fin que je réalise l'évolution de ma personne, autant au niveau professionnel que personnel. Je suis une personne de terrain et j'aime ce que je fais.

Voilà, un étudiant qui, au travers de prises de conscience et d'actes posés, s'affirme en étant capable d'articuler au « nous » initial de son texte, un « je » assumé.

« Les séminaires d'intégration, sorte de « GPS » de la formation » (une étudiante de 3ème année)

Cette métaphore, empruntée à la circulation routière, illustre la perception d'une étudiante de 3ème année par rapport aux séminaires d'intégration qui accompagnent de manière transversale les étudiant·e·s de la HEP durant leur cursus. En effet, la formation initiale des enseignant·e·s primaires prévoit des modules d'intégration qui se déroulent à partir du 1er semestre de leurs études jusqu'au dernier semestre.

Ces séminaires s'appuient notamment sur l'écriture pour favoriser le lien et l'articulation entre les éléments théoriques de la formation et les situations pratiques vécues en stage, aux moyens d'outils tels que le journal de bord, le dossier de formation et les métatextes à valeur certificative¹².

Intervenant depuis de nombreuses années dans les séminaires d'intégration, tant auprès d'étudiant·e·s de première que de deuxième et de troisième, et ayant accompagné plusieurs volées d'étudiant·e·s durant tout leur cursus de formation, nous avons souhaité mettre à profit cette expérience accumulée au fil des ans. En tant que formatrices et

¹² C'est un texte personnel de synthèse écrit en « Je », en lien avec les expériences et apports issus des stages ou des cours à la HEP. Il lie théorie et pratique professionnelle selon le principe de l'alternance.

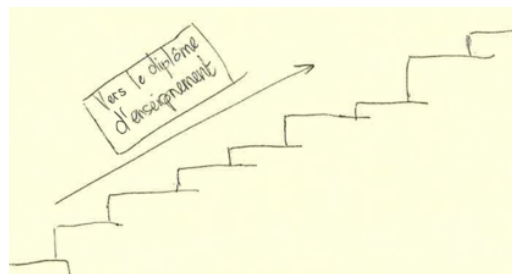
chercheuses affiliées au collectif GRAFER¹³ et ASIHVIF¹⁴ (sous groupe l'appel bio-graphique) nous avons rencontré d'autres formatrices-chercheuses questionnées par les pratiques des récits de vie en formation et initié un questionnement qui a pris la forme d'une contribution présentée lors d'un colloque¹⁵.

Nous avons poursuivi notre réflexion et pour notre présentation à Tours, avons décidé que nous allions privilégier la parole des étudiant-e-s au travers du recueil de traces biographiques issues de leurs récits.

Notre analyse s'est portée sur deux métatextes par étudiant-e, soit un corpus de vingt écrits, rédigés à deux moments emblématiques et distincts dans leur parcours. Notre propos est de présenter un dispositif qui utilise des bribes biographiques en formation. Nous souhaitons ainsi observer comment l'écriture sur leur pratique permet et accompagne un remaniement identitaire.

Nous nous sommes demandé ce qui ressortait de la comparaison entre deux textes, l'un en guise d'introduction et l'autre de conclusion aux séminaires d'intégration. Et de manière plus particulière, comment la rédaction de ces bilans au terme des séminaires d'intégration accompagne la construction de l'identité professionnelle des étudiant-e-s et comment elle marque les transitions biographiques de ces futur-e-s professionnel-e-s.

Lors du dernier séminaire d'intégration de leur cursus de formation et en guise de conclusion, il a été demandé aux étudiant-e-s de produire sur un post-it une métaphore résumant leur vécu au sujet du dispositif séminaire d'intégration. L'image ci-dessous d'une étudiante de 3ème, sorte de métaphore écrite et dessinée, met en lumière de façon succincte sa représentation du parcours de formation. L'escalier évoque particulièrement bien cette professionnalisation graduelle et par paliers que les séminaires d'intégration accompagnent par le biais de l'écriture notamment.



¹³ Groupe de recherche : Accompagnement-Formation, Ecriture Réflexive – HEP/Vaud

¹⁴ Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique, <http://www.asihvif.com>

¹⁵ Lo Presti Anne-Marie et Oppliger Sabine, *Accompagner les transitions identitaires professionnelles des futurs enseignants – S'autoaccompagner par l'écriture dans son cursus de formation*. Colloque « Pratiques du récit de vie en formation, sous le signe du lien », septembre 2015, Crêt-Bérard, Suisse, sous la responsabilité de Catherine Schmutz et Geneviève Tschopp.

« En conclusion, ce métatexte lié à mon dossier de formation marque la fin de ma formation et tout ce travail de rétrospection m'aide à prendre conscience du parcours accompli. En effet, je suis à présent outillée pour entrer dans la profession. Mes doutes quant à mon choix de reconversion professionnelle sont dissipés. » (Une étudiante de 3^{ème} année). Cet extrait démontre, une fois de plus, cette professionnalité qui se met en place par l'écriture des métatextes, sorte de catalyseur d'une identité professionnelle en évolution. Ainsi, les effets de conscientisation que les récits d'expérience du genre métatexte opèrent, permettent aux étudiant·e·s de gravir les marches qui les mènent vers l'intégration de leurs nouvelles compétences professionnelles, comme l'indique cette autre étudiante : « Ces métatextes m'ont permis de prendre de la distance par rapport à la théorie que j'ai vue en cours et par rapport à la pratique vécue en stage, pour réussir à me remettre en question et à prendre conscience de mes compétences durant mon parcours de formation. »

La démarche séminaire d'intégration et plus particulièrement celle de l'écriture des divers métatextes tout au long de la formation des étudiants représente un long et sinueux cheminement qui, on le voit, leur apporte toutes sortes de prises de conscience. L'écriture permet de créer une distance salutaire, propice à penser par soi-même et pour soi, donc à s'autoaccompagner (Lo Presti, 2010) en faisant plus confiance à ce que l'on sait, ce dont on est capable, ce que l'on peut s'imputer à soi-même. C'est un processus de prise de conscience des potentialités qui a pour effet une reconnaissance personnelle, mais également une reconnaissance par autrui, le destinataire de ces textes par exemple. « L'écriture, parce qu'elle permet l'intégration de la dimension temporelle et la mise en regard a posteriori des expériences, permet l'élaboration progressive des références conceptuelles personnelles à partir desquelles on comprend ses expériences. » (Layec, 2006, p. 66). On retrouve là la thématique des histoires de vie comme approche d'autoformation existentielle, abordée également par Pierre Dominicé (1981).

Cependant l'histoire personnelle peut s'écrire de diverses manières. En effet, selon la temporalité, le regard porté sur soi se modifie. Il n'en demeure pas moins que l'écriture de ces métatextes peut être un outil qui permet de s'approprier son histoire par l'écrit et la sélection des expériences. « Il s'agit d'une démarche maïeutique, d'accouchement qui vise à mettre à jour, à révéler les savoirs, les ressources, mais aussi le génie, la créativité de la personne engagée dans cette démarche. » (Layec, 2006, p. 63).

De façon élargie, l'analyse des textes des étudiant·e·s nous a permis d'observer les effets de l'écriture sur la professionnalité et d'approcher non seulement les manières dont les apprenant·e·s envisagent et donnent du sens à leur formation, mais également de questionner nos postures professionnelles et d'explorer «certaines tensions inhérentes à nos dispositifs, entre demande d'accompagnement et contrainte institutionnelle, entre

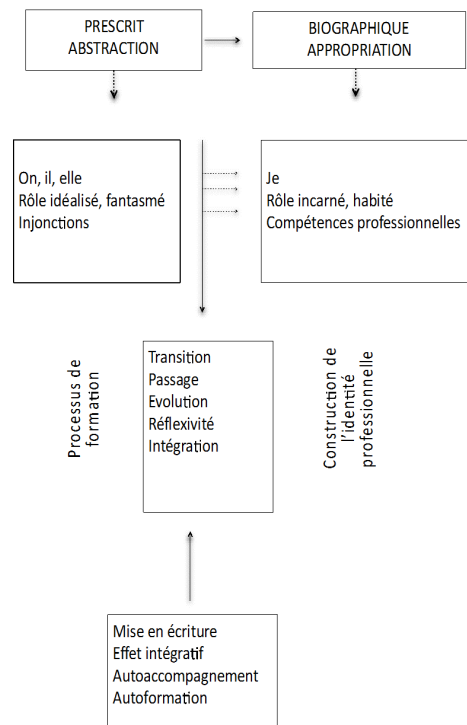
autoévaluation et conformisation»¹⁶. Ces réflexions ont été suscitées au détour des échanges menés entre formateur·trice·s intervenant dans les séminaires d'intégration lors de communautés de pratiques. Elles ont aussi été abordées durant le colloque de Crêt-Bérard (septembre 2015) entre praticien·ne·s utilisant des approches biographiques dans leurs institutions.

Nous nous sommes interrogées, d'une part sur les précautions qu'en tant que formatrices nous pourrions donner aux étudiant·e·s pour allier écriture et expérience biographique et d'autre part sur la manière d'accompagner au mieux ce processus d'écriture. Nous allons, tout d'abord rendre compte de nos observations en termes de transition et de construction identitaire chez ces futur·e·s professionnel·le·s, puis nous reviendrons sur les questions propres à nos postures de formatrices-accompagnantes en lien avec les dispositifs et le contexte institutionnel de formation.

L'analyse des vingt métatextes évoqués précédemment (dix rédigés en première année et dix en dernière année) nous a permis de schématiser les effets du processus de formation et de la construction de l'identité professionnelle produits par l'écriture, comme outil d'accompagnement.

Nous vous présentons ces résultats sous forme d'un tableau dans lequel nous mettons en évidence des déplacements significatifs, allant du prescrit au biographique et des changements dans les perceptions des étudiant·e·s du rôle professionnel au fil de la formation. En effet, une dynamique s'esquisse entre les deux temporalités : la première et la dernière année de leurs études qui témoigne d'un passage, d'une évolution, sorte de lente maturation de leur identité professionnelle. Nous illustrerons plus loin ces catégories par des extraits tirés des métatextes des étudiant·e·s.

¹⁶ Panel "l'appel bio-graphique" (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement.



« Je me suis rendu compte que le portrait que j'avais dressé (...) était en réalité le portrait d'un professeur "idéel" » (Une étudiante de 1ère année)

En première année de formation, les textes des étudiant·e·s sont ponctués de pronoms impersonnels tels qu'« on, il, elle » pour évoquer le rôle présumé de l'enseignant·e. Les injonctions prescriptives de type « il faut, il doit » sont aussi très présentes comme l'indique cet extrait : « L'institution attend des enseignants (...) de remplir des charges administratives et certains parents attendent également des professeurs "d'éduquer" leur enfant. L'enseignant va devoir jongler entre ces différentes attentes afin de pouvoir satisfaire un maximum toutes les personnes concernées. »

Ces types de formulations témoignent du fait que le rôle de l'enseignant·e pour les étudiant·e·s apparaît souvent comme idéalisé, à ce moment-là de leurs études. Écoutons les propos d'un autre apprenant au même stade de son cursus : « La maîtresse (ou le maître) se doit d'être patient et de ne pas s'énerver tout de suite quand un enfant traîne au vestiaire, a oublié ses affaires. »

Parce qu'« Écrire, c'est toujours entrer en soi pour se rencontrer » (Lainé, 2014, p.11), le discours change au fil de la formation et devient de plus en plus biographique. L'évolution de la construction identitaire des étudiant·e·s s'accompagne d'un sentiment de montée en compétences leur permettant de prendre des responsabilités pour faire face aux divers enjeux professionnels : « Cette dernière année m'a permis de développer davantage certaines compétences sur lesquelles j'avais estimé nécessaire de porter mon attention lors

de l'écriture de mon second métatexte. La conscientisation de certains concepts, abordés lors des années précédentes, m'a permis de développer davantage la quatrième compétence du référentiel¹⁷. »

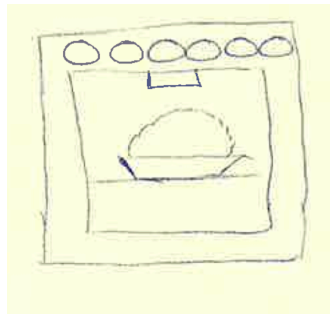
La citation ci-dessus laisse apparaître l'émergence du biographique avec un·e auteur·e, une voix, une histoire : « Le « je » qui écrit est à distance de celui qui a mené l'action. Par cette distance, l'écriture permet que se constitue l'identité de celui qui, ainsi, prend sa place dans un univers de discours. » (Guibert, p. 232, *in* Cros, 2006). Peu à peu, les étudiant·e·s, davantage confiant·e·s en leurs ressources, passent d'une identité professionnelle floue à une identité assumée, une légitimité endossée, voire revendiquée de leur rôle professionnel. Ceci nous amène à considérer le concept d'identité professionnelle comme une coquille partiellement vide qui se remplit, entre autres, par la mise en écriture et la pratique réflexive : « *Une écriture établissant ce que j'ai appris, ce que je suis actuellement.* » (une étudiante de 3ème année).

« La personne en formation est encouragée, et parfois contrainte, à opérer une relecture, à déplier son histoire personnelle, à chercher rétrospectivement les lignes de force (et les lignes de faille) de son existence. Cette mise en évidence contribue à l'élaboration du projet professionnel. » (Larroque, Piveteaud et Suchon, 2014, p. 102). Au milieu de leur formation, les étudiant·e·s sont amené·e·s à écrire un métatexte sous forme de bilan de compétences avec la mise en lumière de leurs points forts et de leurs points faibles, les engageant à élaborer un projet de formation pour la dernière année de leur cursus.

Ainsi, l'écriture des métatextes, de par la réflexivité et la conscientisation qu'elle génère, accompagne les transitions identitaires liées au processus de formation et se fait le témoin d'un passage, d'une évolution d'un changement de posture comme le relève cette étudiante :

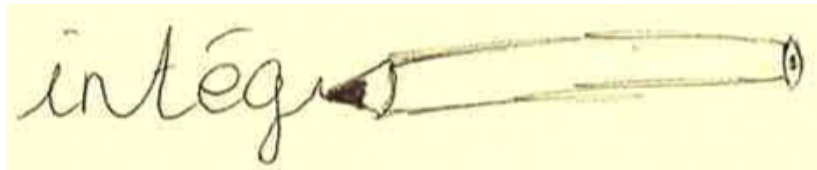
Suite à l'écriture de ce métatexte et à ces trois années de formation, je me rends compte du chemin parcouru et de mon évolution tant personnelle que professionnelle. Deux éléments ont fortement contribué à cela : l'écriture dans le journal de bord et les métatextes. En effet, grâce à l'écriture, j'ai pu prendre du recul par rapport aux situations auxquelles j'étais confrontée (me décentrer) et ai ainsi pu trouver des solutions convenables pour les améliorer.

¹⁷ HEP Vaud, (2013). *Référentiel de compétences de la formation*. Lausanne : HEP Vaud.



*Maturation*¹⁸

Cette illustration d'une étudiante d'un plat qui cuit, lentement, reflète les transformations graduelles qui s'opèrent au niveau biographique et par là, identitaire, en particulier dans le contexte des séminaires d'intégration par les activités menées, les contenus et la dynamique du groupe. Une maturation se donne à voir à travers les temps d'écriture, sorte de rite de passage menant l'étudiant-e vers sa nouvelle identité professionnelle, comme l'évoque cet extrait : « En conclusion, ce métatexte lié à mon dossier de formation marque la fin de ma formation et tout ce travail de rétrospection m'aide à prendre conscience du parcours accompli. En effet, je suis à présent outillée pour entrer dans la profession. »



Cette métaphore imagée relève particulièrement bien les effets de l'écriture de l'expérience qui constitue un important levier de formation, voire d'autoformation pour les futur-e-s enseignant-e-s.

En effet, le concept d'autoformation comporte des dimensions à plusieurs niveaux, telle une galaxie (Carré, 1996) et « désigne de manière générique la formation du sujet par lui-même » ou encore une « formation paradoxale de soi-même à partir de ce qui n'est pas soi » (*in* Bulea, Bota et Bronckart 2006, p. 34). Il est à souligner que ce processus d'apprentissage autonome, « par soi-même » relève surtout d'un processus individuel et/ou social car selon Carré (1997) s'autoformer, ce n'est pas se former seul.

La définition donnée par Courtois (1995) insiste également sur cette capacité que possède l'individu « de développer sa conscience de la manière dont il est formé par les autres et le monde, et de prendre le pouvoir sur sa forme ; ou encore « de ressortir ses

¹⁸ Titre donné par l'étudiant-e à la métaphore dessinée lors du dernier séminaire d'intégration de sa formation.

propres lois des expériences qui constituent sa vie » (Tremblay et Balleux, 1995, *ibid*, p. 35).

En ce sens, l'écriture des métatextes favorise l'émergence de démarches d'autoformation car elle apparaît comme une médiation adéquate, propice à « identifier une forme susceptible de refaçonner cette matière déjà constituée qu'est l'individu muni de son expérience » (Boutinet, 2006, p. 95). Cette notion d'expérience tout comme celle de projet joue un rôle central dans la dynamique d'autoformation. Le récit biographique permet de prendre de la distance avec les événements et participe, par-là, à l'intégration de la nouvelle identité professionnelle par les effets de conscientisation opérés et mis en lumière.

Ceci nous amène à la notion d'identité professionnelle si l'on considère que l'identité professionnelle « est constituée de ce qu'un individu est capable de faire et fait, mais aussi de ce qu'il sait, de la manière dont il se représente les choses et lui-même, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs » (Beckers, 2007, p. 142). En ce sens il s'agit bien d'un

Ensemble de traits caractéristiques qui font qu'un individu est reconnu et se reconnaît comme faisant partie d'une communauté professionnelle, (...) d'un enseignant qui adopte des actions typiques, des rituels, des modes de pensée communs aux enseignants (« genre » professionnel), et qui construit en même temps sa propre singularité (son « style » personnel) relativement aux traits identiques aux autres enseignants. (Récupéré en ligne : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/glossaire>)

Jean-Claude Kaufmann affirme que « l'identité est l'histoire de soi que chacun se raconte » (2004, p. 151) ; de même Sébastien Haissat pense que « l'identité d'une personne est une définition de soi élaborée par l'individu lui-même » (2006, p. 128). Dans ce sens, l'écriture des métatextes dans tout ce qu'elle engage d'autobiographique et de sélection dans la matière expérientielle est un élément catalyseur de la construction identitaire. Comme le dit Kaufmann, la biographie dans sa version narrative est un « travail d'assemblage inlassable, de charpentier des lignes de forces de la vie » (2004, p. 171). Cet assemblage est rendu possible grâce à la narration qui, elle-même, n'est qu'un compte-rendu partiel de la « vraie vie », susceptible de modifications selon les points de vue et la temporalité adoptée. Ecrire sur soi, c'est se mettre à distance de soi, se regarder comme un autre afin de mieux se connaître, de mieux se comprendre mais aussi de mettre du sens dans les expériences relatées et de pouvoir faire des liens. C'est également l'occasion d'entrer en résonance avec soi-même, avec des émotions qui ainsi mises à distance perdent de leur pouvoir déstabilisant afin de retrouver de la confiance et de l'assurance en soi.

C'est pourquoi écrire représente également un puissant outil d'autoaccompagnement comme en témoignent les deux extraits ci-dessous d'étudiantes de dernière année :

« Le réconfort apporté par l'écriture est presque aussi salvateur que celui de partager oralement avec quelqu'un ses émotions. Le journal de bord est un outil dont je vais poursuivre l'utilisation. Il est un très bon moyen de revenir sur sa pratique. »

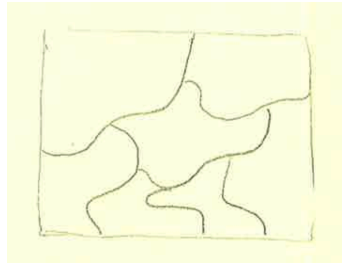
La réflexivité est ainsi consciemment engagée par l'écriture; elle est un puissant vecteur d'autoformation : « J'ai noté le 17 mai 2013 dans mon journal de bord : l'écriture a un pouvoir de développement sur moi et me permet d'affronter mes doutes et mes difficultés. Elle est également un moyen de trouver des solutions et de résoudre des problèmes. »

« Est-ce si important de devenir ce que l'on imaginait ? » (une étudiante de 3ème année)

« L'utilisation de l'écriture sur sa pratique à des fins de formation s'inscrit dans ce mouvement de transformation identitaire où la transaction identitaire se joue entre un soi personnel et un soi professionnel. » (Cros, 2006, pp. 20-21). La mise en écriture crée un effet intégratif dans ces moments de transition identitaire et peut même devenir un outil d'autoaccompagnement et d'autoformation pour l'étudiant-e dans des temps forts de sa trajectoire tant personnelle, que professionnelle comme en témoignent ces lignes :

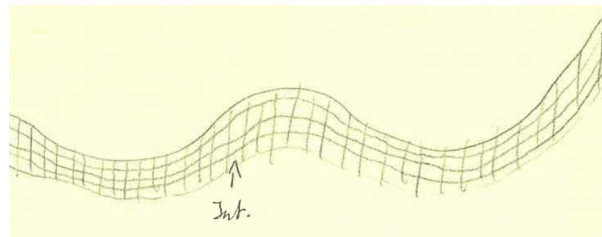
Le 2 avril 2015, durant le séminaire d'intégration j'ai pu redécouvrir mes attentes concernant mon parcours de formation ainsi que ma carrière. Ce moment fort émouvant m'a marquée d'une manière totalement inattendue. Dans une lettre, j'avais décrit la personne que je pensais être. Celle que je suis devenue est bien différente de celle imaginée. "Je ne sais pas comment interpréter mes sentiments actuels. Je ne sais pas si c'est de la joie, de la nostalgie, du regret : la joie de voir ce que je suis devenue, la nostalgie de faire face à mon idéal d'antan, le regret de ne pas être devenue celle que j'avais imaginée" (extrait du journal de bord daté du 02.04.15). Cette activité est restée un moment dans mon esprit à cause du flou qu'elle a produit en moi. Elle a soulevé des questionnements tels que "Suis-je vraiment celle que j'ai voulu être ?", "Est-ce si important de devenir ce que l'on imaginait ?". Je suis parvenue à la conclusion suivante : la personne que je suis actuellement n'est plus la même que celle d'il y a trois ans. Je n'ai plus les mêmes objectifs, la même vision du monde, les mêmes expériences, les mêmes priorités. De ce fait, vouloir juger et connoter négativement la différence entre mon passé et mon présent n'a pas de sens. Je ne peux que constater les bienfaits de mon parcours ainsi que le caractère extraordinaire des aléas de la vie.

Ainsi, les expériences, relatées notamment dans les métatextes, s'emboîtent de telle sorte qu'une nouvelle logique identitaire apparaît ; celle-ci se dessine parfois différemment de celle imaginée en début de cursus de formation. Ne s'agit-il pas de « l'invention de soi » telle que définie par Jean-Claude Kaufmann (2004, p. 60) ? Cet auteur décrit la biographie dans sa version narrative comme un « travail d'assemblage inlassable, de charpentier des lignes de forces de la vie » (*Ibid*, p. 171).



L'emboîtement de chaque pièce

Ces temps réflexifs, par les transitions qu'ils mettent en lumière, engendrent un remaniement identitaire. « Chaque fois que le sujet (...) construit un discours sur son expérience passée, il la réélabore et est ainsi amené à poursuivre sa transformation. » (Bossard, p. 70, *in* Berton et Millet, 2014). Le temps de formation, de trois ans à la HEP, où une brique est posée patiemment après l'autre, est comme un édifice qui se construit et dont le dessin (dessein ?) prendrait peu à peu forme, de manière parfois inattendue, au détour du récit biographique. On retrouve là à nouveau la thématique des histoires de vie comme approche d'autoformation existentielle abordée également par Pierre Dominicé (1981). Mireille Cifali et Alain André soulignent également le rôle formateur du récit : « Nous affirmons, l'un et l'autre, que nos pratiques de formation et de recherche, quoique différentes, passent par la production des récits. » (2007, p. 217).



Une brique

La démarche biographique souvent présente dans l'écriture des métatextes est donc un élément important du processus de professionnalisation. Une recherche conduite par Catherine Amendola et Sabine Oppliger (2014) a mis en évidence que le métatexte sert « de support d'apprentissage et d'autoévaluation des acquis pour les étudiant·e·s et leur permet des projections dans l'avenir. Il représente un texte emblématique de leur pratique, de leur formation et de leur évolution ». Ces auteures relèvent aussi qu'en écrivant les

métatextes, les étudiant·e·s sont obligé·e·s de se relire et de réécrire et qu'ils ou elles développent ainsi de réelles compétences dans les processus d'écriture et le geste d'écrire.

La mise en œuvre de démarches biographiques, quels enjeux en lien avec nos postures de formatrices-accompagnantes ?

Nous nous sommes interrogées sur comment accompagner au mieux ces processus d'écriture et quelles précautions (formes d'accompagnement et valeurs éthiques) pouvons-nous, en tant que formatrices, prendre face aux étudiant·e·s pour allier écriture et expériences biographiques ?

Nous avons relevé plusieurs obstacles qui peuvent être sources de tensions entre les étudiant·e·s et nous-mêmes. Ils peuvent aussi représenter des freins pour l'intégration de dimensions biographiques plus personnelles, singulières, originales à ce type d'écrit si l'étudiant·e se conforme uniquement aux attentes institutionnelles.

Très souvent, le recours à l'outil écriture biographique tel que pratiqué dans les métatextes ne devient pertinent pour les étudiant·e·s qu'à l'issue de leur formation. Nous notons un décalage de temporalité entre le moment où sont présentés ces outils en début de formation et la pleine compréhension de leur utilité au terme de leur parcours à la HEP.

Des tensions peuvent aussi surgir entre notre souhait d'endosser une posture d'accompagnante en étant à l'écoute des étudiant·e·s et notre rôle de garantes du cadre institutionnel - formatif (contenus prédéfinis) et certificatif. En effet, nous assumons notre fonction de formatrice, avec la « double casquette », celle d'accompagnante, mais aussi d'évaluatrice. Cette donnée peut également représenter des obstacles pour autoriser les étudiant·e·s à s'engager dans des démarches d'écriture professionnelle mettant en jeu des dimensions plus personnelles. Comme le soulèvent Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci (2007), cette double posture est génératrice de tensions et de défis à propos desquels il convient de rester vigilantes.

Il est à relever aussi que la question du sens de partager des expériences professionnelles se rattachant à leur vécu biographique ne va pas de soi pour les apprenant·e·s parce qu'être sollicité·e·s en ces termes est inhabituelle à la HEP ou lors d'expériences de formation antérieures.

Au vu de ces obstacles, il convient de s'interroger sur l'intérêt de convoquer la dimension biographique dans un dispositif de formation professionnalisante.

Premièrement, ceci nous amène à nous demander comment intégrer une dimension biographique plus personnelle, singulière, originale à ce type d'écrit ? Deuxièmement, est-ce que l'étudiant·e ne se conforme-t-il ou elle pas uniquement à des attentes institutionnelles ? Est-ce générateur de tensions tant pour les étudiant·e·s que pour

les formateur·trice·s et dans ce cas comment concilier un dispositif de validation et une certaine créativité propre aux récits de vie ?

Une voie envisageable pour concilier dispositif de validation et une certaine liberté propre aux démarches biographiques consiste à expliciter clairement les attentes pour la validation liées aux aspects formels qui sont requis (critères de validation) et laisser le choix aux étudiant·e·s de s'approprier les aspects de fond qui touchent au contenu en lien avec ce qui fait sens pour eux ou elles, sans qu'ils ou elles en soient pénalisé·e·s. Ceci implique de questionner particulièrement nos postures d'accompagnantes et le dispositif de formation avec ses aspects certificatifs et de bien réfléchir, notamment, aux critères de validation qui pourraient impliquer notre subjectivité de formatrices en proie à nos incertitudes.

De manière plus générale, il convient de penser nos agirs associés au récit d'expérience dans un contexte institutionnel singulier. Apparaît alors un paradoxe à dépasser : celui des enjeux de la certification et la volonté d'accompagner au mieux les étudiant·e·s afin de cheminer ensemble dans des écrits qui s'apparentent aux récits de vie.

Au terme de ce travail, nous avons donc tenté, au détour de la parole des étudiant·e·s, de mettre en lumière des enjeux identitaires présents dans les métatextes en donnant à voir quelques fragments biographiques de ce type d'écrits.

Références bibliographiques

- Amendola, C. et Oppliger, S., (2014). Recherche (non publiée) intitulée : Des étudiants écrivent... Comment s'approprient-ils cette pratique dans le cadre des séminaires d'intégration ? présentée lors des Journées d'étude 11 et 12 septembre 2014. *Intégrer, articuler, s'approprier : métaphores de l'apprendre ? Entre théories et pratiques dans la formation à l'enseignement*. Lausanne : HEP/Vaud.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Boutinet, J.-P. (2006). L'adulte et son autoformation : un sujet, un individu et une personne ? *Éducation Permanente : L'autoformation : actualité et perspectives*, 168, 89-99.
- Bulea, E., Bota, C. et Bronckart, J.-P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Éducation Permanente : L'autoformation : actualité et perspectives* 168, 31-55.
- Carré, P. (1996). A la recherche d'une nouvelle galaxie. *Les cahiers d'études du CUEEP*, 32-38, mai 1996, 244-251.
- Carré, P. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.
- Cifali, M. et André, A., (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Cros, F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1981). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Haissat, S. (2006). La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement *Interrogations ? Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, 3, L'oubli. <http://www.revue-interrogations.org>
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris : Hachette.
- Lainé, A. (2014). Préface. Du travail à l'œuvre et à l'action : une approche clinique de l'écriture. Dans A., Trekker, *Le travail de l'écriture. Quelles pratiques pour quels accompagnements ?* (pp. 7-15). Paris : L'Harmattan.
- Larroque, C., Piveteaud, D. et Suchon, S. (2006). Dans J. Berton et D. Millet, (2014). *Écrire sa pratique professionnelle. Secteurs sanitaire, social et éducatif. De l'activité au rendre compte*, (pp. 101-110). Paris : Seli Arslan.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif*. Paris: L'Harmattan.
- Lo Presti, A.-M., (2010.) *Bilan, portfolio de compétences, un outil d'auto-accompagnement*. Mémoire professionnel. Lausanne : Hep Vaud.
- Lo Presti, A.-M. et Oppliger, S. (2015). Accompagner les transitions identitaires professionnelles des futurs enseignants – S'autoaccompagner par l'écriture dans son cursus de formation. Communication présentée au Colloque international *Pratiques du récit de vie en formation : sous le signe du lien*. HEP Vaud, ASIHVIF, ARRIV et Université de Fribourg, 24-25 sept 2015. Crêt Bérard, Puidoux-Chêbres.
- Néopass@action. <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/glossaire>.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Le récit, point de départ d'un questionnement éthique

MYFTIU, BESSA

HEP-Lausanne-Suisse

bessa.myftiu@hepl.ch

Résumé :

Passionnée par l'écriture, j'ai toujours encouragé mes étudiants à rédiger leurs expériences sous forme de récit, tentative ancestrale de l'homme de comprendre et d'appréhender le réel. Constitutif de notre identité propre et singulière, le récit se révèle également un instrument de formation professionnelle. Dans le cadre des séminaires d'intégration à la HEP de Lausanne, j'utilise l'écriture des récits comme un procédé de réflexion sur sa pratique professionnelle et comme point de départ d'un questionnement éthique. Mais l'écriture se révèle également un puissant moyen de construction de soi. Dans mon article je traite du rôle formateur de l'écriture et de l'importance du partage de l'expérience. Des témoignages d'étudiants appuient mes propos...

Mots clés :

Écriture ; lecture ; formation ; récit ; transmission ; expérience ; identité ; éthique ; réflexion ; accompagnement ; pratique professionnelle ; construction de soi

En préambule

J'ai toujours aimé écrire mais aussi faire écrire des récits de pratique, parce que je pense qu'il s'agit d'un genre accessible à tous et utile, spécialement aux professionnels des métiers de l'humain ou à ceux qui se destinent à le devenir. L'occasion m'est donnée d'animer des groupes d'écriture à l'université de Genève, à la Haute école de travail social, ainsi qu'à la Haute école pédagogique de Lausanne et à bien d'autres endroits ; un journaliste m'a baptisée dernièrement « accoucheuse de textes »¹⁹, puisqu'il a considéré ma démarche comme socratique. Je ne sais pas si Socrate, le premier pédagogue de l'Occident, connu en tant qu'« accoucheur d'esprits », s'intéressait spécialement au récit, mais l'un de ses héritiers dans le domaine de la philosophie, Kant, écrit (1993, p. 52) : « L'homme peut s'instruire de trois manières : par la nature ou l'expérience, par les récits et par le raisonnement. » Fidèle à cette devise, j'ai pris le parti de tenter d'instruire par le récit, en tant que forme de transmission de l'expérience.

Introduction au récit

Depuis les débuts de l'humanité, le récit a souvent été utilisé pour communiquer des expériences simples sous la forme de l'oralité ; plus tard, des formes plus élaborées du récit sont nées, le roman, par exemple.

Nous passons notre vie à raconter des récits, c'est-à-dire : à tisser des liens aléatoires entre le présent, le passé et le futur ; nous faisons des suppositions et échafaudons des interprétations selon un ordre que l'on invente.

Le récit se rapporte à des péripéties qui arrivent à chacune et à chacun de nous et qui sont constitutives de notre identité propre et singulière : des histoires très personnelles, souvenirs d'enfance, rencontres, amours, incidents de notre parcours, événements vécus, enfin toutes les joies et les peines qui parsèment notre existence.

Le terme récit est employé également au sens plus large, quand on parle de mythes, de légendes et de fictions, ainsi que des contes constitutifs des significations communes à une culture. Dans toutes les civilisations, on trouve une épopée, c'est-à-dire un ensemble de récits — d'abord oraux puis écrits — qui racontent les exploits d'un ou de plusieurs héros à travers des événements historiques. En Chine, ce sont *Les Trois Royaumes* qui relatent comment se forme l'unité nationale ; en Inde, c'est le *Ramayana* qui explique l'origine de la terre ; en Occident, c'est *l'Illiade* et *l'Odyssée*, des textes composés environ 800 ans av. J.C. Leur histoire se raconte toujours, et même aux enfants, au moyen de dessins animés, de marionnettes, de livres d'images.

A travers ces récits fondamentaux se trouvent décrites et analysées toutes les nuances des passions humaines ; ce sont toutes nos normes, nos règles morales et les

¹⁹ <http://www.artlink.a.customer.sylon.net/workshops/Diversite/journal.pdf>

codes de la société qui sont transmis ainsi de génération en génération. Et c'est notre propre psyché qu'on redécouvre. Donc, le récit est un mode de connaissance de l'humain à part entière. Bien plus, il permet d'accéder à la condition humaine. L'être humain se distingue de l'animal en ceci qu'il se construit à partir de récit, d'histoires, de fictions. On n'a jamais trouvé aucun groupement humain, aussi primitif soit-il, sans religion, sans fiction, sans tabous, sans magie, sans histoire, sans recours à l'imaginaire, c'est-à-dire sans récit, remarque Nancy Huston (2008, p. 23). Car l'homme a besoin de déduire le sens des événements qui arrivent autour de lui. Nous sommes incapables de constater simplement la vie sans chercher à interpréter, comprendre, et nous comprenons, essentiellement, par le biais des récits.

Ainsi, les récits sont nés d'une tentative ancestrale de l'homme de comprendre et d'appréhender le réel. Ils permettent de décrire les milieux sociaux, d'exposer des trajectoires individuelles, d'explorer les sentiments et de retracer l'expérience...

Le récit : instrument de formation professionnelle

Les expériences de vie sont formatrices, oui. Mais non pas sans un retour réflexif ! Le récit, justement, donne la possibilité d'effectuer ce retour, de transformer des épisodes de sa vie en connaissance. Il donne un sens à l'expérience, parce qu'il permet d'organiser cette expérience dans le dessein d'y apporter du sens.

Le récit est donc non seulement constitutif de notre identité propre et singulière, mais également du développement d'une identité professionnelle !

Pourquoi l'écriture des récits est-elle importante dans la formation des futurs enseignant-e-s ? Parce que notre métier reste étroitement lié à la question de l'éthique. Il va s'agir de notre action sur l'autre, ce qui nous poussera à nous interroger sans cesse. Les relations humaines ne peuvent être apprises. Il n'y a pas de mode d'emploi ! Et il y a mille manières de faire ! On ne peut jamais "mettre l'autre dans une case". En effet, dire et écrire sa pratique semble être la seule façon de comprendre et, à partir de cette prise de conscience, nous pouvons agir.

En tant que méthode de réflexion sur sa propre expérience professionnelle, le récit constitue également un moyen pour assumer les erreurs inévitables dans la pratique des métiers de l'humain. Il permet de prendre conscience de ce qui s'est produit et par ce biais, non seulement il offre des choix d'un lendemain différent, mais rend possible de relativiser, de prendre de la distance avec l'événement, de comprendre sa propre complexité, de mieux s'accepter dans son imperfection.

Dans un récit, il s'agit de partir de soi-même. De dire ce qui est fardeau, difficulté, souffrance, espérance et joie. « L'écriture des pratiques intervient lorsqu'il s'agit de penser le travail dans l'après-coup, pour aider le travailleur dans la conduite de ses gestes, dans

l'élaboration de son expérience. » (Cifali et André, 2007, p. 138) C'est une démarche qui croit à l'importance de l'acte de raconter chaque histoire personnelle pour découvrir, à partir de cette histoire, la complexité des phénomènes psychologiques, sociaux, économiques culturels et religieux. A partir de son histoire personnelle, on arrive à se situer dans l'histoire de son temps et de sa culture. « Le récit des pratiques tient une place centrale dans les démarches cliniques du formateur et du chercheur et de la manière dont s'articulent ces deux postures. » (Donnadieu, 2004, p. 13)

Comment écrire un récit ?

Écrire est un acte aussi simple que compliqué qui suppose tout d'abord un choix ; l'auteur est forcé de se concentrer sur le principal. En plus, traduire en paroles ce qui se passe sous silence, en couleurs, au fond du cœur et dans le « non-dit » est un travail intellectuel bien difficile. Chacune et chacun doit tâtonner, s'essayer pour trouver son style, son rythme, sans se laisser impressionner par d'autres écrits, en surmontant en même temps l'angoisse de la page blanche et la crainte du « déjà-dit ».

« Par où commencer ? » me demandent souvent mes étudiantes et mes étudiants des séminaires d'intégration que j'accompagne durant l'écriture de leur récit. Je leur réponds par une phrase d'Aristote (1992) : « De n'importe où on peut se lancer vers le ciel. » Il suffit de se rappeler un événement qui s'est passé et qui mérite d'être raconté. Ils imaginent alors qu'il faut écrire des histoires extraordinaires. Et du coup, j'ajoute : « Il n'y a pas d'événement banal, c'est le regard qui peut se révéler banal. » Ensuite, je leur raconte l'histoire de Akaki Akakievitch, le héros du récit de Nicolas Gogol, *Le manteau* (2003, p. 98), duquel, selon les dires de Dostoïevski, est née toute la littérature russe. Quel est l'événement principal dans la vie de ce héros ? Le fait qu'il décide de se faire tailler un manteau. Et le lecteur suit avec angoisse durant trente pages tous les détails de cette confection. De quelle couleur sera le fils à coudre ? Et les boutons ? Combien de roubles aura économisés Akaki Akakievitch durant la semaine, afin de se permettre un col en fourrure ? Les étudiantes et les étudiants apprécient cet envol dans le domaine de la grande littérature, et pourtant dans leurs yeux luit une sorte d'inquiétude. À mon tour de les rassurer : « Évidemment, je ne vous demande pas d'être Gogol, mais ce texte nous permet de comprendre que tout événement peut devenir un récit. » Et pour aller au cœur de la démarche, je lis des récits écrits par des professionnelles et des professionnels, en faisant remarquer que chacun est composé de trois parties : cadre, événement et solution. Le cadre peut être complexe ; l'événement peut contenir plusieurs actions ; l'absence de solution constitue également une fin pour le récit.

Ensuite, avec le doute dans l'esprit et l'inspiration dans l'âme, les étudiantes et les étudiants tournent le regard à l'intérieur d'eux-mêmes pour fouiller dans leur mémoire...

La question éthique

C'est à partir des événements vécus en stage que les étudiantes et les étudiants tissent leurs récits. Il y a souvent, dans leur texte, une décision à prendre en tant qu'enseignant-e ou stagiaire. Et c'est pourquoi la question éthique se profile dès la première interrogation : que dois-je faire ? Cette première question liée à la décision à prendre est suivie de beaucoup d'autres qui se rapportent toutes à l'éthique professionnelle : dans quelle mesure mon expérience professionnelle et mon expérience de vie influencent-elles ma décision ? Comment assumer la responsabilité de mes actes et mon humaine condition faite de solitude et d'incertitude ? Me suis-je appuyé sur les valeurs de références des enseignants²⁰ pour trouver une solution ? Combien d'alternatives ai-je dans cette situation ? Mon choix, permet-il de se construire en humanité ? Est-ce que je sors grandi-e par cette expérience ? Dans quelle mesure et pour quelles raisons ?

Mais le questionnement ne s'arrête pas à la fin du récit. Car d'autres questions d'ordre éthique surgissent, en lien avec la perspective : comment réagirai-je une prochaine fois si la même situation se présente ? Que pourrais-je améliorer dans mon comportement ? A quoi ferais-je attention dans le futur ?²¹

Toutes les personnes qui se plongent dans l'écriture d'un récit sont confrontées à ces questions. Et une fois leur texte terminé, le travail de la construction de soi devient plus visible : « Méditer et poser les choses m'a beaucoup aidé à comprendre en partie certains aspects de mon rapport à cet événement, aux autres et à moi-même. À travers ce petit récit, j'ai essayé de transmettre mon évolution au cours de cette expérience qui s'est révélée plus riche que ce à quoi je m'attendais », relève un étudiant (HETS, 2014).

Pour d'autres, le récit est une occasion de mettre de l'ordre dans ce qui s'est passé, d'organiser leurs propres idées : « La rédaction m'a également permis de grouper et structurer mes idées, puis d'en faire un texte clair et compréhensible. J'ai pu constater que le récit peut être un outil nécessaire pour avoir une certaine distance afin de mieux analyser la situation et surtout d'être moins touchée par l'événement. » (Étudiante en HETS, 2014)

Et surtout, le récit permet d'entrevoir d'autres possibilités dans l'action : « Je pense qu'aujourd'hui en prenant du recul, j'aurais fait attention et me serais comporté autrement, avec peut-être un peu moins de sentiment. Cela m'a obligé donc de regarder la situation d'un autre œil et plus globalement. » (Étudiant, HETS, 2014)

Le fait d'écrire et de réfléchir autour d'un incident a un effet de transformation, et également un effet d'apaisement, salvateur. Méditer et poser les phrases, aide beaucoup à

²⁰ Référentiel de compétences professionnelles, HEP Vaud.

²¹ Interrogations inspirées par mon questionnement personnel et par les conférences d'Eric Walther sur l'Éthique (BP33-43INT Modules d'intégration de 2^{ème} année), HEP Lausanne, 2014-2015.

comprendre en partie certains aspects de son rapport à l'événement, aux autres et à soi-même : « Je suis capable d'aborder le passé comme un sommet conquis, où le risque est loin derrière moi. J'ai apprécié écrire, me forcer à donner du sens à mes ressentis, à les poser sur le papier et à les trouver justes. » (Étudiante, HETS, 2014)

Sans doute, l'écriture permet de valoriser les expériences professionnelles et personnelles. Elle permet également de s'arrêter un temps pour réfléchir, afin de mieux préparer l'avenir, de prendre du recul, de donner du sens à ses ressentis, de les poser sur le papier, de trouver la distance avec l'événement, d'aller plus loin dans la réflexion.

Et enfin, l'écriture délivre de beaucoup de rancœurs : « Lorsque nous écrivons, l'exposition aux autres est certaine et il est difficile de déterminer ce que nous avons envie et le courage de dévoiler. Cependant, ce récit m'a délivré de beaucoup de rancœurs et m'a été très bénéfique. Il m'a permis de déposer par écrit de nombreux ressentis enfouis et de structurer, d'organiser des souvenirs avec lesquels j'avais peu de distance. » (Étudiant, HETS, 2014)

J'ai fait le choix d'intégrer dans mon enseignement l'écriture des récits, en soulignant qu'écrire c'est réécrire. « Car écrire comporte aussi une dimension de distanciation », soulignent Cifali et André (2007, p. 121). « L'auteur peut aller au bout de son geste dans la mesure où il est apte à un certain travail, notamment de relectures et de réécritures successives... » Personne n'est parfait au premier jet. Il suffit de regarder les cahiers de Flaubert et d'autres écrivains célèbres qui grouillent de corrections. C'est pourquoi, tout d'abord, je conseille aux étudiantes et aux étudiants d'écrire ce qui vient, comme cela vient. Ensuite, arrive le moment de la relecture : on corrige, on change, on améliore... Je peux suggérer qu'on n'améliore pas son écriture sans avoir le goût de la lecture. Cela interroge la place de la lecture dans la formation, chez des étudiant-e-s qui ont construit parfois un rejet de l'acte de lire. Je pense que le rôle de la littérature n'est pas assez reconnu dans nos institutions – valoriser la littérature revient à aider l'écriture. C'est indispensable pour les formatrices et les formateurs de futurs enseignant-e-s. J'essaie d'éveiller le désir de lire à travers des lectures à haute voix. Et même si je n'ai pas le temps et la possibilité de me permettre de réciter des fragments littéraires, je fais recours autant que je peux aux récits d'expérience rédigés par des professionnels. Quatre volumes du livre *Éthique et écriture* (2008, 2009, 2010, 2011), dont je suis la directrice de collection, me viennent en aide. Ils contiennent tous des bouts de vie, une réalité vécue ou subie et un point de départ à un questionnement éthique.

Partir du récit d'un professionnel pour ouvrir la réflexion

Un autre livre, basé sur les récits des professionnels, me sert de référence : *Dialogues et récits d'éducation sur la différence*. Il a été rédigé en collaboration avec Mireille Cifali, une pionnière dans le domaine de l'écriture des pratiques. J'en ai tiré l'un des récits les plus marquant de l'ouvrage :

"Une décision douloureuse" (Cifali et Myftiu, 2004)

J'arrivai un vendredi matin dans une école de campagne pour prendre en charge une classe de sixième primaire. Etant en avance, je fus immédiatement surprise par la disposition des pupitres à l'intérieur de cette classe. En effet, seize pupitres étaient regroupés, alors que quatre autres, complètement isolés, se trouvaient au-devant de la classe. Tout de suite après cette observation, je fis l'hypothèse que l'enseignante avait voulu séparer ces quatre élèves du groupe de la classe, car ils étaient en difficultés scolaires et qu'il était peut-être préférable pour eux d'avoir plus de calme. Mais mon hypothèse fut vite contredite, dès que les premiers élèves arrivèrent en classe. Ce qu'ils me dirent en entrant, avant même un bonjour, fut, en me désignant les pupitres à part :

« Madame, ne vous inquiétez pas, ce sont des Kosovars, ils ne restent pas longtemps et la maîtresse dit qu'ils ne doivent pas perturber notre ambiance de classe. »

Très étonnée de leurs propos et déçue déjà de l'atmosphère régnant dans cette classe, j'ai commencé tout de même la matinée normalement en ne prenant pas véritablement en compte ce qu'ils m'avaient dit. Effectivement, durant cette journée, j'ai été amenée à jongler entre deux programmes très différents, l'un très varié, l'autre composé de fiches de français sans même une correction prévue ou un prolongement d'activité. Le programme préparé pour ces quatre élèves avait, pour principal objectif, de les occuper et n'avait pas été pensé en termes d'apprentissage. Tout se déroula relativement bien jusqu'à ce que nous soyons prêts à aller à la gymnastique. J'avais dû prendre trois clés, une pour la salle et les deux autres pour les vestiaires, une pour les filles et l'autre pour les garçons. Mais dès l'instant où j'ouvris les deux vestiaires, une panique générale se déclencha :

« Tu n'as pas le droit de faire cela. »

« On les veut pas dans le même vestiaire que nous. »

« Les Kosovars ne se changent jamais avec nous. »

« La maîtresse a dit qu'ils provoquent toujours des disputes. »

« En plus, ils ne sentent pas bon et puis ils ne parlent pas le français. »

« On s'en fout d'eux, ils vont très bientôt s'en aller et tant mieux. »

Les quatre enfants kosovars avaient fini par s'asseoir, la tête dans les mains ; devant ce rejet si fort de la part de leurs soi-disant camarades, leurs yeux étaient pleins de larmes. L'un d'eux se leva et me dit:

« De toute manière, on fera pas la gym et on va s'en aller, on ne sait pas ce qu'on a fait, ils ne nous aiment pas. »

Prise de panique devant tant de colère, de peur et je dirais même de haine, j'ouvris malgré moi, trois vestiaires, déçue, écoeurée à la fois de leur attitude raciste et également de la mienne. Alors le calme revint. (Cifali et Myftiu, 2004, p. 117)

Suite à la lecture de ce récit, une discussion s'est déclenchée en classe sur le racisme et les valeurs éthiques telles que le courage, l'authenticité, la justice, la bienveillance, le respect, l'empathie. Quand les étudiantes et les étudiants rencontrent une expérience vraie, unique et transmise sous une forme littéraire, ils montrent un grand intérêt. Personne ne reste indifférent. A travers le processus de l'identification qui se déclenche chaque fois qu'un texte touche aux sentiments, ils participent à l'incident décrit par l'auteur : « Je pense que c'est par ma propre expérience que j'ai été touchée par ce récit. En effet, il y a des moments où j'ai eu l'impression de lire mon histoire. » (Entretien avec une étudiante à la HEP, d'origine kosovare). C'est toujours à partir de son histoire propre que l'être humain comprend autrui. Voilà la raison pour laquelle Paul Ricoeur affirme dans son essai (1986, p. 159) : « Comprendre un texte, c'est en même temps élucider notre propre situation ». Le récit nous donne la possibilité de revisiter notre propre expérience à travers l'expérience d'un autre ! Conscients de ses dimensions multiples, nous discutons du ressenti durant la lecture, de la réflexion qu'elle éveille et de la position éthique de chacune et chacun par rapport à l'événement raconté. Ce savoir où l'émotion est toujours présente et accompagne la réflexion se révèle en même temps très personnel, tout en étant collectif. Le récit nous engage intellectuellement ainsi qu'émotionnellement, c'est pourquoi la réflexion que l'on en tire ne sera jamais superficielle.

Conscient de l'importance du récit dans le domaine de l'enseignement, Raphaël Pasquini souligne (2013, p. 58) : « Il y a toujours, dans un récit de pratique, matière à développer des compétences professionnelles, que ce soit au niveau didactique, pédagogique ou plus largement, éducatif. Tout enseignant peut apprendre d'un récit, qu'il soit en formation, fraîchement diplômé ou expérimenté. »

D'abord accueillie avec une certaine hésitation, l'écriture des récits est devenue petit à petit un procédé habituel de mes séminaires d'intégration. Les étudiantes et les étudiants sont encouragés à écrire librement leur expérience, leurs pensées et leurs questions ; pour plusieurs, cela a constitué même une réconciliation avec l'écriture – ce qui est très important dans le contexte de leur futur métier : les enseignant-e-s sont sensés apprendre à lire et écrire aux élèves, c'est pourquoi travailler leurs propres blocages se révèle nécessaire.

Références bibliographiques

- Aristote (1992). *Éthique à Nicomaque*. Paris : Librairie Générale Française.
- Cifali, M. (2004). D'une histoire à l'autre. *Questions Vives*, 2(4), 91-100.
- Cifali, M. et André, A. (2007). *Ecrire l'expérience*. Paris : PUF.
- Cifali, M. et Myftiu, B. (2004). *Dialogues et récits d'éducation sur la différence*. Nice : Les Paradigmes.
- Donnadieu, B. (2004). Quelle est la fonction de la narration dans le processus de formation des adultes ? *Questions Vives*, 2(4), 11-13.
- Gogol, N. (2003). *Nouvelles de Petersbourg*. Paris : Gallimard.
- HEP Vaud (2004). *Référentiel de compétences professionnelles. Formation des enseignants*. Lausanne : Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.
- Huston, N. (2008). *L'Espèce fabulatrice*. Arles : Actes Sud.
- Kant, E. (1993). *Anthropologie*. Paris : Flammarion.
- Myftiu, B. (2008, 2009, 2010, 2011). *Éthique et écriture*, tome 1, tome 2, tome 3, tome 4. Nice : Les éditions Ovadia.
- Pasquini, R. (2013). *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ricoeur, P. (1996). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.

Le portfo-lien biographique

UNE DEMARCHE AU SERVICE DE L'ACCOMPAGNEMENT

VANINI DE CARLO, KATJA

Laboratoire LIFE – Université de Genève – Suisse

katjaingeneva@yahoo.fr

Résumé :

En considérant l'identité comme construction narrative, nous partons du présupposé que l'acte de se raconter est générateur du *devenir du soi*. Nous abordons la thématique de l'éthique de l'accompagnement à partir de cette posture épistémologique. Nous allons présenter une expérience d'atelier pratique de construction de portfolio biographique que nous avons conçu et animé. Pour changer de regard sur nos objets de recherche et de formation et en éclairer les forces et les limites, nous mobilisons deux métaphores :

- 1) *l'accompagnement comme dé-marche* ;
- 2) *l'accompagnement comme tra-duction*.

Nous montrerons les déplacements que ces deux *pas de côté* nous permettent de faire, en les projetant sur le dispositif, que nous renommons, à la suite de cette exploration, *portfo-lien biographique*. Ce sera notre contribution aux échanges sur l'éthique de l'accompagnement, que nous considérons comme acte de co-accompagnement. Ainsi, nous nous interrogerons sur les possibilités d'agir offertes par notre dispositif suite à ces déplacements de regard.

Mots clés :

portfolio biographique ; lien ; auto-accompagnement ; construction narrative du soi

« A l'instar d'autres diaristes, je n'écris pas pour savoir qui je suis, mais en quoi je suis en train de me transformer. » (Enrique Vila-Matas. *Le mal de Montano*, 2003)

« Questa è la funzione terapeutica della narrativa e la ragione per cui gli uomini, dagli inizi dell'umanità, raccontano storie. Che è poi la funzione dei miti: dar forma al disordine dell'esperienza²². » (Umberto Eco. *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, 1994)

« La métaphore n'est pas l'énigme, mais la solution de l'énigme. » (Paul Ricoeur. *Imagination et métaphore*. 1982)

Introduction

Dans cette contribution nous posons les linéaments d'une démarche en cours d'élaboration, basée sur des résultats de recherche menés dans le champ des histoires de vie en formation. La construction et l'analyse d'un portfolio biographique sont censées permettre à un sujet de retracer les étapes les plus significatives à ses yeux pour dire (et faire devenir) son identité. Ceci au niveau de la recherche. Cette dernière nous a menée à considérer l'identité – ou le *devenir du soi* comme nous préférons le dire – comme construction narrative (Bruner, 1991 ; Vanini De Carlo, 2014). Cela signifie pour nous que se raconter, se dire, est un geste qui génère le devenir.

Aujourd'hui nous faisons suite à ce positionnement épistémologique. Nous partons d'une expérience d'atelier pratique, que nous avons conçu et mis en œuvre. Il a offert aux participants l'occasion de faire un travail de construction d'un portfolio biographique. Tel un prototype, il nous importe ici de penser à cet atelier en mobilisant un regard différent, ceci dans le but ultime de l'adapter, en ajuster les contours, et lui donner véritablement un caractère de démarche, pouvant être adopté de manière autonome – c'est là notre visée ultime. Pour cela, nous mobilisons deux métaphores qui nous permettent de penser autrement le dispositif et changer de regard sur ses enjeux :

- 1) celle de *l'accompagnement comme dé-marche, comme « manière de marcher »* - avec des *autrui* experts, des textes, des traces de sa propre mémoire ; et

²² « Telle est la fonction thérapeutique de la prose, et la raison pour laquelle les hommes, dès les débuts de l'humanité, racontent des histoires. Et c'est finalement la fonction des mythes : donner forme au désordre de l'expérience ». Umberto Eco, *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs* (traduction personnelle).

- 2) celle de *l'accompagnement comme tra-duction*, le parallèle avec la traduction linguistique nous permettant de comprendre autrement les difficultés et enjeux de cet acte de *marcher-avec*.

En commun à ces deux métaphores, l'idée du lien. C'est ce qui nous mène à renommer le dispositif *portfo-lien biographique*. Ce qui est visé par la démarche de portfo-lien biographique, est qu'elle puisse fonctionner aussi comme outil d'auto-accompagnement, tel que nous l'avons défini ailleurs (Vanini De Carlo, accepté). Elle est censée offrir à celui qui s'y engage des pistes d'analyse de ses propres traces et narrations biographiques, pistes qu'il peut mobiliser pour comprendre l'enchaînement de certains événements, les mettre en lien, afin de répondre à des questions qu'il se pose. En dialogue étroit avec les intérêts annoncés dans le panel où nous nous inscrivons, il nous importe d'interroger les possibilités d'agir de notre démarche. Nous voulons également penser les conditions d'un dispositif qui favorise une réelle co-implication en formation et dans l'accompagnement, ainsi que notre posture d'accompagnante de ces récits de soi mis en mot puis en lien.

De l'épistémologie à la démarche

Genèse d'une démarche

Un passage par la genèse de notre démarche s'avère nécessaire. Au cours de notre recherche de doctorat, nous avons conçu un outil de construction/récolte de données que nous avons appelé portfolio biographique. Inspiré d'une étude de cas, mais moins chronophage, il comporte un entretien biographique de départ par un acteur (la personne qui veut s'engager dans la démarche), puis le choix et le recueil par celui-ci de traces significatives à ses yeux, du chemin l'ayant mené là où il se trouve (professionnellement ou par rapport à un autre domaine de sa vie). Un entretien de commentaire des traces choisies fait office de clôture du portfolio. Pour notre recherche nous avons procédé à une analyse en trois phases des données récoltées – onze portfolios biographiques d'enseignants en début de carrière :

- i) la mesure de l'économie de la narration faisant apparaître les épreuves narrativisées ;
- ii) le dégagement de la signification du récit par une analyse structurale centrée sur les actants, les épisodes et les thèses personnelles ; puis
- iii) une analyse épistémico-subjective, ciblant principalement le rapport au savoir et sa mise en discours dans les traces narratives.

Il n'est pas question ici de détailler ce travail de recherche. Celui-ci nous a permis de dégager un certain nombre d'apports qui nourrissent nos efforts actuels pour traduire la démarche en outil de formation :

- un modèle de trois types d'épreuves toujours repérables dans le récit – une proto-épreuve, une épreuve-crise, une épreuve-ressource – et dont les agencements permettent de dégager des profils d'identité en construction ;
- le concept d'espaces diatopiques, permettant de comprendre comment un acteur affronte des épreuves majeures en s'appuyant sur des événements de sa vie faisant office de *passerelles expérientielles* ;
- la thèse que chaque mise en récit fait émerger un *Leitmotiv*, une sorte de souci fondamental ou d'objet de la quête de chaque auteur biographique, se révélant dans le récit et permettant de mieux en comprendre les dénouements.

Comment ces éléments, émergés d'un travail de recherche, peuvent-ils fonctionner comme outils d'accompagnement et de formation ? Cette question nous habite depuis longtemps : nous avons déjà en 2008 exploré la fonction que la médiation par un outil tel le portfolio biographique peut opérer dans une logique de spirale (Türkal et Vanini, 2008), menant l'accompagné vers une posture d'accompagnateur. Notre perspective était à l'époque d'explorer en quoi « l'exercice de la fonction d'accompagnement permet à l'accompagnateur de se former dans la conscience des enjeux de la médiation dont il est partie prenante » (p. 9). La question reste actuelle pour nous. Pour y répondre, nous nous appuyons aujourd'hui sur une posture épistémologique, que nous avons détaillée plus récemment ailleurs (Vanini De Carlo, 2014) et que nous résumons ci-après.

Le devenir du soi comme construction narrative

La question de l'identité est parmi celles qui sont les plus souvent abordées dans les sciences humaines et sociales. Elle peut se résumer à la réponse à la question « qui suis-je », dont la simplicité de l'expression ne cache pas la complexité. Elle est paradoxale puisque comportant à la fois un caractère changeant et persistant (Malet, 1998). En tant que dimension complexe, elle comprend autant le sentiment de soi du sujet, son monde propre et ce qui fait de lui un individu unique, ses thèses personnelles, ainsi que les valeurs, principes, compétences humaines nécessaires à l'être-au-monde. Elle est en ce sens dynamique. Nous suivons Pita (2011) pour qui il ne peut y avoir d'identité qui ne transite par le langage. Nous la considérons ainsi comme un processus de construction par la narration de soi.

En nous appuyant sur les apports de la psychologie historico-culturelle, nous avons montré comment la capacité biographique peut être considérée comme un apprentissage, un geste permettant au sujet de se construire une identité (que ce soit professionnelle, ou alors centrée sur un autre domaine de la vie). À travers un processus qui s'apparente à d'autres apprentissages propres au devenir humain, *se raconter* se ferait (c'est notre thèse) d'abord au niveau inter-psychique – d'où l'importance primordiale de l'adresse de tout acte de narration – puis intra-psychique par la suite, ce mouvement d'intériorisation correspondant à la construction d'une conscience de soi et donc d'une identité qui se modèle, se forme et se transforme.

En continuité avec notre travail de recherche, nous avons conçu un atelier pratique fondé autant sur notre position épistémologique que sur les résultats de notre recherche.

L'atelier pratique : construction d'un portfolio biographique

Conception et mise en œuvre d'un prototype

Réalisé lors d'un colloque international sur la créativité en éducation (Vanini De Carlo, 2014a), cet atelier pratique (ou *hands on laboratory*²³) a été pour nous l'occasion de proposer à des participants une approche dérivée de notre travail de recherche.

Il s'agissait pour chaque participant de construire son portfolio biographique. Les participants ayant choisi de s'inscrire à l'atelier ont reçu préalablement une consigne : récolter des traces multiformes (écrits, images, objets, souvenirs, ...), suivant un fil rouge ou une dimension de leur vie qu'ils souhaitent explorer (formation, profession, vie sociale, ...). Lors de l'atelier, des modalités d'agencement de ces traces et de narrations (écrites ou orales) ont été proposées, ainsi que des pistes d'analyse des dimensions qui émergent dans le portfolio biographique de chacun, en profitant des échanges dans le groupe. Nous avons notamment exploré et exploité le potentiel de mise en lien entre les participants de cette démarche lors des échanges.

Le potentiel créatif d'un tel travail a été exploré, menant à postuler une conception de l'identité comme acte créatif. Ceci à deux niveaux :

- i) nous sommes partis du postulat que la créativité peut et doit être considérée aussi comme processus favorisant des apprentissages ; dans notre cas, construire une nouvelle perspective sur soi-même ;
- ii) une conception de la créativité comme geste créant du neuf adapté à un contexte (au sens de Lubart, 2003), a été considérée comme cohérente avec notre conception du processus biographique non pas comme une restitution d'un préexistant, mais comme construction d'un regard nouveau, source de développement, sur son propre parcours.

Plus précisément, la préparation, préalable à la participation, était définie par une consigne écrite et comportait de penser d'abord à une question à se poser (et à rédiger), en lien avec sa propre identité. Il s'agissait de nommer une dimension de sa vie que le participant souhaitait explorer dans l'atelier. Par la suite il était demandé aux participants de chercher, choisir et récolter des traces de leurs parcours. Ces pièces étaient à amener à l'atelier, et il était explicité dans la consigne que chacun choisissait librement si/lesquelles partager avec les autres participants. La consigne anticipait aussi que lors de la séance, il

²³ Les ateliers pratiques, ou *Hands-On Workshops*, sont censés permettre aux participants de « mettre les mains à la pâte », en participant activement à une mise au travail autour d'un thème. L'objectif était de faire vivre des expériences afin d'aboutir à une réflexion collective sur les enjeux didactiques et pédagogiques que cette dernière peut apporter.

s'agissant d'explorer des modalités d'agencement de ces traces, de produire des bouts de narrations autour de celles-ci et d'explorer quelques pistes d'analyse de ce portfolio en construction.

Déroulement en quatre temps

L'atelier s'est déroulé sur un après-midi, en suivant quatre phases.

1) Apports théoriques

Nous avons premièrement apporté des éléments théoriques autour de la démarche : à propos de la créativité en tant que recherche de solutions nouvelles et adaptées (Lubart, 2003) ; de l'intérêt de proscrire plutôt que de prescrire (Perrin, 2014) pour offrir des limites en tant qu'obstacles nécessaires à la production créative ; sur l'identité comme construction narrative, puis encore sur le portfolio comme objet/dispositif de (trans)formation.

Notamment, il a été question d'offrir aux participants des *obstacles nécessaires* et parallèlement expliciter le degré de liberté qu'ils délimitent, tels des critères de choix de la trace : parce que moment charnière, témoin d'une compréhension, mais aussi moment sombre, échec, irrésolu, ... Pour analyser le matériau apporté à l'atelier, les participants ont été invités à aller à la recherche de trois « objets » dans leurs documents ainsi que dans les narrations (orales ou écrites) tissées autour des traces :

- a. les actants – les autres significatifs, les personnages intervenant dans le récit
- b. les épreuves significatives – les événements ou domaines de vie qui prenaient une place importante dans l'économie globale du matériau biographique
- c. le/s *Leitmotiv/e* – un ou plusieurs noyaux, en tant qu'aspect fondamental, souci au cœur de la narration.

Après ce moment de présentation des « instruments conceptuels » que nous offrons dans le cadre de cet atelier, nous avons invité les participants à s'organiser selon leurs désirs et besoins – seuls, à deux ou en petits groupes – pour passer aux phases de la narration puis de l'analyse.

2) Moment de narration sur la base des traces

Cette deuxième étape de l'atelier était celle où les traces étaient censées être mises en récit, reliées à travers un acte de narration. Seul, le participant pouvait écrire un récit qui allait nouer dans une gerbe les différents bouts constituant son recueil de traces. À deux ou en petits groupes, il pouvait s'agir de narrations orales, partagées.

3) Moment d'échange ou d'analyse individuelle

Le troisième moment de l'atelier voulait permettre aux participants de se lancer dans un premier mouvement d'analyse de leur récit. Quelques préalables étaient explicités :

- il ne s'agit pas de figer des descriptions ou d'enfermer l'autre ou même de s'enfermer dans une catégorie ;
- il est primordial de ne pas confondre analyser et interpréter – chaque narrateur reste maître à bord de son récit ;
- les participants ont été encouragés à se référer à leur propre question, l'hypothèse étant que la narration fonctionne comme génératrice de réponses à celle-ci.

Quelques pistes pratiques d'analyse étaient aussi proposées. Par exemple, afin de trouver dans sa narration le *Leitmotiv*, les participants et nous-même avons échangé, au préalable, sur différentes manières de procéder pour le reconnaître, le faire émerger, le saisir dans le tissu narratif (par exemple une attention aux champs sémantiques récurrents, ou aux domaines prenant plus de place dans la narration, ...).

De nouveau, cette étape pouvait être réalisée individuellement ou à plusieurs. Notre rôle d'animatrice était, après avoir présenté et travaillé avec le groupe les pistes, explicité le dispositif, et l'avoir mis à *disposition* (justement), d'être présente, en cas de questions, avec la possibilité d'être sollicitée si nécessaire.

4) Échanges en groupe sur l'atelier pratique

Le quatrième et dernier moment de l'atelier consistait en une mise en perspective de l'expérience vécue, afin d'en faire un bilan à chaud et permettre aux participants de nous exprimer les suites possibles, les adaptations nécessaires, les pistes retenues.

Cette description, forcément incomplète, nous permet néanmoins d'aborder la suite de notre contribution. Deux métaphores – que nous avons mobilisées (si ce n'est pas elles qui nous ont mobilisée...), nous permettent dans la prochaine section de penser autrement aux enjeux menant à une mise en œuvre du dispositif, au-delà de la phase exploratoire.

Deux métaphores pour repenser un dispositif : l'accompagnement comme démarche et comme traduction

Nous mobilisons donc deux métaphores, fonctionnant, comme l'étymologie du terme l'indique, en tant que moyens de déplacement entre un lieu et l'autre, vers un sens nouveau, se situant dans un « ailleurs », vers une nouvelle compréhension de ce qui nous habite en tant que chercheuse et praticienne. Ces deux « transporteurs de sens », que sont ces deux métaphores, nous donnent de quoi nous laisser surprendre – ou de quoi suspendre une pensée récurrente, une vision presque ankylosée de nos objets de recherche et de nos habitudes de formation.

Nous nous appuyons, comme souvent nous aimons le faire, sur le pouvoir de l'étymologie. Pour chacune des deux métaphores, nous explorons sa signification première, qui illustre le chemin qui nous a menée à l'employer comme « passerelle

conceptuelle » afin de comprendre autrement le rôle de notre apport au geste de l'accompagnement.

Mais avant cela, nous nous offrons un petit détour pour clarifier notre conception et notre usage du concept de métaphore. Nous nous référons pour cela principalement à un court texte de Ricœur (1982), où il propose un historique de la théorie de la métaphore en reparcourant, depuis Aristote, la conception de la métaphore comme simple substitution, d'un nom d'emprunt transféré à un autre objet nommé, jusqu'à l'évolution ces trente dernières années de l'usage de la métaphore, en passant du mot à la phrase. Ricœur appelle ce nouvel usage de la métaphore *prédication déviante*. Déviante dans le sens que c'est cette substitution, au sein de la phrase, d'un sens vers un autre, qui fait fonctionner la métaphore comme génératrice d'un sens nouveau. En se référant à Jean Cohen dans *Structure du langage poétique*, Ricœur explique comment « l'énoncé métaphorique opère la réduction de cette déviation syntagmatique en établissant une nouvelle pertinence, acceptée par l'auditeur ou le lecteur » (p. 4). Intervient alors le rôle de l'imagination dans ce fonctionnement de la métaphore, lorsque

non content de souligner l'incongruité de la prédication nouvelle et l'écart de sens au niveau des mots par laquelle nous tentons de réduire cette incongruité, nous fixons notre attention sur l'émergence de la nouvelle congruence sur les ruines de celle qui s'est dissoute sous les coups de l'impertinence sémantique. (p. 5)

C'est ainsi que nous adoptons ces métaphores : dans l'idée de les faire fonctionner comme « incongruités nécessaires », en paraphrasant ce qui précède, afin de faire faire surface à des nouvelles congruences. Nous assumons ainsi pleinement la liberté que nous nous octroyons dans cette contribution de proposer ces impertinences sémantiques.

Accompagnement, c'est (se) mettre en (dé)-marche

Notre première métaphore consiste en l'association du concept d'accompagnement à celui de la démarche, prise au sens premier de « manière de marcher ». Il y a dans cette idée de démarche autant l'acte de marcher, que la manière de le faire. Du côté de l'étymologie du terme²⁴, nous retenons « action de marcher », puis « avoir ses manières propres d'agir », et encore « manière de progresser (de la raison, de la pensée) ».

Nous avons donc là autant l'idée de « manière propre d'agir », que celle de « manière de progresser ». Dans ce sens cette métaphore fait émerger cela : l'idée de l'accompagnement comme acte permettant de mettre en lumière, par l'acte de *marcher* avec l'accompagné, sa manière propre d'agir, ses marges de manœuvre à lui, et sa manière de progresser, de cheminer. Ainsi, le dispositif du portfolio biographique (considéré comme contenant, avec consigne, contrainte, une sorte de simple marche à suivre) devient pour nous une démarche d'accompagnement lorsqu'il assume ce rôle :

²⁴ Consultée sur <http://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9marche> le 22 septembre 2016.

permettre à l'acteur de « se voir marcher », de se reconnaître, étant en train de penser, d'agir, d'avancer. Considérer la démarche comme acte de *marcher avec* (l'accompagnateur peut être réel ou symbolique : un outil, une consigne, une démarche de formation ou d'auto-accompagnement, justement), signifie donc pour nous réinterroger notre propre atelier pratique, puis le dispositif, en tant qu'ouverture d'un espace permettant de porter un regard sur sa propre *démarche*. Cela revient également à interroger notre rôle à jouer en son sein. Autant dans la conception et la configuration du dispositif, qu'au niveau des outils conceptuels mis à disposition, puis dans l'animation et la mise à disposition de notre personne comme ressource, nous fonctionnons soit comme adresse potentielle de la narration, soit comme « compagnon de route », qui marche avec, ou qui donne accès à d'autres accompagnants (des idées, des pistes, des outils d'analyse, des auteurs, des métaphores aussi...). Se questionner et donner des réponses à des questions telles que 'quoi faire des traces récoltées, comment les organiser, les mettre en lien, les mettre en intrigue dans une narration, comment les partager ou pas?', est censée permettre l'entrer dans ce processus qui mène à « trouver sa propre démarche », sa propre manière de marcher et donc de cheminer.

Accompagnement, c'est tra-duire, permettre l'accès à une autre langue

Notre seconde métaphore met en écho l'acte de la traduction linguistique avec l'accompagnement. Voici notre intuition, que nous explorons ici : accompagner (et plus largement éduquer) serait un acte comparable – au sens d'Aristote dans Poétique (1459, cité par Ricœur, 1982), d'apercevoir (contempler) le semblable (*to to homoion theôrein*) – à celui de traduire un texte, un discours, un message, d'une langue à une autre. Du latin *traducere*, composé de *trans*, « à travers » et de *duco*, « mener, conduire », le concept de traduction porte étymologiquement la trace d'un acte d'accompagnement, de conduite à travers une frontière qui peut être associée, conceptuellement, à une barrière linguistique. Lorsque je traduis, je transpose non seulement des mots mais le sens, la culture que ces mots portent, et je me confronte surtout au paradoxe de l'impossibilité de la traduction, au-delà du geste technique. Reinheimer-Rîpeanu (2004) propose une histoire étymologique du terme qui nous séduit :

traducere signifiait en latin « transporter », acception largement attestée dans l'italien des premiers siècles, survivant encore dans l'usage judiciaire (it. *tradurre in tribunale*) et d'ailleurs fréquente. Mais l'humaniste Leonardo Bruni, par une interprétation erronée de *traducere* dans le passage d'Aulu-Gelle *vocabulum graecum vetus traductum in linguam romanam* (*Noctes*, I, 18, 1) – qui ne signifiait pas 'traduit', mais 'introduit' – donna l'essor à une signification nouvelle du mot, celle de 'transporter d'une langue à une autre'; jusqu'au XVe siècle, le mot le plus employé pour 'traduire' (en latin ainsi qu'en italien, en français) était *translatate* (avec sa famille *translatio*); or, l'extension de *traducere* avec l'acception nouvelle fut si forte qu'il gagna toute l'Europe Occidentale ainsi que le roumain. (Reinheimer-Rîpeanu, 2004)

Cette métaphore nous mène à considérer – et donc à transformer en conséquence – notre dispositif comme un lieu/temps où la personne est accompagnée à « traduire » depuis une langue interne son vécu (qui n'est explicité qu'à l'intérieur, donc avant qu'il soit mis en mots) vers une autre langue, la langue de l'autre – que ce soit une adresse virtuelle ou un narrataire en chair et en os, le terme de narrataire indiquant celui qui écoute/reçoit la narration. Se dire serait traduire et donc transformer, et pour cela, faire devenir autre, son vécu. Nous sommes par ailleurs fascinée par l'idée que l'on doive l'usage du terme à une erreur, que le sens originaire serait plutôt celui d'introduire que de traduire, ce qui nous paraît une « incongruité » supplémentaire : traduire serait aussi introduire une signification dans un autre univers sémantique, donc la transformer.

Penser en termes de « suspensions »

Nous concluons notre contribution en proposant de penser, plutôt qu'en termes de pistes de mise en œuvre (donc ce qu'il y aurait à faire), en termes de suspension de certains « mouvements ordinaires de la pensée » (donc ce qu'il y aurait à s'abstenir de faire). C'est, pour revenir à Ricœur, ce qu'il appelle la fonction de « suspension » – d'*epochè* – de l'image métaphorique. Moment de la négativité, de rupture avec une référence première, jamais déconnecté du moment de la reconstruction, ce moment où intervient l'imagination, ayant la fonction de procéder « à la projection de nouvelles manières de redécrire le monde (...) L'*epochè* est inséparable de la capacité de projeter de nouvelles possibilités » (p. 10).

Penser l'accompagnement comme acte de traduction nous a fortement interpellée, puisque nous connaissons et apprécions la puissance de l'expérience du passage entre les langues. Notamment comme geste impossible : dans nos pérégrinations inter-linguistiques nous nous retrouvons souvent face à des intraduisibles, ce qui rend l'acte de traduire chose passionnante. Il en va de même pour ce que l'outil du porfo-lien devrait permettre, en tant que dispositif d'accompagnement : offrir des impossibilités – ne pas arriver à exprimer clairement un vécu, chercher le bon terme, traduire une difficulté en mots, en images. Cela permettrait d'ouvrir à des passages sémantiques, suspendre ou déplacer un sens premier, un sens commun, pour (perce)voir autrement ce qu'on a vécu. Dans le même mouvement de (contre)pensée se posent des questions telles l'implication des acteurs concernés : l'adresse, le narrataire comme autrui parlant une autre langue, devrait permettre au narrateur de se confronter à sa propre pensée (formulée dans ce qui correspond symboliquement à sa langue propre) et à mieux se comprendre. Pour l'accompagnateur, il s'agit d'une certaine manière de suspendre le rôle d'interprète, dans le sens de celui qui sait, qui marche devant (d'éclaireur, en Allemand le *Pfadfinder*, celui qui trouve le chemin), mais plutôt de marcher à côté, voire même derrière, et permettre ainsi à l'accompagner une transition vers un auto-accompagnement. On retrouve ainsi la démarche et les deux métaphores s'imbriquent.

Et encore, il s'agit à nos yeux de suspendre une logique univoque : que ce soit en termes de temporalités (éviter d'imposer une chronologie standardisée dans le réagencement des événements, éviter d'en rester à des mises en relations univoques des épreuves), mais aussi en termes de sens : une certaine injonction du sens à tout prix serait également à suspendre, afin de pouvoir avancer sans besoin de donner un sens préalable à tout événement de sa vie, mais de le construire – ce chemin – en chemin. L'idée du portfolio est, finalement, celle d'un outil qui offre un support, un contenant, dans et à travers lequel créer des liens non préexistants. Et où il y a de la place pour l'inédit, le surprenant, l'inattendu, le déplacement, le bizarre, pour revenir à Ricœur (1982). « C'est dans ce fonctionnement "bizarre" que l'imagination va exercer sa fonction "suspensive" » (p. 9). Nous adoptons le jeu de mots proposés par un ami²⁵ : ne serait-ce plutôt vers un *portefolie* qu'il s'agirait, alors, de tendre ?

²⁵ Merci à Manuel Perrenoud pour ses impertinences sémantiques.

Références bibliographiques

- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Cohen, J. (1966). *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Perrin, N. (2014). The Device Design Studio: Proscribe in Order to Promote New Knowledge. *Constructivist Foundations*, 9(3), 409-411.
- Pita Castro, J. C. (2011). *Incertitude et réalisation de soi : comprendre les nouvelles formes de construction identitaire : le cas des diplômés d'écoles d'art*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève
- Ricœur, P. (1982). *Imagination et métaphore* – communication à la Journée de Printemps de la Société Française de Psychopathologie de l'Expression, Lille, 23-24 mai 1981. Publié dans *Psychologie Médicale*, 14, 1982. Consulté sur http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/articles_pr/imagination-et-metaphore-1.pdf
- Reinheimer-Rîpeanu, S. (2004) : *Les emprunts latins dans les langues romanes*. București : Editura Universitaăii din București.
- Türkal, L. et Vanini, K. (2008). *Accompagner l'entrée dans le métier : le portfolio biographique comme médiation nécessaire. Le cas des enseignants du primaire*. Texte présenté au colloque AFIRSE "Tutoria e mediação em educação: novos desafios à investigação educacional" – Lisbonne, février 2008.
- Vanini De Carlo, K. (2014). Se dire e(s)t devenir - La recherche biographique comme choix épistémologique. In *Revue ¿ Interrogations ?*, 17. *L'approche biographique*. Janvier 2014 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche,401>
- Vanini De Carlo, K. (2014a). *Initiation à la démarche du portfolio biographique pour penser l'identité comme construction narrative et créative*. Atelier *hands-on* dans le cadre du colloque « Créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer? ». Lausanne – Haute Ecole Pédagogique Vaud – 15 et 16 mai 2014.
- Vanini De Carlo, K. (accepté). Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel. *Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants*. Dans *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.

Une expérience d'accompagnement : le récit de vie (de soi et de l'autre) à visée émancipatoire en milieu institutionnel professionnalisant

BENOÎT, ELISABETH

Heg-Arc – Neuchâtel – Suisse

else.benoit@gmail.com

Résumé :

Le centre de carrière de la Haute école de gestion-Arc de Neuchâtel (Suisse) propose aux étudiant-e-s de réfléchir à leur avenir dans un atelier intitulé « construire son projet professionnel ». S'adossant au récit de vie (de soi et de l'autre) et au récit d'expérience pour une large part, cet atelier permet, pour celles et ceux qui en suivent les différentes étapes, de pointer et de nommer les compétences acquises dans les domaines professionnel et personnel. Dans un deuxième temps, les étudiant-e-s initient le cheminement qui va les amener à se projeter dans l'avenir et à élaborer les grandes lignes de leur projet professionnel. Durant les séances, les participant-e-s bénéficient d'un accompagnement individuel et collectif, privilégiant écoute et bienveillance. Les brèves évaluations mentionnées mettent en avant l'effet émancipatoire du dispositif proposé.

Mots clés :

Projet professionnel ; étudiant-e-s ; récit de vie ; accompagnement ; milieu institutionnel

Introduction

Il s'agit ici de rendre compte d'une expérience d'accompagnement dans un contexte institutionnel, celui du centre de carrière de la Haute école de gestion-Arc de Neuchâtel (Suisse). Cet accompagnement s'exerce dans le cadre des ateliers nommés « construire son projet professionnel »²⁶. Quels sont les acteurs en présence ? Qui accompagne, comment ? Qui sont les "accompagnés", dans quel contexte, quelles sont les attentes des acteurs ? L'accompagnement est une notion générale englobant une large diversité de relations. Les modalités d'un accompagnement dépendent ainsi des divers contextes dans lesquels il se produit.

Ce texte est structuré en trois parties. La première présente le milieu institutionnel où, jusqu'à tout récemment, j'ai été professeure, responsable du service de soutien aux étudiants et co-responsable du *centre de carrière*, au sein duquel j'ai créé et initié les ateliers « construire son projet professionnel ». Dans la deuxième partie, la notion d'accompagnement est interrogée. Enfin, la troisième partie présente le dispositif proposé aux étudiants et se termine par leur évaluation.

Institution, contexte

Le *centre de carrière*, créé en 2011, est un service de la Haute école de gestion Arc (HEG²⁷). Celle-ci existe depuis 2005, résultat d'une fusion entre de nombreuses écoles composant la Haute école de Suisse occidentale (HES-SO²⁸). La HEG-Arc propose des formations en économie d'entreprise, informatique de gestion et droit-économie conduisant à l'obtention d'un bachelor. Des cursus postgrades (CAS²⁹, MAS³⁰ EMBA³¹) ainsi que de nombreuses formations continues dans les domaines de la gestion d'entreprise et de la criminalité économique complètent l'offre de l'école. Le centre de carrière a comme but de rapprocher les étudiants du monde de l'entreprise et de faire connaître la HEG dans les milieux économiques de la région. Les activités de ce centre sont destinées à tous les étudiants de l'école, y compris ceux de la formation continue. Ils y trouvent non seulement un soutien et une aide pour leur recherche, mais aussi des liens avec des entreprises. Celles-ci bénéficient d'une plateforme pour leurs offres d'emploi et sont invitées pour animer des tables rondes et des ateliers qui connaissent un grand succès.

C'est dans ce contexte institutionnel, très technique, privilégiant fortement les branches instrumentales, que sont proposés les ateliers intitulés « construire son projet professionnel », lesquels accordent une place importante au récit. Ils existent depuis septembre 2014. L'idée d'y inscrire une importante partie "récit" en groupe est née durant

²⁶ <http://www.he-arc.ch/agenda/atelier-construire-son-projet-professionnel>

²⁷ <http://www.he-arc.ch/>

²⁸ <http://www.hes-so.ch/>

²⁹ *Certificate of advanced studies.*

³⁰ *Master of advanced studies.*

³¹ *Executive Master for Business and Administration.*

ma formation menant au CAS⁴ de recueilleurs et recueilleuses de récits de vie à l'université de Fribourg sous la direction de C. Schmutz-Brun. En proposant cette réflexion à la direction de l'école (qui m'a laissé carte blanche), il me semblait important d'offrir aux étudiant-e-s d'une école de gestion l'opportunité de réfléchir sur soi, de se pencher sur ses choix et ses désirs pour le futur, d'avoir l'opportunité de se découvrir (soi et les autres participants) sous un jour peu habituel dans le milieu de cette institution.

L'atelier « construire son projet professionnel » est offert gratuitement aux étudiant-e-s de l'école et est basé sur le volontariat. Il est organisé en dehors des horaires réguliers, sans aucun crédit accordé. La grande difficulté est de trouver les horaires de travail qui ne débordent pas sur les grilles horaires officielles.

Constat de départ

L'idée d'un atelier consacré à une réflexion sur le projet professionnel est née suite à divers constats : lors des entretiens³², les étudiant-e-s font relire et "corriger" leur CV, lettres de motivation ou encore parlent de diverses expériences personnelles et professionnelles, posent des questions sur ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire... Cependant, ressortent très souvent de ces entretiens des thèmes liés à des questions existentielles : les projets futurs, les bifurcations, l'anxiété née des changements à venir et l'impression pour beaucoup d'entre eux de devoir entrer dans un monde professionnel peu accueillant. Les attentes et les pressions des proches font partie également des soucis souvent exprimés au cours de ces entretiens. Le désir de ne pas se tromper dans leur choix, les angoisses pour l'avenir exprimées parfois avec beaucoup d'émotion, l'entrée dans la vie active sont des thématiques importantes. Par bribes, des mini-récits s'amorcent au détour d'une évocation, d'une expérience particulière ou encore d'un événement important dans la vie personnelle, familiale ou professionnelle. C'est dans cette interaction, entre écoutant et écouté, que se joue l'influence du récit sur celui qui se raconte, tel l'étudiant qui, en quittant le bureau, remercie chaleureusement d'avoir été écouté. "Je m'entends mieux" dira un usager du centre de carrière. Il y avait là assurément une place à donner au récit, aux effets certains : « en racontant sa vie l'individu ordonne, thématise, interprète les événements de son existence selon une cohérence de forme et de sens » (Delory-Momberger, 2000, p. 263).

Comprendre le premier cours de la vie c'est faire l'effort de tenir les deux bouts de l'existence pour en tirer la signification et le sens, [...] d'un avant et d'un après, d'une mémoire et d'un projet, d'une pratique et d'une parole, dans lesquels le Sujet peut retrouver une consistance et une présence dans sa vie professionnelle comme ailleurs. (Prévost, 2005, p. 54)

³² De façon très classique, les étudiant-e-s viennent seul-e-s avec des questions sur leur dossier de candidature. Ils attendent des réponses précises, je suis ici considérée comme experte en dossiers de candidatures !

Et l'auteur d'ajouter que l'expérience de soi, la compréhension d'événements, de pratiques et du vécu du sujet doit passer la parole, subjective et personnelle. L'expérience est unique et concerne directement l'histoire de la personne, elle se dévoile par la parole qui la rend visible et intelligible par le "je" adressé à autrui. Sans conteste, ces réflexions creusent un terreau fertile à l'épanouissement du recueil de récit dans le milieu institutionnel du centre de carrière d'une HES.

La lecture des auteurs cités dans cette communication ainsi que l'expérience d'accompagnement lors de nombreux entretiens démontre que la démarche du récit de vie a beaucoup à apporter en termes d'émancipation, de construction de sens et de choix. Par ailleurs, le fait de croiser les expériences de plusieurs acteurs lors de séminaires axés sur les CV et lettres de motivation montre que l'expérience de l'autre est riche d'enseignements et permet des résonances qui ouvrent de larges perspectives. C'est de toutes ces expériences et rencontres qu'est né l'atelier « construire son projet professionnel », reprenant cette notion de récit de soi dans un cadre plus structuré et y ajoutant la richesse d'un groupe : le récit de l'autre en miroir.

Réflexions sur l'accompagnement au récit

L'accompagnement et l'écoute offerts au narrateur ont une influence certaine et méritent un soin particulièrement attentif. Pour que le récit existe, il faut au moins être deux et la qualité des écoutants et de leur écoute y ajoute de la valeur (Dominicé, 2002, p. 110). En effet, la confiance et le climat sont des conditions à un récit authentique. Aussi, le travail de l'animateur ou de l'écoutant (respectivement récit au sein d'un groupe ou récit individuel) commence-t-il par la création d'un bon climat (Dominicé, 2009). « Dans le travail de récit de vie, une histoire se construit entre un narrateur et un narrataire. [...] Une histoire se construit, mais qui la construit ? On admet communément que la construction est toujours co-construction, que le narrataire y a toujours sa part, quelle que soit la posture qu'il adopte, fût-ce de simple écoutant » (de Gaulejac et Legrand, 2008, p. 200). Le questionnement éthique se pose dès lors de façon cruciale. De Gaulejac insiste sur le fait que le sens est toujours une construction, une histoire n'a pas d'autre sens que celui qu'on lui donne à un moment donné de la vie. Par ailleurs, le travail de son histoire en présence d'un tiers ou d'un groupe favorise la réflexivité, aide à la compréhension pour soi des étapes de sa vie. Pour permettre l'éclosion de toutes ces possibilités relevées par ces auteurs, il importe que l'écoutant prenne conscience des biais qui existent. Il doit savoir donner et recevoir, reconnaître ses propres émotions, ses limites, les résonances et les échos provoqués par le récit.

De son côté, Paul (2009) a beaucoup écrit autour du mot *accompagnement*, insistant sur la partie relationnelle. Elle pointe quatre dimensions : l'accompagnant suit l'accompagné, sa fonction est de soutenir ; puis, il « met en chemin » initiant les étapes du processus de changement ; ensuite l'action implique l'écoutant et l'écouté, malgré la dissymétrie de la relation. Enfin, l'accompagnement, toujours lié à une idée de transition,

se termine ; il y a ainsi un début, un milieu et une fin. Dans ce cheminement, ce processus, la dimension relationnelle prime sur l'opérationnelle. Pour elle, la mise en relation (avec) est la condition de la mise en chemin (vers) (Paul, 2009, pp. 95-96). La dynamique de changement dépend de la qualité de la relation et celle-ci a besoin de temps, ne peut pas être instrumentalisée et implique un cheminement et un processus. Schmutz-Brun (2015) insiste fortement sur ces notions. En effet, le narrateur n'a pas d'objectif à atteindre et l'écouter ou l'accompagnant doit se garder d'en proposer un, il s'ajuste au récit de l'autre et co-construit l'objet qui en résulte.

Ainsi, l'accompagnement dans le recueil d'un récit ne s'inscrit pas dans « la relation d'aide », mais est impliqué dans le « développement des compétences » et l'« acquisition de nouvelles attitudes cognitives telles que la réflexivité » (Paul, 2009, p. 97). La réflexivité entend le retour sur le soi et l'altérité, sur sa posture cognitive et métacognitive. Elle se met « en éveil dans le souci de comprendre ce qui est arrivé en le restituant dans son contexte. [...] L'intervention d'un tiers dans son histoire favorise la compréhension pour soi [...] et la production d'hypothèses explicatives qui seront mises à l'épreuve dans une discussion » entre l'écouter et le narrateur (de Gaulejac et Legrand, 2008, pp. 315-316).

Quelle est la place de l'accompagnant du centre de carrière ? Il y est considéré comme un conseiller, un spécialiste et un expert dans le domaine des recherches d'emploi. Or, il convient de se poser cette question pour le dispositif d'un recueil de récit. En effet, si leur place au sein du centre de carrière est clairement définie, endosser le rôle d'accompagnant-e mérite examen. Comment glisser d'un rôle à l'autre ? La présence, l'écoute et la façon de poser des questions et d'intervenir participent à la construction du récit, lui donnant une texture et une couleur qui peuvent être tout à fait différentes selon l'accompagnement.

Posture d'un-e conseiller-ère

La pratique habituelle d'un entretien au centre de carrière suit un schéma très classique. L'étudiant-e vient avec une demande spécifique : construire ou faire un CV, écrire ou faire corriger une lettre de motivation, s'exercer à un entretien d'embauche. Pour ma part, je structure l'entretien toujours de la même manière : une introduction au cours de laquelle je rappelle les règles de fonctionnement, puis j'écoute la demande de l'étudiant-e pour entrer directement en matière, non sans avoir rappelé les objectifs de la rencontre. Les techniques de recherche d'emploi forment généralement le noyau dur de l'entretien. Clairement, mon rôle est celui de conseillère et d'aide. Je cherche à comprendre ce que dit l'étudiant-e, je maintiens une attitude de compréhension et n'interviens pas dans les propos de mon interlocuteur-trice. Celui-ci, encouragé par des reformulations « neutres » est seul habilité à découvrir et trouver là où il veut aller. « L'entretien, dans cette perspective, n'est pas une conversation, ni un monologue, encore moins un interrogatoire, un débat d'idée ou une confession, pas non plus une interview journalistique » (Guittet, 2002, p. 6). Cette méthodologie de l'entretien, qui figure dans les "bonnes pratiques" du

centre de carrière, suppose une structure, un objectif et une personne qui généralement doit veiller à ce que l'objectif soit atteint, mais qui ne s'implique pas dans le contenu, si ce n'est pour recadrer et reformuler les propos peu clairs ou stimuler par des questions ouvertes.

Posture d'un accompagnant durant le récit d'expérience

La spécificité de la posture de l'écouter dans une démarche de recueil de récit implique un dispositif quelque peu différent. Le narrateur est là pour se remémorer sa vie et raconter sa propre expérience. Il a une consigne claire, à laquelle il adhère après explication, discussion et mise en place d'un contrat. Il s'exprime selon ce qu'il a envie de dévoiler, prend son temps et va là où sa mémoire et ses souvenirs l'emmènent. L'écouter n'intervient pas, prend des notes ou enregistre l'intégralité de ce qui se dit. Cependant, comme dans un entretien classique, l'écouter veille à sa réceptivité au récit de l'autre, il prend une position bienveillante, empathique. Comme le relève Guittet, « un entretien suppose toujours : la rencontre de deux personnes ; un contexte spécifique ; un jeu de relations émotives et affectives ; un objectif spécifique de communication ; un échange structuré et tactique » (Guittet, 2002, p. 6). La différence se trouve dans les deux dernières propositions : être à l'écoute d'un récit n'implique pas un objectif spécifique de communication ni un échange structuré et tactique. Par ailleurs, en tant qu'écouter, il convient aussi de prendre garde aux émotions, aux résonances et aux transferts possibles, comme l'ont démontré la plupart des auteurs consultés. En effet, le récit peut être fort différent selon la qualité de l'écoute et l'état d'esprit de l'écouter (Schmutz-Brun, 2013, notes personnelles). Pendant l'atelier, l'accompagnant-e est également animateur de groupe car il doit veiller à ce que la parole des uns et des autres puisse circuler et se faire entendre.

Les ateliers « construire son projet professionnel »

Organisation et dispositif

Les étudiant-e-s sont avisés par un courriel du centre de carrière qu'elles/ils ont la possibilité de s'inscrire à un atelier « construire son projet professionnel » durant le semestre. Ils peuvent créer un groupe ou s'inscrire individuellement (un maximum de cinq étudiant-e-s par atelier). Ensuite, une première rencontre est organisée, au cours de laquelle, en tant qu'animatrice-accompagnatrice j'explique comment vont se dérouler les sessions, ce qu'on y fait, le contrat, l'importance de la confidentialité, l'implication et l'engagement des participant-e-s, etc. Les dates et horaires des ateliers sont fixés d'entente avec chacune et chacun pour toute la durée du travail. Le travail se déroule habituellement sur deux mois et doit être agencé en dehors des sessions d'examens qui ont lieu deux fois l'an.

Un accent particulier est mis sur le terme *accompagnement* puisque les participant-e-s, lorsqu'ils ne sont pas narrateurs, sont écoutants et il est attendu d'eux qu'ils donnent leurs impressions, leurs ressentis et qu'ils questionnent ce qui les interpelle dans le récit

entendu. Dès lors qu'ils ne sont pas professionnels de l'écoute et que ce dispositif est totalement nouveau pour eux, cette première séance est en grande partie consacrée à une théorie sur l'écoute active, non jugeante. Les règles de fonctionnement du groupe sont aussi discutées lors de cette mise en place. Un cahier leur est distribué avant la première rencontre, avec les exercices et un texte expliquant la démarche. Un extrait en est restitué dans les annexes 1 et 2.

Les différentes étapes de l'atelier

Voici en larges traits les 4 étapes du dispositif. Lors de la première étape chaque étudiant-e bénéficie d'une heure pour son récit³³ et les retours du groupe et de l'accompagnant. Plusieurs séances sont donc nécessaires à cette étape, généralement trois rencontres de deux heures et demie chacune. La quatrième étape est organisée de façon à ce que chaque personne bénéficie d'une demi-heure d'attention. Ce dispositif est emprunté à C. Schmutz-Brun dans l'organisation des récits de soi et des récits de l'autre, au cours de la formation CAS recueilleurs de récits de vie, Université de Fribourg.³⁴

1^{ère} étape : Déroulement de l'atelier récit d'expérience

- a. Pour chaque exercice proposé par l'animatrice, un narrateur expose les résultats de son travail. Il n'y a pas de questions pendant ce temps de narration.
- b. Un autre membre du groupe, désigné d'avance, assure la fonction d'interlocuteur privilégié (IP) et donne un écho sur ce qui vient d'être exposé.
- c. L'IP reformule la situation, souligne les éléments qui lui semblent importants et identifie deux ou trois problématiques.
- d. L'IP peut faire résonance avec ses propres expériences.
- e. L'IP ouvre le débat en posant les premières questions qui sont pour commencer des demandes de précisions, afin de mieux comprendre ce qui s'est dit.
- f. Puis l'IP donne la parole aux participants et à l'intéressé.
- g. Tous les participants inventorient les pistes, les hypothèses, les axes de travail à indiquer à l'intéressé.
- h. Le participant qui vient de faire le travail est invité à une synthèse.
- i. Au début de la séance suivante, les intéressés donnent un feed-back et partagent ce qu'ils ont glané dans l'exercice.
- j. Ces éléments seront des fondements lors de l'élaboration du projet professionnel.

2^{ème} étape : séance individuelle avec l'accompagnante principale

Un retour sur tout le travail engagé avec une partie réflexive à l'aide d'un outil qui permet de continuer ce qui a été initié, mis en chemin dans les ateliers et les résultats du test. Des

³³ Exercice inspiré de EFFE est proposé afin d'éviter la peur de la page blanche (espace femmes pour la formation et l'emploi). Collectif. (1998). *Bilan portfolio de compétences, histoire d'une pratique*. Lausanne : Éd. D'En Bas, pp.54-58.

³⁴ Également utilisé dans les groupes de soutien de l'association des recueilleurs et recueilleuses de récits de vie (ARRV.ch).

éléments plus personnels, qui ne sont peut-être pas abordés en groupe, émergent parfois à cette étape. Un regard sur le projet et l'avenir commencent à s'ébaucher.

3ème étape : atelier en groupe

Chacun présente ses découvertes, (ce qu'il/elle veut bien en dire) et écoute le feed-back, les suggestions et idées que les autres lui renvoient. Une synthèse générale est faite par l'accompagnatrice-animatrice et l'atelier se termine par une présentation des avantages d'un journal de bord personnel. Une rapide évaluation orale, sous forme de tour de table est menée par la responsable.

Évaluation du dispositif par les étudiants

Trente-cinq personnes (20 en études à plein temps, 8 en emploi et 7 collaborateurs scientifiques, âgés de 24 à 39 ans) ont suivi les ateliers « construire son projet professionnel » entièrement. À ce stade de l'expérience, il n'y a donc pas encore de véritable évaluation possible, mis à part les impressions et les sentiments exprimés à la fin des séances. Deux d'entre eux ne sont pas venus au bilan. Personnellement, j'ai été très touchée par l'implication des participant-e-s et par la confiance qu'ils m'ont témoignée, par l'excellente écoute et les feed-back pertinents donnés à leurs camarades. Par ailleurs, j'ai été très étonnée du succès rencontré, car d'autres ateliers de discussion ont dû être annulés faute de participant-e-s, notamment celui organisé spécifiquement pour les étudiantes, intitulé « femmes et vie professionnelle » !

Voici quelques exemples des feed-back recueillis oralement³⁵ :

Permet un bilan sur soi-même... découverte de nouvelles perspectives... on se révèle à soi... mise en valeur des éléments positifs en soi... accroit la confiance en soi... faire la paix avec certaines situations... on n'est pas seul... ce que l'autre vit je peux aussi le vivre... je ne me rendais pas compte du chemin parcouru... je ne transigerai plus avec mes valeurs... cela m'a ouvert de nouveaux chemins... Participer à un tel atelier m'a renforcé, tout le monde devrait le faire...

Et concernant l'accompagnement :

Je me suis senti en sécurité... les autres m'ont beaucoup aidé... le cadre offert permet de bien s'exprimer sans peur... pour moi c'est tout à fait nouveau cette façon de travailler et c'était très enrichissant... grâce à votre attention les larmes versées ne m'ont pas dévasté... d'être "responsable" d'un des récits a été un gros stress... l'empathie et la bienveillance dont on a parlé au début ont été mises en pratique... Vous m'avez permis de remettre à l'endroit ce que j'avais mis à l'envers...

³⁵ Les étudiants concernés ont donné l'autorisation à être cités (d'après les notes prises durant leur évaluation orale).

Conclusion

Favoriser l'interaction, veiller à respecter les règles d'une bonne animation, écouter et permettre une parole libre, rappeler régulièrement les règles de fonctionnement acceptées par le groupe sont les bases de cet accompagnement dans l'atelier « construire son projet professionnel ». Savoir-faire, oui ! La différence est dans le savoir-être, accueillir les émotions, reprendre les interventions entachées de jugements sans juger à son tour n'est parfois pas facile.

Par ailleurs, cet accompagnement me fait sortir de mon rôle ordinaire de professeure, qui exige des travaux, évalue, sanctionne... J'entre dans l'intime, la vie personnelle... Si le centre de carrière et le service de soutien aux étudiant-e-s m'ont beaucoup apporté en termes de connaissance de ce que vivent les étudiant-e-s de cette école, l'atelier « construire son projet professionnel » questionne largement la place d'un accompagnant. Un rapprochement indéniable s'opère, des liens se créent au-delà de ceux existant dans ma fonction habituelle d'animatrice du centre de carrière.

Références bibliographiques

- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- EFFE Espace de femmes pour la formation et l'emploi(1998). *Bilan-portfolio de compétences – histoire d'une pratique*. Lausanne : Éditions d'en bas.
- Gaulejac (de), V. et Legrand, M. (2008). *Intervenir par le récit de vie Entre histoire collective et histoire individuelle*. Paris : Éditions érès.
- Paul, M. (2009a). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-107.
Disponible en ligne : <http://rechercheformation.revues.org/435>
- Prévost, H. (2005). *Commencer à gagner sa vie sans la perdre : recherche sur le premier cours de la vie professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Schmutz-Brun, C. (2015). L'expérience Suisse du troublant récit de vie. *Chemin de formation, au fil du temps... Avons-nous besoin de nous former aux histoires de vie en formation ?*, 19, 151-161.
- Site centre de carrière Heg-Arc <http://gestion.he-arc/ges-centre-carriere/le-centre-de-carriere> (récupéré le 15.04.2016).

Annexe 1

Cahier de l'étudiant

Construire son projet professionnel

Dans un environnement professionnel en mutation permanente il est difficile de conjuguer ses aspirations personnelles avec la réalité du terrain. Ne pas prendre le premier emploi venu, ou, si souvent par nécessité c'est le cas, il faudrait garder constamment à l'esprit ses buts et ses objectifs personnels. Dans ce sens la construction d'un projet professionnel permet d'être moins jouet des événements, mais de rester pleinement acteur de ses choix et de sa trajectoire.

L'objectif de ce travail personnel en groupe est de focaliser, pointer votre attention sur des aspects qui vous sont propres, des envies et des désirs à mettre en lien avec la réalité du monde professionnel. Prendre conscience de vos forces, de vos compétences, savoir les formuler clairement, vous approprier votre image en de multiples possibilités afin de vous projeter, de vous lancer vers votre idéal de travail.

Un projet professionnel, même embryonnaire permet de

- Se comprendre et accroître la connaissance de soi ;
- Valoriser sa personnalité au travail ainsi que ses intérêts, attentes et valeurs ;
- Identifier ses compétences ainsi que ses qualités ;
- Oser s'affirmer dans des situations inhabituelles :
 - Questions saugrenues durant un entretien
 - Assesments : les affronter sereinement
 - Mettre au point une stratégie de recherche d'emploi personnelle ;
- Etc.

Accompagnement-animation

L'accompagnante apporte des outils, des moyens d'investigation qui permettront d'identifier vos forces, vos faiblesses, vos désirs et vos détestations...

Pas de conseils, pas de solutions toutes faites, le projet professionnel est une co-construction à trois parties : vous, le groupe et l'animateur (groupe et animateur formant l'accompagnement). Il s'agit d'ouvrir un chemin, d'entamer un processus, dont l'objectif est certes de commencer et d'initier la construction d'un projet, mais ce cheminement, cette route sont aussi importants que le projet lui-même. Un tel projet n'est jamais terminé, il se bâtit tout au long de la vie.

Ce qui est proposé dans cet atelier c'est de cheminer avec les techniques particulières empruntées à l'histoire de vie et à l'autobiographie qui transforment un récit de soi en découvertes personnelles souvent importantes.

Des exercices courts et ciblés favorisent un questionnement propice à la réflexivité renforcé par le soutien et l'écoute active des personnes du groupe. L'animatrice-accompagnante vient en soutien, recadre, relance, fait également des propositions et pose des hypothèses de travail.

Annexe 2

Exemple d'exercice¹

ÂGE _____

FAMILLE D'origine Situation actuelle	
FORMATION Scolaire Professionnelle Autre	
EMPLOI Activités rémunérées	
AUTRES ACTIVITÉS ET INTÉRÊTS	
ÉVÉNEMENTS PARTICULIERS	
ÉVÉNEMENTS DU MONDE ANNÉES	
NOTES PERSO	

¹ Inspiré de EFFE (espace femmes pour la formation et l'emploi). Collectif (1998). *Bilan portfolio de compétences, histoire d'une pratique.* (1998) Lausanne : Éd. D'En Bas, pp.54-58.

Récit de la professionnalisation d'étudiants-es en soins infirmiers dans le monde actuel

GRABER, MYRIAM

Haute École Arc Santé-Neuchâtel-Suisse

myriam.graber@he-acr.ch

Résumé :

La professionnalisation actuelle des étudiant-e-s en soins infirmiers est de plus en plus complexe pour plusieurs raisons : la pénurie de professionnels, les changements au sein de la formation professionnelle qui s'universitarise et finalement les exigences de rentabilité et d'efficacité imposées par les institutions de soins sous pression elles-mêmes par les finances publiques. Se professionnaliser dans ces conditions n'est pas simple et met en tension les valeurs institutionnelles, personnelles et professionnelles. Afin de cerner ce processus de professionnalisation et ces tensions, nous avons conduit une recherche, réalisée pendant le cursus de la formation, avec des étudiant-e-s en dernière année de formation en soins infirmiers en Suisse, à Neuchâtel et Delémont ainsi qu'à l'école Robert Schumann en Belgique, à Libramont. En effet, la formation est un endroit privilégié pour cerner les tensions entre deux logiques, celle de la professionnalisation relevant de logiques institutionnelles et celle de la professionnalité entendue comme construction du sujet dans sa profession (Haberey-Knuessi, Graber et Baudouin, 2013).

Dans cet article, nous présentons les résultats de la recherche obtenus grâce tout d'abord à l'analyse de plusieurs dossiers d'étudiant-e-s (référentiel de compétences, projet professionnel, portfolio) puis, à l'analyse d'entretiens biographiques effectués avec ces étudiant-e-s. En effet, l'utilisation des récits de vie est précieuse pour mettre en évidence le sens donné par les étudiant-e-s à leur construction professionnelle. Ces entretiens permettent également aux étudiant-e-s de relier les apprentissages effectués en stage à l'expérience personnelle et à la théorie.

Au niveau pédagogique, des pistes d'action soutenant la professionnalisation et, l'entrée dans le métier seront proposées.

Mots clés :

Professionnalisation ; Professionnalité émergente ; étudiants en soins infirmiers, récit de vie

Introduction

La profession infirmière vit un grand changement de paradigme en Suisse comme dans beaucoup de pays d'Europe. En effet, la formation est passée d'un diplôme obtenu en trois années de formation d'un niveau secondaire à une formation de niveau universitaire permettant d'obtenir un titre de bachelor en sciences infirmières en Haute École Spécialisée ; (HES). Puis, un Master ou un Doctorat en sciences infirmières à l'université. Ces changements de formation accompagnés de problèmes de politiques de santé, notamment en ce qui concerne la pénurie de personnel soignant prévisible, en Suisse comme dans la plupart des pays d'Europe sont inquiétants (Jaccard Ruedin et Weaver, 2009) et influencent le processus de professionnalisation des infirmier-èr-e-s.

Ces changements posent la question non seulement de la prise en charge des patient-e-s, de la qualité des soins mais interpellent également les conditions permettant de favoriser l'engagement dans cette profession, ainsi que les conditions contribuant à le pérenniser (Haberey-Knuessi, Graber et Baudouin, 2013). Ceci nous a amenées à nous poser la question de savoir comment les étudiant-e-s en soins infirmiers arrivent à construire leur processus de professionnalisation et à rester motivés dans un monde où les restrictions budgétaires, de personnel et la mise en place de nouvelles technologies dans les institutions de soins ont de fortes incidences sur le travail infirmier.

La formation est en effet un endroit privilégié pour cerner les tensions entre deux logiques, celle de la professionnalisation relevant de logiques institutionnelles et celle de la professionnalité entendue comme construction du sujet dans sa profession (Haberey-Knuessi, Graber et Baudouin, 2013). Il s'agit dès lors de repérer ce qui pourrait favoriser l'articulation de ces deux logiques et permettre à l'étudiant-e de développer une motivation et un engagement professionnel sur un long terme au service de la profession infirmière qu'il a choisie.

Nous avons mis en place une recherche auprès de plus de trente étudiant-e-s Bachelor en soins infirmiers, grâce en particulier, à des entretiens de type biographique, nous avons pu mettre en évidence les raisons du choix professionnel, leurs motivations et leur processus de professionnalisation questionné au travers de ses quatre piliers : la professionnalité, l'engagement, la motivation et la reconnaissance (Jorro et De Ketele, 2013). Les tensions entre professionnalisation et professionnalité ont été également repérées. C'est ce que nous présenterons dans ce texte.

Cadre conceptuel

Actuellement, dans presque tous les domaines de formation, une visée professionnalisante est présente et implique des changements dans la manière de comprendre les processus participant au développement des personnes (Wittorski, 2007). La profession d'infirmière n'échappe pas à cet état de fait et se professionnalise depuis 1854 par Florence

Nightingale qui met les premières règles d'hygiène en place par exemple (Rothier-Bautzer, 2012) jusqu'à nos jours. En effet, la profession infirmière en Suisse comme ailleurs est soumise à de grands changements depuis les années 2000.

Parler de professionnalisation, de professionnalité et de professionnalité émergente nécessite une clarification de ces termes. Pour cela, nous ferons référence à certains auteurs dont Wittorski (2007) et Jorro et De Ketele (2013). Nous situons cette recherche dans le champ de la recherche sur la professionnalisation dans les soins infirmiers.

Dans les soins infirmiers, la professionnalisation a été définie en 1992 par Hamilton comme un processus de professionnalisation des infirmier-ère-s, comme un travail qui permet le développement des caractéristiques d'une profession, détermine le statut de cette profession dans une société moderne. Toutefois, le fait que le statut d'infirmier-ère soit reconnu comme une profession était déjà une réalité en 1992 pour Ellis et Hartley qui mettent en évidence les connaissances spécifiques à ces professionnel-le-s, les théories infirmières et la recherche. Watkins (2011) parle de professionnalisation grâce au changement de paradigme au niveau de la formation des infirmier-ère-s et relève que le master et le doctorat en sciences infirmières participent pour une grande part à la professionnalisation des soins infirmiers. En 2015 encore, Van Oostveen, Mathijssen et Vermeulen démontrent que, le positionnement des infirmier-ère-s au sein des hôpitaux ainsi que l'autorité et l'autonomie, participent au processus de professionnalisation de cette activité mais qu'il s'avère indispensable de rendre plus visible le travail infirmier et de créer plus de respect pour cette profession. Ces auteurs précités, parlant de la professionnalisation des soins infirmiers, en parlent dans des termes qui rejoignent d'autres auteurs (Wittorski, 2007 ; Jorro et De Ketele, 2013) mais de façon plus complète.

Professionnalisation, professionnalité, professionnalité émergente

En effet, en 2007, Wittorski conçoit la professionnalisation des personnes comme une intention, un processus de développement et de transaction :

- une intention (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ;
- un processus de développement de processus d'action¹ (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ;
- un processus de transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des processus d'actions développés (p. 91).

¹ Process d'action entendu comme la façon dont un individu agit dans une situation, qui si elle est efficace contribue à attribuer à l'individu une compétence.

Pour cet auteur, la professionnalisation socialement désignée, comprend des compétences, des capacités, des savoirs, des connaissances ainsi que des identités reconnus par une organisation comme les déterminants d'un professionnel (2007). La professionnalité relève donc de la logique institutionnelle.

En 2013, Jorro et De Ketele définissent la professionnalité comme « un positionnement à un moment donné de son parcours professionnel, résultant d'un processus de professionnalisation qui a une histoire plus ou moins longue selon les personnes » (Jorro et De Ketele, 2013, p. 15). Ainsi perçue, la professionnalité est plus un arrêt sur image, à un moment donné du parcours professionnel. La vision statique de la professionnalité relève plus des résultats et des « standards de qualité » (Jorro et De Ketele, 2013) alors que le processus, relevant plus de la reconnaissance, de la globalité, du sens, de ce qui est moins visible, est laissé pour compte.

Ces auteur-e-s en cernant « le caractère évolutif de la professionnalité » (Jorro et De Ketele, 2013, p. 15) utilisent la notion de professionnalité émergente. Cette dernière comprend l'engagement et la reconnaissance. Par engagement professionnel, Jorro et De Ketele nomment « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle » (2013, p. 11). L'engagement n'est possible que si dans des comportements, l'intérêt, les efforts et la conscience du devoir sont repérables. C'est ce qui permet de donner du sens à la vie professionnelle et induit le développement de l'identité professionnelle et personnelle (Deschêrne et Savoie-Zajc, 2005).

Le désengagement apparaît lorsque la vie professionnelle ne présente plus aucun sens ni intérêt en termes d'investissement car il n'y a plus ou peu d'attachement. L'engagement ou le désengagement dépend des pratiques et des tâches exercées au niveau professionnel relevant de la professionnalité émergente. Ce sont les « savoirs, savoir-faire et les savoir-être caractéristiques de la profession, l'autonomie et la responsabilité, le devoir de formation continue... » (Jorro et De Ketele, 2013, p. 11).

La reconnaissance quant à elle, permet à la professionnalité émergente et à l'identité professionnelle de se développer. En effet, selon Ricoeur (2004), reconnaître l'autre signifie, le-la situer dans son statut, son environnement et son histoire, l'accepter comme il-elle est, le-la valoriser et lui être reconnaissant-e. L'impact de la reconnaissance sur la motivation professionnelle et la professionnalité émergente exige la différenciation de la reconnaissance institutionnelle (attribuée par le personnel mandaté par l'institution) de la reconnaissance perçue par le-la professionnel-le lui-elle-même (Graber et Haberey, à paraître, 2016).

La professionnalisation selon Jorro et De Ketele (2013) est ainsi constituée de quatre piliers : la professionnalité émergente, l'engagement, la motivation et la reconnaissance.

Le récit de vie

L'intérêt de cette méthode de recherche réside dans le fait qu'elle est très formatrice pour les étudiant-e-s. En effet, raconter sa vie se fait par le récit et, comme l'affirme Dominicé : « Le récit donne libre cours à une réflexion fondée sur des expériences suffisamment significatives pour que le souvenir s'impose à la mémoire de celui qui parle ou écrit. Il restitue des moments qui ont laissé leur trace » (1990, p. 127). Dire sa vie, c'est aussi regarder et accepter la réalité de ce vécu mis en récit.

Le récit de soi, qu'il soit fait oralement ou de façon écrite met en visibilité son auteur-e. Il restitue en primeur les expériences « dramatisantes », celles qui ont fait rupture avec un avant et que le sujet a dû affronter, traverser et qui ont participé à la construction de soi du sujet. L'individu reconstitue ces ruptures comme des épreuves (Baudouin, 2010). Ce qui relève de l'habituel est, de ce fait, presque oublié. Le récit reconfigure ces expériences ou ces épreuves et montre alors comment l'épreuve à laquelle l'individu a été confronté l'a transformé.

Le récit, sollicité par le-la chercheur-e, est en mesure de donner accès à une période particulière de l'expérience (Bertaux, 1997 ; Demazière et Dubar, 1997), parce que ce sont dans les « récits de vie que se dessinent les jalons de l'histoire individuelle et celle partagée par ses appartenances » (Lahlou, 2008, p. 40). Les entretiens biographiques rassemblent ainsi « des épisodes et des expériences de la vie appartenant à des temps et à des contextes hétérogènes » (Delory-Momberger, 2004, p. 263). Ils rendent possible la compréhension « des phénomènes où l'entrelacement de l'objectif et du subjectif se donne à voir et à entendre » (Niewiadomski et Aïach, 2008, p. 130).

Le récit de vie, pour l'individu, est une occasion d'être *l'acteur de sa vie* en accédant à son *historicité*, c'est-à-dire à la capacité d'intervenir sur sa propre histoire (De Gaulejac, 1987).

Le récit de vie fait reconnaître et prendre en compte ce que l'individu dit sur lui-même et sur le monde qui l'entoure ; il devrait consentir à l'individu une transformation. Il est aussi important de relever que le récit de vie place l'auteur-e et le chercheur-e dans une interaction : c'est « une parole adressée, attentive aux effets qu'elle produit sur son destinataire » (Delory-Momberger, 2004, p. 5). Au moment où le sujet raconte son parcours de vie, il donne forme à ses expériences par le truchement d'un discours (Graber, 2013).

L'approche biographique offre à l'individu de raconter sa vie ou une partie de sa vie, ce qui donne à ce dernier la possibilité de s'approprier son pouvoir de

« *biographisation* », c'est-à-dire « sa capacité de « prendre forme » via le travail réflexif que va permettre le travail de narration et d'échange à partir de son histoire personnelle » (Niewiadomski, 2003, p. 48).

Niewiadomski pense que ce travail de biographisation ne va pas changer la vie des individus mais qu'il est parfois à même de modifier « le rapport qu'ils entretenaient jusqu'alors avec leur histoire en favorisant un travail de mise en sens supposé émancipatoire » (2003, p. 48). Utiliser les histoires de vie en formation favorise en général, une construction de sens suite au travail du récit effectué par l'individu grâce à la dynamique relationnelle instaurée entre l'individu qui produit le récit et le chercheur qui reçoit le récit (Niewiadomski, 2003).

Méthodologie de recherche

Dans cette recherche, nous avons ainsi privilégié les récits de vie, car ils donnent accès à des histoires individuelles d'acteurs sociaux et font comprendre comment ces acteurs vivent, définissent, interprètent, ressentent (Niewiadomski, 2003) et comment ils donnent sens aux situations qu'ils vivent et définissent en fonction de leurs représentations subjectives.

Plus de trente étudiant-e-s de troisième année bachelor de la HES de Santé Arc se sont porté-e-s volontaires pour participer à cette recherche. Les documents suivants des étudiant-e-s ont été analysés :

- Rapports de stage : au total 242 référentiels de compétences des six stages de formation pratique : évaluations des professionnels
- 47 projets professionnel et/ou portfolios.

Après l'étude des dossiers, nous avons effectués avec chacun des étudiant-e-s des entretiens à caractère biographique (Baudouin, 2010). Dans cette communication, nous désirons présenter les résultats d'analyses de ces entretiens car c'est dans les récits que les étudiant-e-s mettent en mot leur professionnalisation et leur professionnalité émergente.

Population

Quarante-sept étudiant-e-s en bachelor es Sciences en soins infirmiers de troisième et dernière année de formation des Hautes Ecoles de santé Arc à Neuchâtel en Suisse et Robert Schumann à Libramont en Belgique ont accepté de participer volontairement à la recherche. Ces étudiant-e-s sont représenté-e-s par quarante-deux femmes et cinq hommes, ce qui est représentatif de la profession d'infirmier-ère essentiellement féminine.

Considérations éthiques

Les étudiant-e-s étaient libres de participer ou non à la recherche. Ils-elles ont pu donner leur consentement après avoir reçu une information sur la recherche et la méthode de

recherche. Confidentialité et anonymat ont été respectés et assurés aux étudiant-e-s tout au long du déroulement de la recherche.

Un protocole de recherche a été signé par tous les chercheur-e-s participant à cette dernière, avant la récolte des données, afin de respecter l'anonymat des étudiant-e-s et de tout ce qu'ils-elles pouvaient partager avec les chercheurs.

A la fin de la recherche, une fois les résultats validés par le conseil scientifique de la recherche de la santé, qui a mis des fonds dans cette recherche, les étudiant-e-s ont eu un retour sur les résultats.

Analyses des données recueillies

Un codage de tous les référentiels de compétences, sur un logiciel de traitement de contenu, en fonction d'une grille d'indicateurs de la professionnalité a été effectué. Cette grille d'indicateurs avait été construite par les chercheur-e-s en fonction du cadre théorique retenu sur la professionnalité. Une analyse transversale a ensuite été faite.

Une fois ces analyses terminées et discutées entre chercheur-e-s, nous avons procédé à l'analyse des 47 entretiens de types biographiques effectués avec les étudiant-e-s. Ces dernier-ère-s ont également été analysés. Ces analyses ont été croisées avec celles des référentiels de compétences et des portfolios et ou projet de formation.

Chacune des analyses commençait par un travail en commun des chercheur-e-s afin d'éviter trop de différences dans les interprétations et les biais que cela pouvait avoir dans les résultats.

Les résultats des deux écoles sont très similaires c'est pourquoi nous n'avons plus différencié ces derniers dans la présentation des résultats.

Résultats de l'analyse des entretiens

Lorsque nous avons demandé à ces étudiant-e-s de fin de troisième année en voie bachelor s'ils-elles se sentaient prêt-e-s, c'est-à-dire s'ils-elles se sentaient être professionnel-le-s dans quelques mois, ils-elles nous ont répondu ainsi :

Professionnalité émergente

Se sentir prêts...

Un grand nombre d'étudiant-e-s disent se sentir professionnels, prêts pour entrer dans la pratique mais en même temps, ils-elles disent manquer d'expérience pratique. Ils-elles se sentent prêt-e-s car ils-elles possèdent les connaissances, ils-elles ont développé des outils. Ils-elles pensent avoir les compétences qui leur permettent de prendre plus de responsabilités, de se positionner et de défendre leurs opinions car ils-elles ont développé un esprit critique, une réflexivité et ils-elles savent se remettre en question, s'autoévaluer, se poser en permanence des questions mais également être dans un processus

d'apprentissage continu. Ils-elles sont capables de bien comprendre les situations qu'ils-elles rencontrent.

Le stage final, pour ces étudiant-e-s, représente le stage qui leur permet vraiment de devenir un professionnel-le, de se sentir prêt-e-s. Ceci parce que les professionnel-le-s du terrain et les praticien-ne-s formateur-e-s (PF) qui les accompagnent sur les lieux de stage leur font confiance, leur permettent de travailler une dernière fois les compétences qui ne sont pas vraiment acquises et de tendre vers le rôle exigé d'un-e professionnel-le. Même si « ce ne sera pas facile », la plupart des étudiant-e-s se « réjouissent de l'entrée au travail ».

Se sentir prêts mais...

Bien qu'ils-elles se sentent prêt-e-s, ils-elles ont peur, ils-elles ont de l'appréhension et savent qu'ils-elles auront encore besoin de pouvoir poser des questions, d'apprendre encore beaucoup de choses. Ils-elles savent que dans un premier temps, « ils-elles ne seront pas professionnel-le-s comme les personnes qui travaillent depuis plusieurs années, qu'ils-elles ont encore besoin d'exercer ».

Certain-ne-s étudiant-e-s sont « mort-e-s de trouille d'être bientôt confronté-e-s à la réalité, aux horaires irréguliers. C'est vraiment sauter dans le monde du travail ». Les étudiant-e-s savent qu'ils-elles entrent dans la profession à un moment difficile où « les restrictions budgétaires sont en cours, le manque de personnel est dominant et les professionnel-le-s qui travaillent sont souvent épuisé-e-s parce que c'est eux-elles qui gèrent tout ». Ils-elles savent ce qui les attend sur le terrain et sont réalistes.

Toutefois, d'autres étudiant-e-s ne se sentent pas prêt-e-s du tout à entrer dans le monde professionnel. Voici ce qu'ils-elles nous confient :

Ne pas se sentir tout à fait prêt-e

« Je pense pas que je suis une professionnelle tout à fait même s'il y a une progression. Il me manque de l'expérience, j'ai un positionnement de stagiaire, c'est vachement dur de se mettre en position de future professionnelle. On n'a pas une large ouverture d'un professionnel, c'est pour ça que c'est difficile ». Certain-e-s ont « des difficultés à se positionner car ils-elles sont encore stagiaires ». Le statut d'étudiant-e rendrait donc plus difficile le positionnement professionnel. Une autre étudiante nous dit ce qu'elle ressent : **« Très honnêtement, je suis anxieuse, parce que c'est entrer dans le monde du travail et c'est la responsabilité en fait, qui me fait peur.**

Pour moi on devient professionnelle seulement quand on est une année ou deux ans dans un service spécifique et là je pense qu'on est vraiment efficace et professionnelle. J'ai un diplôme parce que j'ai acquis des compétences mais c'est eux qui vont devoir encore continuer à me former pour devenir professionnelle ».

Dans ce qu'affirme cette étudiante, il est possible de sentir une tension entre : j'ai les compétences de la professionnelle, je suis diplômée mais en même temps, je ne me sens pas encore professionnelle, j'ai encore besoin d'aide. Le processus de professionnalisation des étudiant-e-s en soins infirmiers n'est donc pas quelque chose de terminé une fois la formation achevée. Ce processus continu à perdurer une fois la formation achevée. Ces étudiant-e-s terminant leur formation vont bientôt être reconnu-e-s comme professionnel-le-s et se reconnaissent également comme un-e professionnel-le « pas tout à fait achevé-e » il est vrai, du moins c'est ce qu'ils-elles affirment de leur expérience. Ils-elles ne se sentent pas tout à fait comme des professionnel-le-s, ils-elles disent « manquer encore d'expériences et ne pas toujours savoir comment gérer les tensions qu'ils-elles vivent non seulement au sein des stages mais aussi entre la formation et le stage ».

Tension entre professionnalisation et professionnalité émergente

Les étudiant-e-s parlent également des tensions entre les attentes institutionnelles, attentes qu'ils-elles ont pu appréhender, voire même vivre pendant certains de leurs stages et leur professionnalité émergente. Cette dernière faisant référence à ce qui motive les raisons de leur choix de devenir infirmier-ère, à leurs valeurs personnelles et professionnelles qu'ils-elles ont construites pendant la formation. C'est ce que nous relate cet étudiant dans une remarque qui lui est faite par un praticien formateur (PF) : « Attention, trop de relationnel au détriment du fonctionnement du service, cela ne va pas ainsi affirme un praticien formateur ». L'étudiant continue « il m'a dit clairement que je n'ai pas réussi à m'adapter au rythme du service. On allait vers les gens, il fallait faire un pansement au genou, on regardait le genou, on s'occupait du genou mais la personne elle n'existait pas quoi. Et moi clairement quand j'allais vers quelqu'un si la personne ne se sentait pas bien, je prenais du temps pour des gens au détriment du fonctionnement habituel du service, et puis ça, ça ce n'est pas très bien passé, ça ne correspondait pas à mes valeurs. Et puis j'ai, malgré tout, essayé de garder mes valeurs, et puis ça m'a porté préjudice sur mon rapport de stage ».

Certain-e-s étudiant-e-s, en défendant leurs valeurs personnelles et professionnelles apprises à l'école, peuvent subir des évaluations par les professionnel-le-s qui les mettent en échec. Ils-elles vivent cela très péniblement et « ne se sentent pas reconnus dans leurs valeurs ».

Nous remarquons que les valeurs humaines de respect et relationnelles des étudiant-e-s provoquent des tiraillements entre l'attente des professionnel-le-s, correspondre aux exigences d'efficacité de l'institution et les attentes de l'étudiant-e pour qui, la prise en charge globale du-de-la patient-e exige de tenir compte de l'état psychique de ce-cette dernier-ère et non seulement de « son problème physique ». Les enjeux sont énormes pour défendre ses valeurs professionnelles.

Ces tiraillements sont souvent vécus avec difficulté. Les étudiant-e-s disent « ne pas avoir d'endroit où en parler vraiment ». Mais, au cours de la formation, ils-elles ont formé

de petits groupes qui travaillent ensemble et lors de retour de stage, ils-elles disent « c'est à l'intérieur de ces petits groupes qu'ils-elles parlent de ces difficultés rencontrées en stage, de leurs valeurs mises à mal ». Ils-elles organisent ainsi des *débriefings* libres. Ils-elles se sentent alors reconnu-e-s par leurs pairs.

La reconnaissance

En ce qui concerne la reconnaissance, un autre élément de la professionnalité émergente, les étudiant-e-s disent en recevoir beaucoup des patient-e-s, des PF et des référent-e-s de stage mais peu des enseignant-e-s.

Lorsque tout se passe bien avec les PF, les étudiant-e-s se sentent reconnus mais lorsqu'il y a des problèmes dans le stage, c'est plus difficile. Parfois les choses changent au cours du stage, à un moment, on m'a dit « c'est vraiment chouette ce que tu as amené ». En ce qui concerne les professionnel-le-s du terrain, « c'est dans les évaluations des référentiels de compétences » que les étudiant-e-s ont le plus de remarques qui leur permettent de se sentir reconnu-e-s. Les remarques comme « on aimerait te garder comme collègue » ou les « bravo » ainsi que d'autres remarques du même ordre sont particulièrement appréciées par les étudiant-e-s. Ces marques de reconnaissance leur donnent confiance en eux-elles. Ils-elles se sentent devenir professionnel-le-s. Des étudiant-e-s l'expriment ainsi : « ce qui m'a fait le plus plaisir, c'est au niveau des soins, lorsqu'on me disait : c'est bien, tu vas pouvoir le faire seul-e ». Ou encore : « quand les professionnel-le-s nous poussent à prendre nos responsabilités et à nous affirmer comme professionnel-le-s, c'est la confiance qu'ils-elles nous font : c'est la première fois que je me suis sentie reconnue en tant que future professionnelle ».

La reconnaissance des patient-e-s se ressent au travers de « paroles gentilles, de sourires », c'est ce qui « nourrit et aide à avancer ». Certain-e-s étudiant-e-s disent qu'il « est plus important que celle des professionnel-le-s ».

Une étudiante met en mots comment elle se professionnalise durant ses stages. « Ça a été le stage clé... Parce que ... tous les décès, en fait je gardais tout pour moi, je n'arrivais pas à évacuer toute la tristesse, **l'impact en fait que les situations avaient sur moi, je le gardais et puis après, c'est... la boule, ça monte et puis tout d'un coup tu craques. C'est là que je me suis dit mais tu peux, tu es étudiante, tu es une personne déjà.** Mon stage m'a déjà beaucoup apporté, c'est bête à dire mais tu te sens vivre quand ces professionnel-le-s... En fait on était dans une situation de prise en charge difficile. Une jeune femme, atteinte d'un cancer, stade terminal, maman d'un petit garçon qui nous demande de la maintenir en vie, donc de la perfuser, chose dont normalement ce n'est pas le but, on soulage les douleurs, mais on n'essaie pas de prolonger ni d'accélérer la mort, mais là elle nous demande vraiment de la maintenir en vie pendant deux semaines encore afin qu'elle puisse mettre un processus par rapport à son enfant, des lettres pour chaque anniversaire, des cadeaux jusqu'à l'âge de ses douze ans et il n'a que 4 ans enfin, c'était une situation tellement émouvante. Pour l'équipe c'était vraiment difficile, ils-elles voyaient, rrr [râclage de gorge] enfin qu'elle se péjorait et en fait c'était pour le petit si

l'équipe était d'accord d'entrer dans cette démarche, mais c'était la peur d'échouer. Là, la situation dont je parlais d'une soignante qui craque, c'est que justement la patiente nous fait cette demande et tout d'un coup **on sort de la chambre, on va dans le bureau, puis d'un coup moi je pose des questions et puis je vois qu'elle craque**. Et j'avais jamais vu une infirmier-ère pleurer après une situation. Moi j'étais là, mais tu ne peux pas être émue, comment ils-elles font, ils-elles ont un cœur de pierre, enfin, moi je suis une éponge. Comment c'est possible, je ne suis pas faite pour ça finalement parce que les situations me pèsent, est-ce que c'est vraiment approprié pour faire cette formation ? Là, je vois que l'infirmière craque et puis tout d'un coup d'autres infirmières entrent dans le bureau, puis tout le monde s'assoit et tout le monde parle. Et c'est là que je me suis rendue compte, **tu as le droit de craquer**, pas au lit du-de la patient-e, **mais tu as le droit de craquer dans ton bureau et après tu as une équipe qui t'entoure et qui t'aide** ». L'étudiante comprend qu'être professionnel-le et compétent-e ne signifie pas avoir un cœur de pierre, mais pouvoir montrer ses émotions, en parler et se sentir soutenu-e par les autres membres de l'équipe. Être bouleversé-e en profondeur par une situation, c'est aussi être professionnel-le.

L'engagement professionnel

Pour les étudiant-e-s, il s'agit « d'aller dans des institutions qui correspondent à mes attentes », de « découvrir et acquérir des connaissances », « d'avoir beaucoup de cordes à son arc », « d'avoir le respect du patient » et de « soigner une personne comme on aimerait être soigné ». Une étudiante explique très bien que « n'importe quelle reconnaissance que ce soit au niveau professionnel ou personnel, si elle est donnée, il y a une envie de se surpasser que ce soit par rapport aux actions, aux connaissances, peu importe », il y a donc envie de s'engager.

Mais certaines choses freinent l'engagement professionnel et nous rejoignons ici les aspects de la profession qui dépendent de l'institutionnel et qui doivent répondre à certaines exigences économiques. C'est le « manque de personnel, la surcharge de travail », « la parcellisation des tâches impliquant une prise en charge partielle » parfois même une « maltraitance du-de la patient-e ».

Pour les étudiant-e-s, il s'agit de défendre et soutenir les besoins des patient-e-s et ce n'est pas si simple pour eux d'aller à l'encontre de professionnel-le-s, ne serait-ce que pour donner leur avis sur certaines de leurs décisions. Car bien-entendu, il y a non seulement la note de stage en jeu, mais aussi un tiraillement entre leurs valeurs personnelles, ses valeurs professionnelles et la réussite de la scolarité.

Voici ce qu'ils-elles mettent en évidence : « j'ai remarqué que je n'avais pas du tout la même vision du soin que les personnes avec qui je travaillais : attendre dans le bureau toute la matinée que les patient-e-s viennent frapper, je suis désolé-e, on ne peut pas se permettre de laisser les gens parqués dans leur chambre, ils-elles ont peut-être besoin d'un petit coup de pouce ».

Les étudiant-e-s partent avec leurs valeurs qui ont contribué au choix de leur profession, valeurs telles que l'empathie, le respect, être à l'écoute, l'accompagnement de la personne, la prise du temps au détriment de l'organisation, le respect de la vie, de la personne, de ses choix. Pour la plupart des étudiant-e-s, se projeter comme professionnel-le-s signifie, développer la confiance en soi, les connaissances en lien avec le contexte du travail, développer les nouvelles pratiques et amener des idées créatives. Mais cela signifie également clarifier ses valeurs professionnelles pour soutenir les droits de la clientèle, prendre sa place en tant que professionnels à part entière en affirmant ses points de vue, en défendant ses opinions et ses positions face à l'équipe. C'est encore avoir de la tolérance envers les personnes qui gravitent dans les soins : soi, ses collègues, les patient-e-s, c'est-à-dire « respect et altérité ». C'est une manière de s'engager alors que les étudiant-e-s savent que cet engagement les installe dans des tensions entre leurs valeurs et les valeurs institutionnelles.

Conclusion

Se professionnaliser a trois sens (Wittorski, 2014). Tout d'abord, la *professionnalisation-profession*. Cette partie de la professionnalisation correspond aux contours de l'activité de la profession, il y a le discours et la mise en activité, le fait de faire reconnaître cette activité et de pouvoir y donner du sens. Cette professionnalisation est un besoin des professionnel-le-s pour se faire reconnaître en tant que profession.

Ensuite, il y a la *professionnalisation-formation*. Il s'agit de fabriquer un-e professionnel-le qui a les caractéristiques dudit professionnel sans toutefois en avoir toute l'expérience comme le relevaient si bien certain-e-s étudiant-e-s. Il s'agit de développer les compétences du référentiel nécessaires à l'exercice professionnel, à devenir des professionnel-le-s « qui se positionnent dans l'équipe, des infirmier-ère-s qui se battent pour les patient-e-s comme le disent certain-e-s étudiant-e-s : « cela se voyait, les patients étaient bien parce qu'ils étaient rassurés d'avoir une infirmière qui gère ». Ce sont des professionnel-le-s qui sont dans le relationnel ». « Une vraie professionnelle, c'est une infirmière qui a beaucoup de connaissances, beaucoup de compétences, qui encadre de façon idéale. Elle prend en compte le patient dans sa globalité, elle ne laisse rien au hasard et elle fait les liens, elle est impressionnante ».

Le troisième sens est la *professionnalisation-efficacité au travail*. Cette professionnalisation est souvent celle qui génère le plus de tensions entre les valeurs personnelles et professionnelles. En effet, dans les entreprises, comme dans les institutions médicales, les hôpitaux et les établissements médico-sociaux (EMS) par exemple, il existe une concurrence avec les nouvelles politiques de santé exigeant efficacité, adaptabilité permanente ainsi que flexibilité c'est-à-dire rentabilité. Il ne s'agit pas ici de réfléchir au sens de la profession mais bien d'être rentable, efficace et concurrentiel-le. C'est à ce niveau-ci de la professionnalisation que les étudiant-e-s disent ressentir des tensions dans leur professionnalité émergente, entre leurs valeurs, les valeurs de la profession et les

valeurs institutionnelles qu'ils-elles rencontrent en stage. Ces tensions sont dues à des conceptions différentes de la manière dont il faut travailler. Pour les étudiant-e-s, en fonction de comment ils-elles sont formé-e-s à l'école, il s'agit de prendre en compte les besoins des patient-e-s d'abord, de tenir compte de la globalité de la situation du malade, alors qu'au niveau institutionnel, il s'agit d'être productif-ve, rentable et concurrentiel-le.

La professionnalisation dépend également de l'identité professionnelle, individuelle et organisationnelle (Donnay et Charlier, 2006). Donnay et Charlier rejoignent Wittorski en disant que l'identité professionnelle et donc le processus de professionnalisation dépend de l'interaction entre les champs de *l'identité professionnelle au sein de l'organisation* (quel type de fonctionnement existe dans mon institution, mon service? Quelles marges d'initiative et d'autonomie me sont laissées?), de *l'identité personnelle dans l'organisation* (comment suis-je perçu par mes collègues? La hiérarchie? Mes client-e-s ou patient-e-s), de *l'identité professionnelle singulière* (quelles sont les qualités que je me reconnais en tant que travailleur-se, étudiant-e, mes valeurs? Qu'est-ce qui me motive pour cette profession?), et finalement de *l'identité professionnelle située* (dans mon institution quelle est la représentation de mon rôle ou de ma fonction?).

Comme nous l'avons vu, ces champs et leurs tensions sont présents dans les récits biographiques des étudiant-e-s, alors qu'ils-elles parlent de leur professionnalisation.

Afin qu'ils-elles comprennent ce qui se passe réellement, ces tensions devraient pouvoir être mises en récit, être travaillées en stage avec les praticien-ne-s formateur-trice-s et à l'école avec les enseignant-e-s, ce qui est rarement effectué. Les discours des étudiant-e-s en stage n'ont souvent pas lieu à cause des enjeux de l'évaluation : « Il faut réussir son stage alors on ne parle pas ». Au retour du stage, à l'école, les étudiant-e-s restent malheureusement sur des constats car ils-elles n'ont pas d'endroit pour en parler en toute sécurité. Le portfolio d'apprentissage effectué tout au long de la formation, pourrait être un outil s'il est guidé par les enseignant-e-s dans son élaboration. Il devrait être un lieu où l'étudiant-e peut relater de manière individuelle, par écrit, ses tensions vécues, ses réflexions sur les valeurs, sur son apprentissage et son processus de professionnalisation. Le tutorat, en petit groupe de dix à douze étudiant-e-s pourrait être un lieu où ces situations vécues en stage, de conflit et de tiraillement entre les différents champs de l'identité pourraient être travaillées car parler ou faire le récit écrit de ces tensions permettrait une prise de distance, une meilleure compréhension de ces tensions. Cela autoriserait les étudiant-e-s à se sentir reconnu-e-s, à ne pas se sentir seul-e-s avec ces tensions mais à pouvoir les partager, resituer leur expérience et participer ainsi à la construction du sujet et de sa professionnalisation, tout en donnant sens à ce dont ils-elles parlent. C'est ainsi qu'il peut y avoir transformation du sujet.

Références bibliographiques

- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Deschênes, C., Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Homme et Groupe.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques, L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Éditions Nathan.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie, De l'invention de soi au projet de formation*. (2ème ed). Paris : Economica Anthropos.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au campagnonnage réflexif*. (2ème ed.). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Graber, M. (2013). *L'épreuve cachée. Le cas d'étudiants d'Afrique subsaharienne en situation de migration et de formation en soins infirmiers en Haute Ecole Spécialisée*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Graber, M. et Haberey-Knuessi, V. (à paraître, 2016). Le bachelor en soins infirmiers : entre professionnalisation et professionnalité. *Journal Association de recherche en soins infirmiers*.
- Hamilton, PM. (1992). *Realities of Contemporary Nursing*. New York : Addison-Wesley Nursing.
- Haberey-Knuessi, V., Graber, M. et Baudouin, J.-M. (2013). De la professionnalisation à la professionnalité, un enjeu pour la formation, *Recherche RECSS*, novembre 2012- décembre 2013.
- Jaccard Ruedin, H., Weaver, F., Roth, M. et Widmer M. (2009). *Personnel de santé en Suisse - État des lieux et perspectives jusqu'en 2010*. Neuchâtel : Observatoire Suisse de la Santé.
- Jorro, A. et De Ketele, JM. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lahlou, M. (2008). L'identité et la mémoire de l'étranger à l'épreuve des méthodologies. Dans C. Perregaux, P. Dasen, Y. Leanza et A. Gorga (Eds.), *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories* (pp. 29-59). Paris: L'Harmattan.
- Niewiadomski, C. (2003). *Penser la dimension humaine à l'hôpital. Une démarche d'histoire de vie de collectivité dans un service hospitalier*. Paris: Éditions Seli Arslam.
- Niewiadomski, C. et Aïach, P. (2008). *Lutter contre les inégalités sociales. Politiques publiques et pratiques professionnelles*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Ricoeur, P. (2004). *Le parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Rothier-Bautzer, E. (2012). Formation des soignants en France : la difficile émergence de nouveaux modèles. *Les tribunes de la santé*, 36, 83-88.
- Van Oostven, CJ., Mathijssen, M. et Vermeulen, H. (2015). Nurse staffing issues are just the tip of iceberg: A qualitative study about nurses perceptions of nurse staffing. *International journal of Nursing Studies*, 52, 1300-1309.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : l'Harmattan.
- Wittorski, R. (2014). *Les enjeux de la professionnalisation*. Conférence donnée le 17 février. Haute École Santé Arc, Suisse.

Pédagogies humiliantes et rêves brisés dans des récits de vie d'élèves du secondaire au Cameroun et au Gabon

DEMBA, JEAN JACQUES

École Normale Supérieure, Libreville, Gabon

CRIRES, Université Laval, Québec, Canada

dembajeansjacques@yahoo.fr / jean-jacques.demba.1@ulaval.ca

BERNARD, MARIE-CLAUDE

Université Laval, Québec, Canada

Faculté des sciences de l'éducation - Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

CRIRES, Université Laval

marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

Résumé :

Les résultats de recherche employant les récits de vie comme approche théorique au croisement de l'interactionnisme symbolique dans des espaces scolaires d'Afrique francophone font émerger des éléments qui participent à la compréhension de la « face cachée » de l'échec scolaire (Demba, 2012). Rêves brisés et pédagogies humiliantes font surface dans les récits d'élèves du secondaire au Cameroun et au Gabon et convergent à qualifier l'école – selon l'expression de Merle (2005) –, comme un espace de non-droit (Demba, 2012 ; Gbetnkom, 2015 ; Lopsiwa, 2015). Ces résultats nous amènent à projeter des démarches d'actions collaboratives. Tenant compte que les récits de vie sont une démarche qui favorise un rapport dialectique dans lequel théories et pratiques s'interrogent l'une l'autre (Dominicé, 2007 ; Pineau, 1998 ; 2006), ils ont le potentiel de développer la co-construction de savoirs dans la recherche et la formation (Josso et Schmutz-Brun, 2002). Envisager l'emploi de récits de vie en tant que démarche de recherche-action-intervention pour la transformation de pratiques de classe et des rapports entre enseignantes et enseignants et élèves (filles et garçons) dans lesquels ces derniers sont valorisés et où les droits humains fondamentaux sont respectés, tel est l'enjeu de ce texte.

Mots clés :

Récits de vie ; pratiques humiliantes ; espaces de non-droit ; rêves brisés ; recherche-action-intervention

Introduction

Considérant les récits de vie à la fois comme une méthode et comme une approche théorique, nous les employons dans la perspective d'une forme de « savoir narratif » (Josselson, 1998). En effet, dans le milieu de l'éducation, les récits sont une source de connaissance de plusieurs façons. Ils informent, entre autres, sur les pratiques professionnelles des enseignants et enseignantes, sur les incidents critiques en classe, sur la compréhension des dimensions personnelles et émotionnelles de l'enseignement, ou sur les rapports aux savoirs et à l'école qui se construisent tout au long du parcours de vie et cela autant pour les enseignants et enseignantes que pour les élèves (Bernard, 2010 ; Lani-Bayle et Passegui, 2014).

Il sera question d'approcher ici le terrain de l'école secondaire dans deux pays d'Afrique francophone à travers l'analyse de récits d'élèves. Plus particulièrement, il s'agit des récits de filles ayant abandonné l'école pendant qu'elles la fréquentaient, des propos d'élèves relatifs à des expériences scolaires dans lesquelles il est question de pratiques humiliantes en classe et des témoignages de garçons qui relatent l'échec scolaire. Rêves brisés, compréhensions diversifiées de l'emploi de certaines violences à l'école ou de l'échec scolaire, les savoirs qui émergent des analyses de ces récits interrogent des aspects qui relèvent de l'éthique et de la protection des droits des élèves, ainsi que des aspects pédagogiques liés aux apprentissages.

Il s'agira de chercher la transformation de cet « espace de non-droit », selon l'expression de Merle (2005), à travers l'emploi de récits de vie selon une démarche de recherche-action-intervention. En effet, développée sous un modèle compréhensif et collaboratif, celle-ci semble un outil viable pour comprendre les points de vue des différents acteurs sociaux. La pensée réflexive favorisée par cette démarche serait propice à une prise de conscience de différents enjeux de problématiques telles que celles que nous évoquons, soit le 'décrochage scolaire' chez les filles, l'emploi de pratiques humiliantes en classe et l' 'échec scolaire' au secondaire.

Nous présenterons dans un premier temps l'emploi de l'outil des récits de vie dans l'espace scolaire selon une perspective interactionniste symbolique. Dans un deuxième temps, les résultats de recherches qui se sont penchées sur des problématiques en lien avec l'échec scolaire et la violence à l'école dans l'espace scolaire d'Afrique francophone subsaharienne et employant plus particulièrement les récits de vie. Ces résultats nous conduiront, dans un troisième temps, à proposer l'emploi de récits de vie selon une démarche de recherche-action-intervention développée comme un moyen de transformation des pratiques de classe et des rapports entre enseignantes et enseignants et élèves (filles et garçons).

Emploi des récits de vie et interactionnisme symbolique dans l'espace scolaire

Nous partageons la figure métaphorique selon laquelle l'interactionnisme symbolique et les récits de vie cheminent ensemble (Bernard, 2014). En effet, bien que les travaux sous l'angle de l'interactionnisme symbolique n'emploient pas forcément les récits de vie et inversement, la méthode des récits de vie dans la recherche en sciences sociales partage des racines communes avec l'interactionnisme symbolique. Née vers la fin des années 30 à l'Université de Chicago, cette perspective interactionniste propose un cadre théorique pour approcher les points de vue des acteurs et actrices sociaux. Plus particulièrement, les travaux de représentants de cette perspective, tels que Becker, Goffman ou Strauss, portent sur le sens que les acteurs et actrices sociaux donnent aux situations en formulant l'hypothèse qu'ils agissent en fonction de ce sens qui, de plus, se construit dans les interactions. Ces travaux s'appliquent à des milieux et institutions divers, y compris l'école.

Posant un regard compréhensif plutôt que normatif, les travaux dans l'espace scolaire sous cette perspective explorent, par des démarches empiriques, les points de vue des acteurs et actrices éducatifs selon leurs représentations et leurs expériences socialement situées (Mbazogue-Owono et Bernard, 2016). Les études ethnographiques en classe réalisées par Woods en Grande Bretagne et par Mehan aux États-Unis s'inscrivent dans cette perspective. Plus récemment et dans le monde francophone, le travail de van Zanten (2001) sur la face subjective de l'échec scolaire en France, de Vienne (2011) sur l'exclusion scolaire et de Souto Lopez et Vienne (2011) sur les difficultés d'élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique, de Morrissette (2010) sur l'analyse de l'évaluation formative chez des enseignantes du primaire au Québec, ou encore de Mbazogue-Owono (2014) sur la prise en charge scolaire de la prévention du sida par des enseignants et enseignantes des sciences du secondaire au Gabon témoignent de la diversité des problématiques pouvant être éclairées par cette perspective.

En ce qui concerne plus particulièrement les travaux qui emploient les récits de vie sous la perspective interactionniste dans l'espace scolaire, ceux conduits par Goodson en partie au Canada et en grande partie en Grande Bretagne et par Woods en Grande Bretagne sont emblématiques. Ils ont permis d'aborder différents aspects de la socialisation et de l'expérience scolaire du point de vue des enseignantes et enseignants ou celui des élèves. Plusieurs aspects de la profession enseignante ont été étudiés : les parcours des enseignants, les conditions de travail dans l'enseignement, les pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants, les carrières des femmes enseignantes, les incidents critiques en classe, entre autres. En ce qui concerne les élèves, des problématiques liées à l' 'échec scolaire' (Demba, 2012), à l'emploi de pratiques humiliantes en classe (Gbetnkom, 2015), au 'décrochage' ou à la déscolarisation (Carra, 2004 ; Lopsiwa, 2015), mais aussi au 'raccrochage' scolaire (Cauvier et Desmarais, 2013) sont abordées.

Espace scolaire d'Afrique francophone

Dans son ouvrage intitulé *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Merle (2005) fait ressortir, à la suite de témoignages d'étudiants et d'étudiantes de l'IUFM de Bretagne en France, diverses pratiques d'humiliation à l'école. Selon les témoignages recueillis, ces pratiques relèveraient tant de malentendus que de situations plus ou moins intentionnelles, liées notamment aux pratiques enseignantes. Ainsi, les étudiants et les étudiantes sollicités racontent des expériences (similaires à celles relatées dans la recherche doctorale de Demba et de maîtrise de Gbetnkom) où ils ont été l'objet de rabaissement, de stigmatisation, voire d'injures : « le 'mauvais élève' promu au rang de mauvais exemple », la « lecture publique d'une mauvaise copie », « le recours à un sobriquet souvent moqueur » (Demba, 2012, p. 334-335; Gbetnkom, 2015, p. 34), l'opposition en classe entre les « faibles » et les « forts »; l'injure publique de l'élève liée à l'incompétence scolaire mais aussi à sa personne : élève « nul », « con », « coincé », « pimbêche » (Demba, 2012, p. 335), ou encore le prof qui demande à l'élève de « fermer la gueule » (*Ibid.*, p. 335), ou fait « agenouiller toute la classe » lorsqu'il cherche vainement à identifier l'élève qui produit du bruit en classe (Gbetnkom, 2015, p. 31), etc. Si ce type de violences a déjà été documenté dans la littérature de recherche en éducation (Debarbieux et Lanoue, 2014 ; Lange, 2014), les travaux qui emploient des récits de vie pour les étudier sont moins nombreux. Ces derniers, lorsque les précautions d'usage sont respectées (outre l'établissement d'un contrat de parole 'narratif', celles d'établir un climat de confiance, assurer le respect de l'anonymat, exercer une écoute respectueuse) permettent le déploiement d'un discours plus approfondi que celui des informations recueillies à l'aide de sondages ou de questionnaires.

Ces actes d'humiliation posent à la fois le problème de leur effet sur le rapport des élèves à l'école et celui du respect de la personne de l'élève, de ses droits, c'est ce que nous allons démontrer dans la section suivante.

Rêves brisés et pédagogies humiliantes

Comme s'est interrogé Merle (2005) à propos de ce que l'école française fait aux élèves, c'est-à-dire les actes de maltraitance et d'humiliation, en particulier envers les élèves dits en échec, et comme l'a aussi documenté Charlot (1999) au sujet des pratiques enseignantes déloyales, on peut se demander si l'école gabonaise ou camerounaise n'est pas un « espace de rêves brisés » (Demba, 2012 ; Gbetnkom, 2015; Lopsiwa, 2015). En effet, à la lumière de la diversité et de la récurrence des témoignages obtenus à travers des récits d'élèves sur le sujet, il semble y avoir des rêves brisés sur plusieurs plans. Les élèves disent avoir appris le français sous la menace de sévices corporels et au détriment d'un héritage local, en particulier des langues locales (voir Demba, 2012 et en particulier le récit de Stéphane). Autrement dit, l'école occulterait leur passé. Ils auraient aussi été l'objet de discrimination tribale et sociale (*Ibid.*, voir les récits de Freddy, de Rachel et de Stéphane). Ils auraient subi du harcèlement sexuel (« les moyennes sexuellement transmissibles », *Ibid.*, voir les récits de Claudia, de Christiana et de Rodrigue). Lopsiwa

(2015) rapporte dans son essai de maîtrise que sept des huit récits de filles recueillis ayant décroché à l'école secondaire au Cameroun évoquent des aspects liés à la sexualité pour expliquer leur décrochage. Deux d'entre elles auraient subi des viols commis par leurs enseignants.

Les élèves auraient aussi connu d'autres pratiques enseignantes déloyales, par exemple, celles qui consistent à dominer les élèves, à faire régner l'ordre dans la classe en les menaçant de diminuer leur moyenne. De plus, ils ne savent pas toujours quand ils font l'objet d'évaluation et ne peuvent exprimer leur opinion au risque d'être insultés ou humiliés. Ils ne seraient pas traités comme des gens qui doivent poser des questions, mais comme des gens qui n'ont rien compris et qui devraient être dans la classe inférieure. Ils ne peuvent être justifiés car le professeur aurait toujours raison (Demba, 2012). Un exemple éloquent est rapporté par le récit de William, élève de troisième qui raconte qu'en sixième, en classe de géographie, après l'exposé de l'enseignant au sujet des planètes du système solaire, et d'un devoir à la maison pour produire un schéma sur celui-ci, il aurait eu la fâcheuse idée de dire à son enseignant que le système solaire comptait huit planètes plutôt que neuf, comme l'enseignant l'aurait exprimé la veille. Ce dernier, énervé, lui demanda : « 'Pourquoi ne viens-tu pas te placer ici devant pour enseigner à ma place, toi qui connais trop?' Pour finir, il le traita de 'salaud' et l'exclut de son cours » (Gbetnkoum, 2015, p. 44). En somme, ils n'ont pas à apprendre à questionner, à délibérer, à fournir des raisons pour des conduites ou à justifier leurs actions. Autrement dit, l'école semble être un lieu où les règles des rencontres sociales ne sont pas respectées : l'élève humilié perd la « face » (Goffman, 1974), « au point qu'il lui faut modifier, plus ou moins sensiblement, son image de soi, sa place dans l'institution scolaire et ses attentes vis-à-vis d'elle » (Merle, 2005, p. 21). L'école apparaîtrait ainsi, dans certains cas, comme une entreprise de destruction. L'élève humilié peine à y retourner ou décide carrément d'abandonner : « je m'efforçais d'aller à l'école » (Claudia dans Demba, 2012), « ça ne sert à rien d'aller de nouveau [à l'école], je reste à la maison » (Hélène, *Ibid.*), « je ne peux plus; je vais maintenant faire de petits concours pour travailler » (Rodrigue, *Ibid.*), « quand tu vois que tu n'avances plus, tu te dis : 'Bien, moi je suis bête de nature, je ne peux rien faire' » (Rachel, *Ibid.*), « Franchement parlant, moi je trouve que l'école c'est une perte de temps » (Rémy, *Ibid.*). Et, dans les récits recueillis par Lopsiwa (2015) dans lesquels il s'agit, au-delà de pratiques humiliantes, d'agressions sexuelles perpétrées par certains enseignants : « J'ai abandonné mes études suite à un viol de la part de mon professeur de français. J'ai très mal, car cet abandon fut indépendant de ma volonté. Franchement, quand je pense comment j'ai été traitée, humiliée par cet enseignant, je n'ai plus aucune envie de retourner à l'école » (Salomé); « J'ai dû abandonner mes études parce que j'ai été violée par mon enseignant. J'avais trop honte de repartir à l'école » (Fitia).

Comme on le voit, un certain type de relation pédagogique promu à l'école africaine, notamment gabonaise et camerounaise, participerait à briser les rêves des élèves. Selon Larochelle (2007) et Vincent (1980), il s'agit d'une relation pédagogique

traditionnelle caractérisée par la fermeture, la distance, l'autoritarisme, et voyant l'élève comme un être « moins affranchi », peu enclin au travail et qu'il faudrait « surveiller constamment ». Dans cette relation pédagogique, c'est le prof qui détiendrait la « vérité » et il doit la faire apprendre aux élèves, en usant et abusant de son autorité, notamment par le recours à des pratiques de rabaissement et d'humiliation.

En les humiliant, l'école expose les élèves au regard et au jugement des autres, elle les stigmatise au sein du groupe en quelque sorte, ce qui les écarterait symboliquement du groupe et cette marginalisation serait l'une des sanctions les plus lourdes qu'on infligerait à un élève (Merle, 2005). Ainsi, humiliée par ses condisciples et ses enseignants et enseignantes, du fait d'être mal vêtue et de n'avoir pas souvent les manuels demandés et autres fournitures scolaires, Christiana se serait peu mobilisée à l'école (Demba, 2012). C'est aussi le cas de Rachel dont les exclusions répétées du cours d'anglais parce que n'ayant pas de manuel et les injures de certains professeurs, telles « vous ne foutez rien, vous êtes des bons à rien » ou « si tu n'arrives pas à apprendre, c'est parce que tu es bête, tu n'as rien dans la tête » ou encore « toi tu as écrit telle bêtise... », auraient participé à ses expériences d'échec tant au primaire qu'au secondaire, ainsi qu'à sa démobilisation dans certaines disciplines du secondaire telles le français, les mathématiques et l'anglais (Demba, 2012). On peut aussi souligner l'expérience d'une élève de première scientifique (racontée par Sabine dans Gbetnkom, 2015). Elle cherchait à comprendre le mot 'ribambelle' prononcé à plusieurs reprises par l'enseignant de français et demanda à son voisin s'il avait compris. Surprise par l'enseignant, au lieu d'obtenir une réponse à sa question, elle finira par essayer les moqueries de ses pairs et à supporter le sobriquet 'ribambelle' attribué par l'enseignant :

Sabine : En seconde [...] à la question de pourquoi nous bavardions]. Je lui ai dit que je cherchais la définition du mot 'ribambelle'. [...] le prof s'est mis en colère. Il a commencé à gronder en disant : 'Je comprends qu'il n'y a pas de dictionnaire chez toi, sinon tu n'aurais pas posé une question aussi bête. L'école n'est pas faite pour des gens comme toi. Tout ce que tu peux faire, c'est déranger tes camarades qui sont concentrés à faire leurs devoirs'. Après ce jour, quand il voulait s'adresser à moi, il disait : 'Oh, toi, ribambelle'. Et mes camarades avaient fini par me surnommer 'ribambelle'. (Gbetnkom, 2015, p. 34)

En définitive, cette relation pédagogique traditionnelle « limite fortement la marge de manœuvre des élèves qui ont le choix entre se soumettre au cadre défini par le maître, y échapper partiellement [...] en s'avouant incompetents, ou le contester ouvertement » (Duru-Bellat et van Zanten, 1999, p. 199). C'est peut-être dans cette perspective qu'il faudrait comprendre les diverses stratégies de survie, de résistance ou d'abandon de ce milieu scolaire que les élèves ont évoquées dans leurs récits : « aller dans le même sens que les professeurs », apprendre à « les jongler » (voir récit de Wilfride dans Demba, 2012), travailler pour la note, tricher, mentir, changer d'établissement scolaire, quitter le

collège ou le lycée, chercher un emploi ou une formation professionnalisante (*Ibid.*, voir les récits de Rachel, Claudia, Stéphane et Rodrigue et Gbetkom, 2015, l'élève *fulbé*² qui quitte l'école ou qui change d'établissement, p. 35). Ainsi, en instaurant un tel type de relation pédagogique par le biais des pratiques d'humiliation, les écoles gabonaise et camerounaise contribueraient à éloigner d'elles ceux et celles qui ne s'y conformeraient pas, qui auraient du mal à entrer dans ce moule disciplinaire ou, encore, qui y souffriraient de discrimination tribale (Dubet, 2006)³. Mais comment comprendre un tel ordre éducatif ? D'où proviendrait-il ?

Des espaces de non-droit

On peut ici se poser la question à la fois de l'épistémologie et de l'idéologie qui informe cet ordre éducatif, notamment la conception du jeune et de l'apprentissage. Selon Dubet (2006), avant l'avènement de l'école républicaine, c'est l'éducation traditionnelle qui était en vigueur dans les écoles françaises (et même dans les familles), c'est-à-dire « une forme de "dressage" visant à élever l'enfant brut et sauvage vers la civilisation » (p. 38). Même si cette manière d'éduquer les enfants appartiendrait à une époque révolue, l'auteur relève sa survivance, notamment dans certains établissements scolaires où les brimades et les châtements corporels auraient encore de beaux jours devant eux (Dubet, 2006, p. 39).

Cette forme d'éducation ressemble au mode d'apprentissage qui était en vigueur en Afrique francophone durant l'époque coloniale. En effet, l'école en Afrique francophone, création des colonisateurs, est soumise à de fortes tensions parmi lesquelles sa difficulté à se départir du modèle du système d'enseignement hérité de la colonisation (Lange, 2007; Marchand, 1971). Dans un article écrit onze ans après les indépendances de la plupart des pays d'Afrique francophone et portant sur l'idéologie coloniale et l'enseignement dans cette partie du continent, Marchand (1971) souligne que l'image que le colonisateur français se faisait de l'Africain est celle d'« un peuple sauvage » qu'il fallait « éduquer, instruire, civiliser » (p. 350-352). Dans cette « mission civilisatrice », souligne Marchand, on pouvait recourir à divers types de moyens, y compris les humiliations et les châtements corporels : « les Européens ne sont pas venus conquérir, ils sont venus 'pacifier'... On assume et on assomme afin de les éclairer sur les bienfaits de la civilisation » (Duché, cité par Marchand, 1971, p. 351). De plus, le style cognitif en vigueur dans les écoles primaires et secondaires africaines reposait davantage sur l'écoute, la mémorisation et la répétition, plutôt que sur la réflexivité et l'analyse critique (Marchand, 1971).

Toutefois, si l'idéologie coloniale semble avoir façonné l'école africaine, en particulier sur le plan de la pédagogie de l'humiliation, source de rêves brisés, d'où la

² Composante ethnique du Cameroun, les fulbé peuplent majoritairement les régions septentrionales de ce pays.

³ D'autres abandons s'expliquent par des raisons qui ne sont pas proprement des pratiques d'humiliation, telles que celles exprimées dans les récits recueillis par Lopsiwa (2015) dans lesquels il est question d'atteinte à la sexualité des élèves, notamment filles (à l'école, mais aussi dans la sphère familiale).

décision de certains élèves interrogés d'aller étudier à l'étranger ou le choix de certaines familles, selon toujours leurs propos, de les inscrire ailleurs, cet autoritarisme importé s'est conjugué à celui des sociétés traditionnelles gabonaises et camerounaises (Lange, Zoungrana et Yaro, 2006 ; Mayer 1992). Par exemple, dans les familles traditionnelles gabonaises, Mayer (1992) distingue les parents au sens large auxquels l'enfant doit obéissance et soumission (père, mère, frères, sœurs, oncles, tantes, etc.) et ceux avec qui et à propos de qui il peut plaisanter (grands-parents, beaux-frères, belles-sœurs, etc.). De plus, le recours aux châtiments corporels, à l'injure et à diverses autres pratiques humiliantes constitue souvent la forme d'éducation privilégiée à laquelle ont recours certaines familles africaines ou encore plusieurs écoles coraniques et autres espaces informels de l'apprentissage (Matari, 2014). Par exemple, Rodrigue dit avoir subi des châtiments corporels lorsqu'il travaillait dans un garage de mécanique automobile, ce qui l'aurait contraint à le quitter (Demba, 2012). On peut aussi souligner dans cette même recherche la stigmatisation dont Rachel dit avoir été victime dans sa famille, c'est-à-dire la dévalorisation dont elle serait l'objet de la part de sa mère et qui aurait été une des sources de sa démobilité à l'école.

En somme, aussi bien à l'école que dans certaines familles, il s'agirait ici des espaces de non-droit où la socialisation est peu démocratique et la justice inexistante. Comme le souligne Derouet (1992), la justice procède de l'égalité de traitement, de la reconnaissance et du respect des droits. On conviendra aisément alors qu'une école ou une famille qui battrait les élèves ou les enfants, qui les humilierait, qui abuserait même physiquement d'eux ne serait certainement pas une école ou une famille juste (Dubet, 2006).

Récits de vie et approches collaboratives : recherche-action-intervention

Les deux recherches auxquelles nous nous référons plus particulièrement dans ce texte n'ont pas seulement produit des savoirs puisés notamment dans les récits recueillis, elles ouvrent également des pistes prometteuses quant aux actions à mener, visant un changement des situations éprouvées par les élèves. Envisager l'emploi des récits de vie en tant que démarche de recherche-action-intervention nous semble la voie à entreprendre pour la transformation de pratiques et, plus largement, des points de vue des acteurs (Dominicé, 2007 ; Pineau, 1998 ; 2006). Une des actions pourrait consister à entreprendre une recherche-action-formation incluant la collaboration entre chercheurs, enseignants, parents d'élèves et élèves pour aborder de front les questions soulevées par l'emploi de la pédagogie d'humiliation. On pourrait également penser à revisiter les programmes de formation des futurs enseignants et enseignantes du secondaire au Gabon et au Cameroun en vue de les sensibiliser aux effets et aux enjeux de leurs pratiques. Il importe aussi de concevoir des activités de formation qui intègrent des questions vives, telles les questions de pédagogie d'humiliation, d'ethnicité et du genre (notamment en lien avec le harcèlement sexuel à l'école et ses répercussions sur le rapport du jeune à l'école, à l'apprendre mais aussi sur son devenir), afin encore une fois de les sensibiliser mais aussi

de les aider à se distancer de leurs propres parcours scolaires et à éviter ainsi de reproduire les abus et les pratiques d'humiliation qui ont pu les marquer. Les travaux actuels qui interrogent les rapports sociaux sous l'angle du *care* dans l'espace scolaire sont porteurs d'une éthique de l'accompagnement propice à la valorisation des différents acteurs⁴. Il importe ainsi, en vue de surmonter le déficit démocratique de l'école, d'aménager des lieux de prise de parole et de débat qui permettront aux élèves, à leurs parents, comme aux enseignants et enseignantes, ainsi qu'à divers personnels d'appui ou d'encadrement (conseillers, conseillères, inspecteurs et inspectrices pédagogiques, etc.) de négocier et co-développer un espace d'apprentissage respectueux autant des 'apprenants' que des 'enseignants' et plus émancipatoire. Prendre en charge la violence en milieu scolaire fait déjà partie d'initiatives entreprises en 2008 par des grands organismes (UNICEF, WCARO, Plan WARO, Save the Children Sweden et Action Aid) afin de réduire et éliminer la violence dans les écoles en Afrique occidentale et centrale. Un rapport rendant compte d'initiatives réalisées dans la région pour traiter la violence en milieu scolaire révèle que des mesures commencent à être prises et que des intervenants et des groupes se mobilisent dans le large objectif de permettre l'accès aux élèves à une éducation de qualité en respectant les droits humains fondamentaux. Ils prennent conscience de la complexité de la question de la violence en milieu scolaire et de la nécessité de recourir à des approches différentes pour prendre en charge différents aspects du problème dans différents contextes (UNICEF *et al.*, 2010). Enfin, comme l'illustrent bien les travaux auxquels nous nous référons, les élèves ne sont pas des « marionnettes » mais bien des « sujets analytiques », selon l'expression de Coulon (2002), qui ont développé des façons de concevoir et de juger avec lesquelles il faut compter en tant qu'enseignant ou enseignante si on veut les initier à d'autres façons de concevoir et de juger non seulement les savoirs disciplinaires, mais aussi leur agir en tant que citoyennes et citoyens. Par conséquent, il faut repenser ce rapport social particulier qu'est la relation pédagogique afin de faire place à ce savoir des élèves.

Conclusion

Les savoirs que les recherches citées ont fait émerger, notamment en ce qui a trait aux droits fondamentaux de la personne dans l'espace scolaire, nous appellent à poursuivre selon une perspective de recherche-action-intervention. En effet, si le format méthodologique retenu dans les deux recherches citées a fait ses preuves, il importe à présent d'envisager un accompagnement en associant, dans un travail de terrain, différents acteurs concernés par ces questions vives dans la sphère scolaire (familles, élèves, enseignants, administrateurs scolaires, gouvernants, etc.). Il est de mise de se dissocier

⁴ L'approche du « care » ou « éthique du care » a pris racine dans l'ouvrage de la psychologue Carol Gilligan *In a different voice. Psychological Theory and Womens's development*, paru en 1982 en anglais et traduit en français en 1986. En éducation et dans le monde francophone, voir notamment le numéro thématique de la revue *Éducation et socialisation* dirigé par Usclat, Hétier et Monjo, mis en ligne le 1 février 2016: <http://edso.revues.org/1482>

d'approches 'colonialistes' selon lesquelles les chercheurs dicteraient ce que les autres doivent faire. Les acteurs sociaux sont inclus dès les premières étapes de la recherche et c'est ensemble que se définissent les problèmes et les objectifs à atteindre. Nous pensons que c'est sous cette perspective d'action collaborative que nous pourrions obtenir une mobilisation des acteurs impliqués et un engagement dans un travail de réflexion et d'analyse qui favorise la pensée critique vis-à-vis des questions soulevées. La démarche aura à tenir compte de la vivacité des questions que soulèvent les violences à l'école auprès des actrices et des acteurs concernés et des enjeux, notamment éthiques, qui lui sont rattachés (De Suremain, 2014). L'application d'une éthique de l'accompagnement pourrait conduire, ultimement, à une transformation de fond dans les pratiques et les points de vue des acteurs et des actrices concernés.

Références bibliographiques

- Bernard, M.C. (2010). De quelques éléments qui participent à la conceptualisation des approches du vivant : analyse des récits de vie d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Chemins de Formation*, 15, 124-134.
- Bernard, M.C. (juin, 2014). *Récits de vie et interactionnisme symbolique à la croisée des chemins dans la recherche en éducation* [CD-ROM espagnol - français]. Dans P. Ducoing Watty (dir.), Actes du Congrès international de la section mexicaine de l'AFIRSE. "Épistémologies et méthodologies de recherche en éducation". Mexico : Universidad Autónoma de México.
- Carra, C. (2004). De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique. *Éducation et francophonie*, 32(1), 262-275.
- Cauvier, J. et Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques*, 70, 45-62.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Coulon, A. (2002). *L'École de Chicago*. Paris: Presses universitaires de France.
- De Suremain, M.-D. (2014). Éléments méthodologiques et éthiques pour étudier les violences de genre en milieu scolaire en Afrique. Dans É. Debarbieux et É. Lanoue (coord.), *Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation/nouvelle série*, 10, 79-105.
- Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : Les Éditions ODEM.
- Debarbieux, É. et Lanoue, É. (coord.). (2014). Les violences à l'école en Afrique subsaharienne. Relations pédagogique et de genre. *Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation/nouvelle série*, 10.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Métailié.
- Dominicé, P. (2007). Histoire de vie, formation et production de savoir. Dans P. Dominicé, *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F. (2006). Ce que l'école fait aux vaincus. Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (pp. 37-49). Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Gbetnkom, I. (2015). *Étude exploratoire sur les pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun*. Essai de maîtrise en sciences de l'éducation. Québec: Université Laval.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, trad.). Paris: Minuit.
- Josselson, R. (1998). Le récit comme mode de savoir. *Revue française de psychanalyse*, 62, 895-905.
- Josso, M.-C. et Schmutz-Brun, C. (2002). La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix (pp. 165-184). Dans M. Saada-Robert et F. Leutenegger (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lani-Bayle, M. et Passegui, M. (2014). *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.
- Lange, M.-F. (2007). Espaces scolaires en Afrique francophone. *Ethnologie française*, 4(37), 639-645.

- Lange, M.-F. (2014). Relation pédagogique et violence des enseignants en Afrique subsaharienne francophone. Dans É. Debarbieux et É. Lanoue (coord.), *Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation/nouvelle série*, 10, 15-48.
- Lange, M.-F., Zoungrana, C. M. et Yaro, Y. (2006). Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains. Dans *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, tome 2 (11) Actes du colloque de l'AIDELF à Dakar, 2002, (pp. 1053-1067). Paris : Presses universitaires de France.
- Larochelle, M. (2007). Disciplinary power and the school form. *Cultural Studies of Science Education*, 2(4), 711-720.
- Lopsiwa, M. (2015). *Décrochage scolaire chez les filles : récits de parcours d'élèves du secondaire à Yaoundé*. Essai de maîtrise en sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.
- Matari, H. (2014). École et violences au Gabon: Une lecture critique de l'usage du châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire. Dans É. Debarbieux et É. Lanoue (coord.), *Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation/nouvelle série*, 10, 107-137.
- Marchand, C. (1971). Idéologie coloniale et enseignement en Afrique noire francophone. *Revue canadienne des études africaines*, 5(3), 349-358.
- Mayer, R. (1992). *Histoire de la famille gabonaise*. Libreville: Centre Culturel Français Saint-Exupéry.
- Mbazogue-Owono, L. (2014). *L'éducation à la prévention du sida dans les classes de sciences. Ce qu'en disent les enseignants et enseignantes du secondaire au Gabon*. Paris: L'Harmattan.
- Mbazogue-Owono, L. et Bernard, M.-C. (2016). Démarches méthodologiques pour approcher les points de vue d'enseignants et enseignantes sur des QSV en lien avec le vivant. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 16(3), 296-311.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH: Les Éditions universitaires européennes.
- Pineau, G. (dir.). (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e pesquisa* 32(2), 329-345.
- Souto Lopez, M. et Vienne, Ph. (2011). *Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*. Rapport de recherche pour le Service du Pilotage de l'enseignement de la Communauté française de Belgique. Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles/Groupe de Sociologie-Action-Sens (Facultés universitaires catholiques de Mons).
- UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children Suède en Afrique de l'Ouest & ActionAid. (2010). *Trop souvent en silence. Prise en charge de la violence en milieu scolaire. Initiatives modèles en Afrique occidentale et centrale*. Dakar (Sénégal) : Unicef.
- Van Zanten, A. (2011). *L'école de la périphérie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vienne, Ph. (2011). Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire. *Éducation & Formation*, e-295, 79-94.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Les Presses universitaires de Lyon.

En guise de conclusion

BERNARD, MARIE-CLAUDE

Université Laval, Québec, Canada

Faculté des sciences de l'éducation - Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

CRIRES, Université Laval

marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

VANINI DE CARLO, KATJA

Laboratoire LIFE – Université de Genève – Suisse

katjaingeneva@yahoo.fr

Le panel qui nous a réunis, neuf auteures et un auteur, autour des pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement fut l'occasion de tisser de nouveaux liens et d'identifier des trames communes. En guise de conclusion, nous proposons de soulever quelques fils rouges, tels que l'accompagnement, l'auto-accompagnement, le récit en tant qu'espace et en tant que rencontre et de souligner la démarche heuristique partagée par nos pratiques par l'emploi de la métaphore et de l'étymologie.

L'accompagnement fut la trame du Colloque international organisé par Hervé Breton, Noël Denoyel et Sébastien Pesce (2016) à l'intérieur duquel nous avons présenté nos différentes pratiques du récit de vie. Nous avons cherché à articuler nos interventions et échanges à des questions d'accompagnement, puisque celles-ci nous interpellent à la fois en tant qu'accompagnatrices-eurs, avec toute notre subjectivité et nos différentes postures lorsqu'il s'agit de « cheminer ensemble » dans nos démarches ; et à la fois en tant que chercheuses-eurs, nous interrogeant sur le concept d'accompagnement et ses enjeux. L'accompagnement est donc au cœur de chacune de nos pratiques. Un accompagnement éminemment social qui inclut une réflexivité personnelle et qui prend également la forme d'auto-accompagnement. Auto-accompagnement dans le sens où ce cheminement permet à chaque acteur d'être aussi auteur de son cheminement, de se « voir marcher » pour employer une des métaphores développées dans une de nos contributions.

Les récits de vie recueillis en contexte de formation, de recherche et de recherche-action-intervention, tel que présenté dans ce panel et ses actes, ouvrent un espace dans lequel le sens se construit dans la narration (Dominicé, 1990 ; Pineau, 1998). Nos pratiques offrent différentes occasions et objectifs pour « se mettre en récit » et tiennent compte du contexte d'interaction et de co-construction de sens dans lequel le récit est narré. En effet, on n'écrit ou on ne « se raconte » pas une fois pour toutes ou d'une seule

façon. Dans l'élaboration d'un récit de parcours, d'un récit d'expérience ou d'un récit de vie, celui-ci est re-écrit, re-raconté et re-construit au fil des rencontres et selon son contexte de production. Il est renouvelé par la personne (le « soi » qui se raconte), qui reste la même qu'elle est (*idem*), mais qui a changé (*ipse*) parce qu'elle a acquis des expériences, elle s'est transformée au gré du temps, selon la double identité conceptualisée par Ricoeur (1990). La personne qui recueille le récit joue aussi un rôle important. On ne raconte pas de la même façon et l'on ne construit pas le même récit selon la personne avec qui on interagit. De plus, l'espace et le temps dans lequel la pratique du récit se développe joueront également un rôle unique : l'instant du récit est un temps qui devient passé au fur et à mesure qu'on égrène les mots avec lesquels on se « met en récit », selon l'expression de Niewiadomski et Delory-Momberger (2013).

Les récits de vie, tel que nos pratiques le soulèvent, permettent la production de sens et favorisent la pensée réflexive et la construction identitaire. Ils le font autant lorsqu'on « se raconte » que lorsqu'on écoute et on s'écoute, participant ainsi à la construction de nouveaux sens. Porteurs de savoirs, les récits sont aussi une forme de savoir, une manière de transmettre, une façon d'apprendre (Bruner, 1996). Outils pour mieux comprendre, ils peuvent aussi être au service d'une transformation du sens accordé aux expériences et l'occasion de « virements ». Des « détours » dans un parcours, des « bifurcations » décidées dans le « flux » du « chemin faisant », des rencontres faites dans les « carrefours de la vie », le « je qui se raconte » emprunte des « voies », ajuste son « itinéraire », peut aussi faire des « retours ». Dans les pratiques des récits de vie, les métaphores sont nombreuses (Peneff, 1994). Elles représentent, d'un point de vue cognitif, un instrument de la pensée, une façon de donner forme et structure à la narration. Il s'agit donc d'une opération linguistique qui représente plus que l'application d'une figure de style. Les métaphores ne sont pas seulement un outil pour décrire, elles permettent aussi de mettre en mots, d'expliquer, d'analyser, de comprendre, de donner du sens. Les métaphores qui réfèrent au temps, à la directionnalité et au mouvement, nous font penser, à l'instar de Ricoeur (1990), qu'il s'agit là d'une manière d'évoquer la configuration temporelle intrinsèque au récit (De Coninck et Godard, 1990), car ce dernier n'est pas seulement construit par et dans l'interaction, il l'est aussi dans le temps, et un temps qui est « recomposé » (De Gaulejac, 1989). Nos pratiques des récits évoquent aussi la métaphore de la « rencontre ». Le « rapprochement », la « convergence » en temps et lieu qui offrent l'occasion du dialogue. Le « contrat de parole » qui installe de manière explicite et implicite un « climat » de confiance et d'écoute respectueuse est partie prenante de cet espace d'expression (Bar-On, 2007 ; Chanfrault-Duchet, 1988). Articulées à des questions d'accompagnement, nos pratiques des récits sont également propices aux métaphores situationnelles telles que celles de créer des « ponts », des « passerelles », des « vases » communicants. Les métaphores employées dans ce contexte de construction participent ainsi de la re-présentation des événements, de leur ré-organisation et peuvent ultimement renouveler les ressources personnelles.

L'emploi de la métaphore, point commun de plusieurs de nos contributions, est souvent accompagné (c'est le cas de le dire), dans nos démarches, d'un travail presque archéologique, à la recherche des étymologies de certains termes qui nous habitent. Revenir aux origines des mots que nous employons nous permet d'en saisir des significations impensées, ce qui nous offre un regard nouveau, différent, sur des gestes qui courent par ailleurs le risque de devenir des habitudes stériles. Plusieurs de nos contributions ont employé la recherche de l'origine des mots comme démarche heuristique, et ce à deux échelles : celle de nos pratiques (le travail au cœur de nos dispositifs) et celle de nos analyses (au niveau des recherches que nous menons avec nos pratiques comme objet). Tel un détour pouvant permettre de découvrir un nouveau chemin ou de favoriser la compréhension du contexte (et la filiation) dans lequel peut se construire (et re-construire) le sens des récits, nous avons été plusieurs à chercher une perspective novatrice sur nos agir en formation. Plutôt que la « recherche du vrai », ce que (étrange mise en abîme) l'étymologie du terme étymologie suggèrerait, nous avons voulu partir à la recherche de nouveaux sens (ou de sens trop oubliés), nous obligeant à suspendre des mécanismes automatiques de pensée et d'action.

Chacune de nos contributions a été mue par le souhait d'appliquer une pensée réflexive et un regard innovateur sur nos pratiques : c'est ce qui nous a poussés à nouer des liens entre nos propres récits, à échanger à propos des démarches que nous concevons ou mettons en œuvre, à partager nos questions, mais aussi nos perplexités. Les textes réunis dans cette publication sont une trace de ces échanges et ouvrent la voie – c'est ce que nous souhaitons – à de nouveaux parcours, de nouvelles rencontres, à des pratiques de récits de vie renouvelées.

Références bibliographiques

- Bar-On, D. (2007). Tornades et tourbillons des rivières de la vie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 41-62.
- Breton, H., Denoyel, N. et Pesce, S. (2016, mai) (dir.). Colloque international « Éthique de l'accompagnement et agir coopératif. Savoirs et pratiques en dialogue ». Tours : Université François Rabelais.
- Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Chanfrault-Duchet, M.F. (1988). Le système interactionnel du récit de vie. *Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 18, 26-31.
- De Coninck, F. et Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. *Revue française de Sociologie*, 31(1), 23-53.
- De Gaulejac, V. (1989). La socioclinique : roman familial et trajectoire sociale. Dans G. Pineau et G. Jobert (dir.), *Les histoires de vie* (Tome 2, p. 25-38). Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Niewiadomski, C. et Delory-Momberger, C. (dir.) (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix. Travaux de science politique*, 27, 25-31.
- Pineau, G. (dir.). (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Présentation des Auteur·e·s

Notices biographiques

BENOÎT Elisabeth

Elisabeth Benoît est diplômée en sciences de l'information et de la communication (UQAM Québec) et de l'Institut des études sociales de Genève (HES). Elle a obtenu un CAS de recueilleuse de récits de vie à Fribourg. Elle a enseigné dans le domaine de la communication organisationnelle à la Haute école de gestion Arc. Dans cette institution, elle a initié les ateliers « projet professionnel » ainsi que le service de soutien aux étudiant·e·s. Les questions d'accompagnement font partie de ses préoccupations. Elle est membre de l'ARRV (association des recueilleurs et recueilleuses de récit de vie).

elisabeth.benoit@bluewin.ch

BERNARD Marie-Claude

Marie-Claude Bernard est professeure agrégée à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Chercheure au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), elle mène des activités de recherche portant sur l'étude des rapports aux savoirs, l'utilisation des récits de vie en tant qu'outil de recherche et de formation, les approches interactionnistes ainsi que l'analyse de questions sociales et éthiques associées aux savoirs scolaires. Elle a codirigé deux ouvrages collectifs disponibles en ligne : *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (2014) et *La 'vie' et le 'vivant' : des nouveaux défis à relever dans l'éducation* (2015). Elle est membre de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) ainsi que de l'Association Science et bien commun (ASBC).

Marie-Claude.Bernard@fse.ulaval.ca

DEMBA Jean Jacques

Jean Jacques Demba, détenteur d'un post-doctorat en mesure et évaluation (Université de Montréal) et d'un Ph.D. en didactique (Université Laval), est enseignant de didactique à l'École Normale Supérieure de Libreville, chercheur au Groupe de Recherche en Sciences Humaines et Sociales (ENS, Libreville), chercheur associé au Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite scolaire (Université Laval, Québec). Il participe aussi en tant que chercheur au chantier sur la réussite scolaire/réussite éducative au Québec au sein du réseau PÉRISCOPE. Outre la question de l'échec, de la réussite scolaire, de l'équité et de l'inclusion scolaire, ses intérêts de recherche portent aussi sur les pratiques enseignantes et les liens entre l'évaluation et la réussite ou l'échec scolaire. Il est auteur de guides pédagogiques et d'ouvrages de méthodologie destinés aux élèves et aux enseignants et enseignantes du secondaire.

jjdemb@gmail.com

GRABER Myriam

Myriam Graber infirmière de profession, pédagogue et docteure en sciences de l'éducation (Université de Genève) est professeure à la Haute Ecole de Santé Arc à Neuchâtel. Ses centres d'intérêts, d'enseignement et de recherche sont la pédagogie, l'éducation thérapeutique, les proches aidants et plus particulièrement les questions interculturelles. Elle utilise les récits biographiques comme outils autant dans son enseignement que dans des recherches. Elle est membre de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) et de l'Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC).

myriam.graber@he-arc.ch

LO PRESTI Anne-Marie

Anne-Marie Lo Presti est chargée d'enseignement à la HEP Vaud (Lausanne) au sein de l'UER AGIRS. Elle est titulaire d'un Master en lettres et sociologie-anthropologie ainsi que d'un MAS en enseignement secondaire. Après avoir réalisé un CAS en coaching, accompagnement individuel et conduite d'équipe, elle intervient notamment dans l'accompagnement des enseignant·e·s et des étudiant·e·s dans leur construction identitaire. Elle est aussi membre de l'ASHIVIF. Ses intérêts de recherche portent sur l'approche biographique en formation et plus particulièrement le rapport à l'écriture professionnelle en lien avec l'identité.

anne-marie.lo-presti@hepl.ch

MYFTIU Bessa

Bessa Myftiu est docteure en Sciences de l'éducation et auteure de romans, nouvelles, essais, poèmes, scénarios de films. Elle a travaillé pendant quinze ans à l'Université de Genève ; depuis 2013, elle enseigne à la Haute École Pédagogique de Lausanne. Considérer la pratique enseignante au delà de la simple théorie, pour la comprendre au niveau sociologique, psychanalytique, psychologique et interculturel constitue l'un de ses objectifs qu'elle tente d'aborder à partir d'une perspective originale : l'écriture de l'expérience.

bessa.myftiu@hepl.ch

OPPLIGER Sabine

Sabine Oppliger est chargée d'enseignement à la HEP Vaud (Lausanne) au sein de l'UER AGIRS et intervient principalement dans la formation des enseignant·e·s primaires. Titulaire d'un Master of Science de l'Université de Genève (sciences de l'éducation), elle s'est aussi formée aux histoires de vie en formation et est membre de l'ASHIVIF. Ses intérêts de recherche portent sur l'approche biographique en formation et plus particulièrement le rapport à l'écriture professionnelle en lien avec l'identité ainsi que sur la créativité et ses outils en tant que dispositifs au service de la gestion de classe et de la relation pédagogique.

sabine.oppliger@hepl.ch

SCHMUTZ-BRUN Catherine

Catherine Schmutz-Brun a enseigné au secondaire I et II après des études de Lettres Modernes et sciences de la communication (Paris III). Elle a repris le chemin de la formation tardivement à la FAPSE (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation) et a soutenu en 2005 sa thèse de doctorat en Histoires de vie en formation auprès de Pierre Dominicé et Marie Christine Josso. Elle travaille actuellement à l'Université de Fribourg à la formation des enseignant·e·s du secondaire I et II (CERF ; Centre d'Enseignement et de Recherche pour la Formation des enseignants).

catherine.schmutz@unifr.ch

STIERLI Elisabeth

Elisabeth Stierli obtient en 1976 un diplôme d'enseignement vaudois et travaille dans des classes primaires pendant une vingtaine d'années. Elle a suivi un parcours en sciences de l'éducation à Genève où elle a croisé le chemin des histoires de vie en formation. Actuellement, elle est formatrice à la HEP Vaud (Lausanne). Elle enseigne la didactique des mathématiques aux futur·e·s enseignant·e·s des degrés primaires, intervient dans le dispositif « séminaire d'intégration » et co-anime la communauté de pratiques de ces séminaires avec Geneviève Tschopp. Ses intérêts de connaissance et de recherche portent sur l'accompagnement de la construction de l'identité professionnelle et le développement des compétences des enseignant·e·s généralistes. Elle est membre de l'ASIHVIF.

elisabeth.stierli-cavat@hepl.ch

TSCHOPP Geneviève

Geneviève Tschopp, diplômée en psychologie et en sciences de l'éducation, accompagne des personnes en situation de pertes ou de transitions. Elle est active dans le champ des histoires de vie en formation. Actuellement professeure formatrice à la HEP Vaud, elle est responsable des séminaires d'intégration pour les futur·e·s enseignant·e·s du secteur primaire de l'école obligatoire et de la communauté de pratiques des formateur·trice·s-accompagnant·e·s. Ses recherches et enseignements portent sur l'écriture réflexive, l'accompagnement des pratiques et le développement de l'identité professionnelle. Elle est membre de l'ASIHVIF et de l'ARRV.

genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

VANINI DE CARLO Katja

Katja Vanini De Carlo est docteure en sciences de l'éducation. Elle est enseignante au Département de l'Instruction Publique à Genève, formatrice dans le programme « Formation romande des professionnels de l'enseignement des activités créatrices et de l'économie familiale » (PIRACEF) à la HEP Vaud (Lausanne), et chercheuse indépendante. Ses principaux intérêts de recherche portent sur la recherche biographique, l'analyse du métier enseignant et de la construction du soi professionnel. Elle est membre de l'équipe LIFE de l'Université de Genève.

<https://www.unige.ch/fapse/life/equipe/katja-vanini-de-carlo/>

katjaingeneva@yahoo.fr