

Les avatars d'un enseignant-chercheur
De quelques questions épistémologiques et éthiques
posées par le récit d'expérience
Pierre Dehalu¹

Vivant une double implication, à la fois comme enseignant et chercheur, j'ai voulu interroger le rôle de l'écriture sur soi dans la pratique enseignante. Pour mener cette recherche, j'ai eu recours à l'approche ethnographique, une approche qui suppose l'établissement d'un rapport étroit avec le terrain, fait à la fois d'empathie, de complicité, voire aussi d'hostilité. Après avoir évoqué l'implication de l'enseignant dans le vécu de son métier, je m'efforcerai de situer la place de l'écriture sur soi dans sa pratique, d'en analyser les ressources de manière critique, et d'examiner les problèmes épistémologiques et éthiques qu'elle pose au chercheur.

I. S'impliquer sur le terrain professionnel

Enseigner, c'est vivre un rapport particulier à l'espace, partagé entre ouverture et fermeture, entre centration et décentration. Dès mes débuts dans ce métier, j'ai éprouvé le sentiment que s'intégrer à une institution, c'est en quelque sorte accéder à une île de « l'archipel scolaire » (M.-F. Degembe, 1992), avec son relief et sa configuration particulière, dans laquelle il convient dès que possible de se repérer et de s'intégrer géographiquement, socialement, culturellement, pour être au plus tôt opérationnel. Cette immersion est plus délicate qu'elle n'en a l'air: l'institution est un monde clos, hermétique, avec ses espaces confinés, austères; pour les uns, elle constitue un refuge, un lieu de référence convivial, voire d'émancipation; pour d'autres, elle est un lieu de stagnation, parfois même de régression. Tout au long de mon parcours professionnel, j'ai éprouvé beaucoup de plaisir à travailler sur ces diverses aires éducatives. Mais j'ai aussi senti le besoin d'en sortir, d'en traverser les frontières, au sens propre comme au sens figuré, pour me déployer dans un espace plus vaste et ainsi, à travers ces mouvements itératifs, renouveler mon regard sur mon enseignement et sur moi-même, alternant ruptures et continuités. Cette décentration s'est opérée à travers des expériences pédagogiques successives réalisées localement et à l'étranger en saisissant les opportunités qui se sont présentées et qui m'ont conduit à instaurer un rapport dynamique et pluriel avec la profession.

Enseigner, c'est aussi vivre un rapport au temps à la fois dans le court terme et dans la durée, selon un mode d'appréhension prescriptif plutôt que prospectif, dans le présent et le futur proche, en cherchant à articuler harmonieusement les aléas des rythmes scolaires au temps personnel. A l'école, la vie s'inscrit selon un rythme apparemment immuable, découpé en séquences uniformes, divisé en une multiplicité de tâches routinières, ponctué par un éventail de rites qui emprisonnent l'action éducative dans le quotidien. Néanmoins, ce vécu ne peut se comprendre que dans le contexte socio-historique local, national et international dans lequel il s'est élaboré. Je constate par exemple que, dans les années 70, lorsque j'ai commencé à enseigner, l'Etat a été confronté à un phénomène de massification de l'enseignement; l'offre d'emploi était forte, ce qui a facilité mon engagement, me conduisant tout de même à quitter une province à laquelle j'étais attaché pour en découvrir une autre qui m'a adopté. Cette évolution structurelle s'est trouvée rapidement contrariée par la crise du premier choc pétrolier; elle a aussi été marquée par la communautarisation du système éducatif. Face à la succession des mesures de restriction engagées, le monde scolaire a été agité par des grèves importantes qui ont atteint leur paroxysme au début des années 90. Je constate encore que cette première décennie du XXI^e siècle doit faire face à une pénurie de profs. Lorsque j'ai débuté ce métier, le monde avait les yeux rivés sur l'interminable guerre du Vietnam, sur la rivalité entre les deux puissances

¹ chercheur associé au Laboratoire d'anthropologie prospective, LAAP (UCL, Louvain), et maître-assistant en Haute Ecole

mondiales; aujourd'hui, il est baigné par des flots d'images télévisuelles prises sur d'autres fronts (Irak, Darfour, etc.); il est perturbé par le terrorisme international et connaît une crise mondiale multiforme.

Qui dit «implication» dit aussi un éventail d'émotions, à travers un panel d'expériences sensibles, à travers l'établissement, dans ce monde scolaire, d'un tissu de relations humaines qui se construisent lentement, se nouent et se dénouent au fil du temps, à la fois dans les activités d'enseignement proprement dites et dans les activités complémentaires. La manière dont l'enseignant s'inscrit sur son terrain est primordiale: l'esprit y occupe une place essentielle; le corps y semble rarement sollicité. L'établissement d'une relation conviviale, efficace avec les élèves, est prioritaire; elle est déterminante pour favoriser leur réussite. Elle est aussi une condition d'épanouissement dans le métier. S'impliquer, c'est vivre dans une communauté humaine, en partager les joies, les difficultés, les forces et les faiblesses, les conflits, les moments fastes comme les périodes de crise. Cette dimension symbolique qui a imprimé longtemps sa marque à l'école semble s'être étiolée, comme évanouie; aujourd'hui, l'institution scolaire fait moins de place au temps vécu collégialement. S'impliquer, c'est encore chercher à assouvir un besoin de reconnaissance essentiel au développement de son identité personnelle et professionnelle.

S'impliquer, c'est dispenser son savoir, c'est se donner à son enseignement, à ses étudiants, avec énergie, avec soin, avec charisme, des attitudes qui peuvent conduire à l'obsession, voire à l'abnégation; la tâche de l'enseignant consiste à être un éveilleur et non un éteignoir (A. Berset, 1978), à faire vivre aux étudiants des moments forts, à travers des connaissances, des projets, des réalisations. S'impliquer, c'est se dépêtrer résolument de l'ankylose administrative, se mobiliser; c'est s'engager en prenant des risques, en défendant une certaine vision de l'enseignement, seul mais aussi avec d'autres enseignants qui ont choisi de pousser plus loin leur action, par exemple à travers des mouvements pédagogiques ou des associations qui mènent un travail de résistance, une forme de «combat», qui n'est pas toujours exempt d'un certain dogmatisme. «Il faut que les enseignants soient mieux préparés pour faire face aux conflits personnels et politiques dans leur travail, conseille A. Heargraves: ne pas les éviter, ni même les supporter, mais les accueillir comme des forces positives pour le changement». ² Ce même chercheur invite à «dépasser les codes émotionnels d'une société de politesse vers ceux qui adhèrent à la vigueur et à la vitalité de l'héritage de la classe ouvrière, des styles culturels méditerranéens ou latino-américains ou des formes d'expérience afro-américaines», comme l'ont fait des éducateurs et des enseignants tels A. Makarenko ou M. Makal. (A. Makarenko, 1935; M. Makal, 1978). Des «combats», j'en ai mené quelques-uns: que ce soit dans l'enseignement ordinaire, dans l'enseignement professionnel, dans la prise en compte de la diversité culturelle des élèves, dans la gestion de la mobilité internationale des étudiants du supérieur, ou encore, depuis quelques années, dans l'action syndicale pour défendre les intérêts de la corporation enseignante.

II. Pratique de l'écriture sur soi et développement professionnel

II.1. *Pertinence du recours à l'écriture sur soi*

Si les modalités d'implication sont multiples et diverses, dans la pratique quotidienne, elles posent question et invitent à prendre distance: l'enseignant est-il censé agir comme un exécutant autonome, est-il le produit d'une formation béhavioriste? En est-il réduit aujourd'hui à être «la voix de son maître»? Ou au contraire peut-il se construire et se développer professionnellement? En réfléchissant à ce que je vis depuis quelques décennies, j'ai acquis la conviction que «le travail des enseignants ne consiste pas seulement à faire ou à exécuter; il est aussi l'activité de personnes qui ne peuvent travailler qu'en donnant du sens à ce qu'elles font, en

² A. Hargeaves, in A. Vasquez & I. Martinez (dir.) (1999), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*, Paris, Ed. Anthropos, *La formation professionnelle et la politique du désir*, p.90.

interaction avec les autres».³

Dans ce contexte, quelle place spécifique accorder dans la pratique enseignante à l'écriture sur soi ? «Prendre distance avec ce qui a façonné son «soi» est le premier pas, observe M. Agier. On ne se rend pas bien compte alors comme ce moment est fondateur, puisque c'est dans cet éloignement de soi que se créera la relation avec ceux qui sont encore inconnus et deviendront suffisamment proches un jour pour que de la connaissance naisse de cette rencontre»⁴.

II.2. Freins et obstacles

Dans ma fréquentation quotidienne du terrain, j'ai éprouvé plus d'une fois le besoin de produire le récit de moments significatifs de ma vie professionnelle. Mais la mise en œuvre d'une telle entreprise est semée d'embûches. D'abord parce qu'elle requiert du temps. Ph. Perrenoud relève «la multiplicité des tâches et des problèmes à gérer de front, la dispersion continue entre des sollicitations ou des urgences diverses».⁵ M. Tardif et Cl. Lessard constatent aussi que «l'un des traits majeurs de ce travail, c'est la grande diversité des tâches à accomplir et leur caractère différencié qui exige des compétences professionnelles variées».⁶ Cette prégnance de tâches et de questions à gérer dans le court terme laisse peu de temps à la réflexion, à la réappropriation personnelle, pourtant essentielles pour «saisir le sens des pratiques qui s'entrecroisent à l'intérieur du champ scolaire», à la fois «avec les acteurs scolaires et les autres acteurs de la société».⁷

J'observe aussi qu'il est difficile, je veux dire inhabituel, pour l'enseignant de parler en «je»; il recourt prioritairement à des formes de communication assertives, du type: «le programme m'impose de», «le décret prévoit que...»; ou injonctives: «ouvrez votre livre à la page...»; ou «vous réaliserez ce travail pour demain». Ce qui fait de lui un exécutant peu autonome, qui parle et agit sous le contrôle de l'institution qui le mandate pour assurer les activités d'enseignement. L'enseignant-comme d'ailleurs l'établissement scolaire-souffre de différentes formes d'indifférenciation; il est soumis en permanence à des injonctions institutionnelles souvent paradoxales, qui le fragilisent au point qu'il ne lui reste plus qu'un moyen pour conserver un minimum de légitimité: adopter une posture défensive. Aussi, la plupart des enseignants préfèrent-ils se cantonner dans un rôle «effacé», à travers une carrière plane, sans heurt; moins nombreux sont ceux qui veulent se démarquer et cherchent à personnaliser leur travail dans les limites fixées par l'institution. Pour ma part, j'ai toujours défendu et assumé un esprit d'indépendance, de résistance, sans toutefois renier mon appartenance à une corporation.

Cette indifférenciation contraint ainsi l'ensemble des enseignants à partager quotidiennement une même salle, sans réelle prise en compte de leur ancienneté, de leur sexe, de leur âge, voire de leur spécialité. A l'inverse, dès qu'il franchit la porte de «sa» classe, l'enseignant adopte la posture plus individualiste dénoncée par M. Huberman et éprouve le besoin impérieux d'établir «sa» discipline, de développer «ses» compétences», de vivre «sa» vision singulière de l'enseignement et de «réinventer personnellement ce que d'autres ont probablement réexpérimenté ailleurs». «Sans doute, observe Ph. Perrenoud, «la réinvention d'activités et du matériel correspondant est un élément important dans l'enrichissement et l'appropriation personnelle du rôle professionnel»;⁸ mais il n'est pas toujours aisé de comprendre dans quel contexte l'inscrire.

Par ailleurs, je constate que le travail accompli par l'enseignant affecte son image, à la fois comme personne privée et comme personne publique; cette image se construit et prend appui sur les représentations que les étudiants, le personnel d'encadrement, les collègues lui renvoient

³ M. Tardif et C. Lessard, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 25.

⁴ M. Agier, *La sagesse de l'ethnologue*, Paris, Ed. L'œil neuf, 2004, p.15.

⁵ Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan., 1994, p.54.

⁶ M. Tardif et C. Lessard, *op. cit.*, p.31.

⁷ Cfr. M.-F. Degembe, *Odyssée dans un archipel scolaire, Enquête en écoles secondaires*, Namur, Ed. Erasme, 1992, p.9.

⁸ Cfr. Ph. Perrenoud, *op. cit.*, p.37.

de lui-même. Cette image rejaillit aussi sur l'extérieur, tout comme certains aspects de la vie privée ont une influence sur le métier public. Les situations complexes qu'il est amené à vivre peuvent tantôt le galvaniser et même le pousser à paraître plutôt qu'à être; elles peuvent aussi l'empêcher d'avoir réellement prise sur ces représentations, de prendre conscience de son identité et le conduire au repli sur soi.

Enfin, année après année, l'enseignant doit vivre dans l'absence d'une validation externe de son action éducative, comme l'artiste qui n'a pas accès au domicile de celui qui a acquis une de ses œuvres et n'est pas en mesure «d'évaluer» les effets produits par celle-ci sur ceux qui la côtoient quotidiennement.

Pour répondre aux défis auxquels il est appelé à faire face et agir efficacement, l'enseignant doit disposer de moyens efficaces. «Les carrières deviennent difficiles à définir comme à réaliser au fur et à mesure que le statut professionnel décline et que les chances de promotion diminuent, observe P. Woods. Que ce soit en termes d'efficacité pédagogique ou en termes de carrière, les enseignants ont apparemment grand besoin actuellement de réfléchir sur des bases rationnelles»⁹ à partir d'outils existants ou produits par eux-mêmes.

III. Pratique de l'écriture sur soi : entre tradition et créativité

A côté d'efforts sérieux de catégorisation du parcours enseignant nés de l'observation du cycle de vie professionnelle (M. Huberman, 1989) et d'autres recherches qui se sont inscrites dans la même perspective longitudinale (L. Katz, 1972, H.C. Vonk, 1988; A. E. Wheeler, 1992), P. Woods défend l'idée que «l'«histoire de vie» convient particulièrement bien à l'appréciation des pratiques et des carrières, surtout en ces temps de crise et de mutation où, d'un seul et même mouvement, elle donne accès à l'intelligence du monde et du moi (self)». Elle a donc une place à prendre, et même à revendiquer. «Lorsque les événements courants contredisent des représentations que l'on se faisait du métier, poursuit-il, l'«histoire de vie» offre l'opportunité d'une réappréciation, suggérant parfois de nouvelles permutations et combinaisons d'événements et de tendances ou réveillant de vieux désirs temporairement submergés par l'accaparement aux exigences du moment. En cela, elle est instructive mais peut aussi devenir cathartique et thérapeutique».¹⁰

III.1. *Tradition du recours à l'écriture sur soi*

Le recours de l'enseignant au récit de vie n'est certes pas nouveau. L'ont utilisé des pédagogues de renom (Rousseau, Pestalozzi...), mais aussi des militants dont la posture est proche du héros, voire du rebelle, comme A. Makarenko (1935), M. Makal (1963), de l'artisan, comme Y. Colin (2003), ou du praticien réflexif comme P. Lebohec (2007) ou J.-D. Rohart (2007). Ces vingt dernières années, des chercheurs comme G. Pineau, J.-Y. Robin, et M.-C. Josso ont multiplié les recherches sur la pratique des histoires de vie ou pratiques d'expériences (G. Pineau & J.-L. Grand, 1993) sans toujours se mettre d'accord sur les concepts qui y font référence. G. Pineau et J.-L. Le Grand définissent l'histoire de vie «comme recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, qui engage un processus d'expression de l'expérience».¹¹ V. de Gaulejac propose d'opérer une «distinction entre l'histoire de vie, telle qu'on peut l'observer, et le récit que l'individu en fait, cette dernière acception n'obligeant d'ailleurs pas à évoquer une entièresité de vie».¹² D'autres, comme A. Giordan, parlent de «parcours professionnel» ou de «récit d'expérience» (A. Giordan, 1995). M. Humeau préfère recourir à l'expres-

⁹ P. Woods, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Ed. A. Colin, 1990, pp.107-108.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ G. Pineau et J.-L. Le Grand, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, coll. Que sais-je, 1993, p.3.

¹² Cfr. V. de Gaulejac, *Histoires de vie et sociologie clinique*, A. Vasquez & I. Martinez (dir.), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*, Paris, Ed. Anthropos, 1999, pp.135-140.

sion «autobiographie professionnelle» comprise comme «écriture du chercheur sur sa propre vie, son parcours personnel et/ou professionnel, pouvant faciliter et développer sa recherche, et ayant donc une fonction «pédagogique»(M. Humeau,2004).

III.2. Vers une quête créatrice de l'écriture sur soi

Habitué à juger sans cesse les élèves, l'enseignant éprouve tout autant le besoin de dénoncer, de critiquer, de faire entendre sa voix pour témoigner de tout ce qu'il vit, même s'il ne procède pas toujours de manière académique ou s'il lui arrive de négliger les vertus de l'humour ou de l'amabilité; il en reste alors à des vérités premières, liées à ce qu'il ressent, souvent sans vision globale, sans vérification scientifique, des attitudes qui ne peuvent conduire qu'à l'aigreur, à l'isolement, et s'avèrent improductives.

Au départ, l'écriture sur soi peut n'être d'abord qu'un gribouillage, un alignement de mots jetés sur le dos d'une enveloppe ou quelques lignes couchées sur une feuille volante avant de prendre la forme plus construite d'un journal ou d'un carnet de bord. Pour autant que je m'en souviens, mon premier recours à la pratique de l'écriture sur soi remonte à l'année que j'ai vécue comme enseignant à l'étranger dans un lycée espagnol. Cette expérience de décentration l'a sans doute déclenchée, comme d'ailleurs le temps que cette tâche assez circonscrite m'a laissé pour me conduire à tenir une sorte de journal mêlant l'expérience présente au vécu antérieur. Plus tard, mon rapport à l'écriture a pris la forme d'une recherche-action, menée dans l'enseignement professionnel en rapport avec une pratique spécifique, la pédagogie de projet; ensuite, elle s'est orientée vers la recherche d'une indispensable cohérence à établir dans ma relation éducative par rapport aux étudiants, à mon enseignement et à moi-même, entre le dire, le faire et l'être; une formation en psycho-pédagogie, entreprise en cours de carrière a suscité ce nouveau questionnement et m'a conduit à interroger le rapport que j'entretenais alors avec ce métier (P. Dehalu, 1986). La préparation de multiples cours dans plusieurs disciplines, la découverte de l'enseignement à l'étranger, la confrontation à une diversité de publics m'ont amené à rendre compte oralement mais aussi par écrit de mes doutes, de mes questionnements et de pistes de solution qui se sont dégagées.

Qu'elle soit vécue de cette manière ou à travers d'autres cheminements, l'écriture sur soi permet d'amorcer une analyse réflexive mêlant subrepticement des fragments épars de situations d'enseignement passées et présentes. Elle permet de laisser des traces; elle aide aussi à formaliser le regard sur le métier, à s'évaluer en termes d'acquis, de compétences, à actualiser sa formation, à dresser un bilan; elle offre aussi une opportunité de saisir des questions plus essentielles, de dégager des besoins nouveaux, et éventuellement de se repositionner. L'expérience est irremplaçable ; elle diffère de l'activité ou de la pratique: «l'activité est une fonction fondamentale de l'humanité, elle relie les hommes entre eux et dépasse toujours la portée de son exécution»; «la pratique représente pour nous le résultat des modes de faire, la routine ordinaire[...]mais qui se particularise aussi dans des usages collectifs, dans la production d'une praxis». L'expérience quant à elle appartient à celui qui la vit et lui seul peut en être témoin; elle s'inscrit dans une trajectoire et une histoire personnelle»(H. Prevost,2002). Elle invite à considérer le travail enseignant comme l'œuvre d'un artisan, comme un bricolage plutôt que comme la tâche d'un technicien¹³. Analyser cette expérience s'avère essentiel et requiert donc qu'un temps réel puisse être dégagé pour chaque enseignant. L'écriture sur soi constitue dès lors un moyen de sortir de l'indifférenciation et d'affirmer sa singularité.

Tout en prenant conscience des limites de celle-ci ; en effet, «l'expérience subjective renvoie à une situation sociale:«l'expérience sociale n'est ni une éponge, ni un flux de sentiments et

¹³Ph. Perrenoud, *op.cit.*, pp. 36-37. Un «bricolage», non pas au sens péjoratif, mais au sens où l'utilise Cl. Levi-Strauss, dans «La pensée sauvage». Cfr. aussi Cl. Lessard et M. Tardif (*op.cit.*, p.34): «l'enseignement est alors conçu comme un «bricolage», un art appris sur le tas, fait principalement de tâtonnements et de réactions partiellement réfléchies en contexte d'urgence».

d'émotions; elle n'est pas l'expression d'un être ou d'un pur sujet, car elle est socialement construite¹⁴. Pour Wittgenstein (1996), «parler de soi, dire son expérience suppose un discours commun, un langage public, une culture partagée, un monde vécu...».¹⁵L'écriture sur soi invite l'enseignant à se confronter aux collègues qu'il côtoie, en dépassant la «collégialité forcée», le consensus mou, parfois étouffant, même si ces attitudes préservent contre le risque de se retrouver seul, démuni (A. Hargreaves, 1984). Pour beaucoup d'enseignants, ces questions pédagogiques font partie du domaine «réservé»; ils s'enferment dans un hermétisme prudent, estimant n'avoir de compte à rendre à personne d'autre qu'à eux-mêmes. J'observe que le partage et la gestion collective de questions liées aux contenus de matière, à la pratique quotidienne, sont plus fréquents chez les enseignantes que les enseignants et leur permettent de mieux contrôler la pertinence de ce qu'elles vivent individuellement. L'écriture sur soi peut dès lors se comprendre comme un travail d'auto-socio-construction (Vigotsky, 1926) articulant différents facteurs, à la fois rationnels et irrationnels. «L'unité vitale de la personne, observent G. Pineau et J.-L. Legrand, n'est assurée ni par son organisme seulement, ni par son environnement, mais par un ensemble d'interactions entre les deux». Ecrire sur sa pratique, c'est exprimer son rapport présent au métier, dire son rapport au savoir et finalement aussi parler de soi; c'est communiquer avec d'autres, pour être écouté, questionné et être reconnu. «Et ces interactions, pour-suivent-ils, se passent entre lui et les autres sujets et objets qui l'entourent. Cet «entre» apparemment vide commence donc à apparaître comme un lieu hyperactif d'opérations invisibles au moins à double sens et à double fonction, de séparation et de communication d'éléments étrangers, de nature et de niveaux différents: physiques, physiologiques, psychologiques, sociologiques[...]. La vie est alors saisie à la fois comme l'«entour», l'environnement inaccessible, et comme ce qui est pris, gagné de haute lutte, à cette limite, cette frontière à vivre, à mort».¹⁶

Ecrire devient un moyen d'entrer en résistance. C'est souvent lorsqu'il est placé devant des situations difficiles que l'enseignant éprouve davantage le besoin de recourir à cette forme particulière de recherche. Elle lui offre une arme pour lutter contre une tendance à la prolétarianisation du métier, à subir les événements, ou à réduire sa fonction à celle d'un exécutant; elle l'aide, au contraire, à découvrir, vivre et réfléchir un métier en prenant en compte sa complexité. «Une réflexion sur l'identité professionnelle, écrit G. Guillot, est nécessaire pour redéfinir une harmonie entre histoire personnelle avec ses ancrages identitaires et une (re)création continue de soi pour être en phase avec les mutations qui dessinent un nouveau paysage social et professionnel».¹⁷

L'écriture sur soi peut du même coup favoriser une approche prospective du métier d'enseignant: «élaborer son récit de vie pour en dégager les matériaux d'une compréhension de ce qu'a été sa formation, puis travailler à la mise en sens de ces matériaux en construisant une histoire, son histoire, constitue une pratique de mise en scène d'un sujet qui s'autorise à penser sa vie dans sa globalité temporelle, dans ses lignes de force, dans les acquis ou les marques du passé ainsi que dans la mise en perspective des enjeux du présent entre cette mémoire revisitée et un futur déjà actualisé parce qu'induit par la mise en perspective temporelle»(M.-Ch. Josso, 1997). En favorisant une réflexion à la fois sur sa manière d'agir et sa manière d'être, sur sa volonté de prendre distance par rapport au quotidien, de hiérarchiser les questions et les problèmes ou de saisir les axes qui sous-tendent son action éducative, l'écriture sur soi aide l'enseignant à éclaircir son avenir. «Un temps de suspens est sans doute requis, écrit P. Ricoeur, pour que nos visées du futur aient la force de réactiver les potentialités inaccomplies du passé».¹⁸

Dans le combat que l'enseignant mène souvent «aux frontières des organisations», l'écriture

¹⁴ Cfr. F. Dubet(1994), p.101 ; cité par Cl. Lessard & M.Tardif, *id.*, p. 41.

¹⁵ cité par Cl. Lessard & M.Tardif, même page.

¹⁶ G. Pineau et J.-L. Le Grand, *op.cit.*, pp.64-65 et 67.

¹⁷ G. Guillot (2002), *L'identité professionnelle de l'enseignant*, in «Enseigner la musique» N°5, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, pp.1 (bien vérifier la page)

¹⁸ P. Ricoeur (1985), cité par Pineau & J.-L. Le Grand, *op.cit.*, p.79.

ture sur soi peut faciliter sa quête initiatique et lui offrir des occasions de métamorphose, en particulier lorsqu'il se sent en phase avec ses collègues, avec la réalité pédagogique et sociale de l'institution où il travaille, mais aussi quand il se trouve au beau milieu du labyrinthe. Cette métamorphose peut développer son appétence pour le savoir à dispenser et approfondir son empathie pour les sujets à former. Elle est notamment liée aux conditions de travail au sein de l'entreprise: le climat y est essentiel; les rapports avec l'autorité et avec l'administration le sont également. «Marx a montré que le processus du travail transforme dialectiquement, non seulement l'objet, mais également le travailleur, ainsi que ses conditions de travail. Travailler, ce n'est pas exclusivement transformer un objet en quelque chose d'autre, en un autre objet, c'est aussi se transformer soi-même dans et par le travail». A plusieurs reprises, j'ai pu valoriser ce passage par l'écriture sur soi, par exemple quand je suis rentré de l'expérience d'enseignement effectuée à l'étranger, ou lorsque j'ai pu mener à bien des réalisations pertinentes avec les élèves de l'enseignement professionnel, ou encore lorsque je suis passé de l'enseignement secondaire à la formation des enseignants. «L'utilisation des méthodes biographiques dans la formation professionnelle, écrivent M. Anandon et alii, est susceptible de favoriser une prise de pouvoir du sujet sur sa trajectoire de formation professionnelle et sur son insertion et son adaptation à la culture enseignante. En effet, le travail sur son récit permet à l'enseignant de s'engager réflexivement à la découverte de soi et à la rencontre de l'altérité.»¹⁹ Cette transformation n'est pas exempte de frustrations; elle passe par des ruptures qui demandent du temps pour être assumées. M. Snoeckx considère que «l'autobiographie professionnelle s'inscrit dans le cadre plus large des écritures de soi en formation; dans cette dimension, poursuit-elle, le soi ne se borne plus à décliner son identité mais dévoile quelque chose de son historicité, quelquefois même jusqu'en formulant un «me voici» qui exprime le don, l'aide, la promesse ou la responsabilité, actes qui engagent cette fois son «ipséité», c'est-à-dire un certain rapport du sujet à lui-même dans le temps» [...], «une dimension [qui] sera pleinement assumée, déclare-t-elle, quand le sujet prendra en charge le «deviens ce que tu es» du Bildungsroman» en se distanciant des illusions ou des aliénations qui peuvent jaloner son histoire».²⁰

IV. Examen de quelques questions épistémologiques posées par l'écriture sur soi

Le recours de l'enseignant à l'écriture sur soi pose une série de questions épistémologiques, tant par rapport à la forme que du point de vue du fond. Je voudrais à présent examiner quelques-unes.

IV.1. *Questions en rapport avec la forme prise par l'écriture sur soi.*

Pour l'enseignant qui choisit de recourir à l'écriture sur soi, la tentation est grande de rendre compte de son parcours professionnel de manière exhaustive, d'en présenter le produit fini, achevé, ou en voie de l'être. L'autobiographie professionnelle devient une occasion de se mettre en scène: «chacun se donne le droit de parler de soi afin de mieux se connaître et surtout afin de se faire reconnaître par les autres dans sa singularité». Le récit de vie s'apparente au récit «épique», à la manière du Candide de Voltaire ou du Don Quichotte de Cervantès. L'enseignant entre alors dans la présentation chronologique, événementielle, de son histoire personnelle, dont il sera tenté d'éluder les aspects qui lui paraissent moins gratifiants ou moins intéressants. Il entre ainsi dans le piège narcissique: «quand il croit s'être trouvé, quand la biographie, plus encore l'autobiographie, dresse la statue d'un personnage, elle ment», dans la mesure, en effet,

¹⁹ M. Anandon, Y. Bouchard, Ch. Gothier & J. Chevrier, *Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle*, Revue canadienne de l'éducation, 26,1, 2007, p.14.

²⁰ M. Snoeckx, *Ecriture professionnelle et explicitation, autobiographie professionnelle en formation*, expliciter, journal de l'association Grex, Saint Eble (Suisse) n°70, mai 2007, p.16.

où «ce récit n'est jamais qu'une illusion indispensable».²¹Certaines démarches constituent néanmoins des témoignages de valeur, telles l'autobiographie d'Emilie Carles, de A. Giordan (E. Carles, 1979; A. Giordan, 1995) ou encore celles que j'ai déjà évoquées plus haut.

Le désir de dégager quelques phases essentielles, des «tranches de vie» significatives-ou qui semblent insignifiantes- au début, en fin de carrière ou à des moments-clés, à travers une autobiographie partielle, semble à la fois plus pertinent et plus accessible. La plupart du temps, l'univers scolaire constitue pour l'enseignant un monde qu'il n'a fondamentalement jamais quitté et dont il se distancie difficilement. Si, par exemple, je me réfère à la manière dont je les ai vécus, je dirai que mes débuts dans l'enseignement ont d'abord été liés au plaisir d'enseigner pour communiquer un savoir. Ils ont aussi été marqués par les représentations que je me suis faites du métier d'enseignant et de l'enseignement lui-même; ils ont notamment été fonction de l'expérience que j'ai acquise de l'école, lorsque j'étais étudiant; ils se sont construits en fonction de modèles et de contre-modèles d'enseignants rencontrés et ont aussi été animés par le désir de «faire autrement». Plutôt qu'un processus pré-construit, sans doute convient-il donc de voir dans ces premiers pas professionnels une recherche pleine de tâtonnements, qui s'est développée en puisant à toute une série de supports théoriques et pratiques, en recourant à des d'outils tels que le tutorat informel, dont j'ai pu bénéficier auprès d'anciens professeurs, mais aussi en me fiant à mon intuition. Il est clair qu'en cours de carrière les préoccupations d'un enseignant évoluent; il est intéressant d'y être attentif; «les passages ou transitions [entre deux périodes distinctes] sont à investiguer tout particulièrement, écrit M. Snoeckx»²². Ainsi conçue, l'écriture sur soi permet de porter davantage attention au vécu ordinaire de l'enseignant, à ses vicissitudes, à ses avatars. Le terme «avatar» peut se comprendre soit dans le sens d'un «accident», d'un «événement fâcheux», soit dans le sens d'un «changement dans le sort de», d'une «transformation»²³, deux acceptions qui me paraissent complémentaires.

Le recours à l'analyse approfondie des incidents critiques ou perturbateurs (P. Woods, 1990) constitue une autre forme de pratique de récit de vie ou d'expérience professionnelle. Interrogé par J. Ozouf, dans le cadre d'une recherche sur l'histoire des instituteurs, l'un d'entre eux lui faisait cette réflexion: «Nous avons pensé que la relation d'une carrière toute simple ne suffisait pas pour donner une idée de la vie des instituteurs. Il nous semble qu'il faut raconter en détails quelques situations particulières, quelques incidents semblant sans importance, et juger à sa façon les idées et les faits»²⁴. La transcription de situations vécues permet à l'enseignant, à travers l'écriture sur soi, de partager des préoccupations qui peuvent se révéler vitales pour lui et pour son métier. Et «il y a histoire de vie dès lors que il y a description sous une forme narrative d'un fragment d'expérience vécue»(D. Berteau, 1997). Le journal dans lequel R. Boutonnet relate avec virulence le récit de son expérience de formation initiale de professeur des écoles, alimentant une polémique qui fait rage en France depuis plusieurs années par rapport à une conception «pédagogue» de l'enseignement, est représentatif de cette pratique (R. Boutonnet, 2003). Les outils utilisés pour ces approches partielles sont davantage connus, qu'il s'agisse du journal de bord, de la métacognition ou encore du portfolio (R. Desjardins, 2002): ils proposent des formes diverses d'analyse du processus mis en œuvre par rapport à une pratique plutôt que de se concentrer sur le résultat obtenu. En outre, «si la narration permet d'isoler des événements remémorant des faits significatifs, affirme H. Prévost, elle articule et relie les différentes périodes de la vie avec les enjeux personnels, professionnels et sociaux. Les expériences reprises s'enchevêtrent dans un ordre et une hiérarchie complexes. La personne se saisissant elle-même manifeste à la fois de l'étendue de sa condition, de la diversité des activités qui compte pour elle»(H. Prévost,2002). La pratique du récit de vie peut également déboucher sur une recherche-action (P. Woods, 1990); elle peut conduire encore à des démarches d'auto-

²¹ F. Dubet, *Soi comme objet biographique* in *Le Français aujourd'hui*, N°147 « le biographique », pp.11-12.

²² Cfr. M. Snoeckx, *op. cit.*, p.20.

²³ Cfr. *Dictionnaires Larousse et Robert*, 2009, article « avatars ».

²⁴ Cfr. J. Ozouf, *Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Paris, Ed. Julliard,1973, p.18.

hétérobiographies aboutissant à une analyse sous une forme collective.²⁵G. Lapassade a mis en place dès les années 70 un certain nombre de pratiques «institutionnalistes», visant à faire l'analyse des groupes, des organisations et des institutions, en partant du principe que «l'institutionnaliste, impliqué sur son terrain, comme tout observateur participant, est un des constructeurs du terrain qu'il étudie » (G. Lapassade, 2005).

IV.2. Par rapport au contenu

Pour être valide, le travail d'écriture sur soi suppose approfondies une série de questions par rapport à son contenu. Je voudrais en examiner quelques-unes.

Tout d'abord, comment se positionne l'enseignant qui entreprend une démarche d'écriture sur soi ? Qui parle à travers lui, qui se sent interpellé : l'individu, le sujet ou le moi ? J.-P. Vernant opère un classement des récits de vie en s'appuyant sur les différentes composantes de la personne qui parle : « à l'individu : la biographie ; au sujet : l'autobiographie ou les mémoires ; au moi : les confessions ou les journaux intimes ». ²⁶ Dans la pratique, cette distinction n'est pas évidente à opérer dans la mesure où elle renvoie à des niveaux d'introspection différents. V. de Gaulejac pense que « le récit de vie se construit en fait au croisement de trois éclairages : dans les rapports de l'individu avec son inconscient, avec son milieu social et culturel et avec lui-même, dans le travail qu'il effectue pour produire son individualité ». Pour cet auteur, « le récit de vie est l'expression de ces trois dimensions essentielles de l'identité : il est à la fois l'expression des désirs et des angoisses inconscientes, de la société à laquelle appartient son auteur, et de la dynamique existentielle qui le caractérise ». ²⁷

Les intentions poursuivies par l'enseignant qui recourt à l'écriture sur soi doivent aussi être clarifiées. Sans doute, comme le confie A. Giordani, « décrire son parcours professionnel, même sur le plan des activités de recherche, tient à la fois de la mégalomanie, de la contradiction et du paradoxe ». ²⁸ Dans un univers scolaire où les valeurs ne sont plus repérées a priori, « ce vécu, précise J.-L. Le Grand, présente l'allure métaphorique d'un « labyrinthe » où le chercheur a intérêt à savoir à peu près ce qu'il cherche, faute de quoi il s'expose à errer dans les dédales de miroirs qui se réfléchissent à l'infini ». ²⁹ Dès lors, quel sens donner à cette quête ? Pour M.-C. Josso, les histoires de vie « racontent, sous la forme d'une pérégrination « vitale », la recherche d'un savoir-vivre qui se développe autour de quatre axes principaux : une quête de soi et des autres, une quête de connaissance, une quête de sens et une quête de bonheur » [...], quatre axes qui, « chacun à sa manière, participent d'une interrogation plus essentielle qui tourne autour de la possibilité de trouver « sa juste » place dans une communauté de vie et de définir des orientations de vie qui satisfassent un sentiment d'intégrité et d'authenticité » (M.-C. Josso, 1997).

Le moment choisi par l'enseignant pour faire usage de l'écriture sur soi doit aussi être interrogé. Celle-ci peut être vécue dans le feu de l'action, en particulier dans les moments de tension, de difficultés ; elle remplit un rôle curatif ou correctif (Rohart, 2007). Elle peut aussi être utilisée lors des moments de reprise, de réappropriation personnelle et collective, qui sont d'ailleurs officiellement prévus depuis quelques années dans l'enseignement fondamental lors des temps de concertation hebdomadaires³⁰ ; elle joue davantage un rôle préventif, en proposant ainsi une sorte « debriefing », ou prospectif. En dehors du temps scolaire officiel et selon des rythmes à définir, d'autres formes sont proposées par des organismes de formation continue. « Ainsi, déclare M. Snoeckx, vont alterner les moments individuels d'écriture du récit et les

²⁵ Cfr. aussi l'expérience d'un collectif d'institutrices maternelles <http://www.dbao.be/Materchouette.htm#Activités>.

²⁶ Cfr. F. Poliak, *Manières profanes de « parler de soi »*, in *Genèses*, n° 47, juin 2002, p.5.

²⁷ V. de Gaulejac, *op. cit.*, p.135.

²⁸ A. Giordani, *autobiographie*, inédit, 1995.

²⁹ J.-L. Le Grand, *op. cit.*, p.42.

³⁰ Cfr. décret C. F. du 28.08.1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement

moments collectifs de partage des récits dans le groupe. Il est possible, ajoute-t-elle, d'envisager un travail à deux d'abord, débutant par un récit oral transmis à un pair qui va l'enregistrer, le transcrire, et réciproquement, puis un travail en groupe»³¹. Mais ce rapport au temps n'est pas neutre. Pour V. de Gaulejac, «tout récit opère une reconstruction. L'histoire de vie est du «temps recomposé» par la mémoire. Et nous savons que la mémoire n'est pas fiable. [...]Le récit de vie est à la fois un témoignage et un fantasme. Les mots disent ce qui s'est passé («C'est la réalité») et transforment cette réalité («Ce ne sont que des mots»).[...]En parlant de «son» histoire, l'individu la (re)découvre. C'est dire qu'il fait un travail sur lui-même qui modifie son rapport à cette histoire»³².

Le lieu choisi pour réaliser cette tâche doit aussi être questionné: une démarche d'écriture sur soi suppose l'aménagement d'espaces conviviaux, à l'intérieur mais aussi en dehors des institutions, favorisant le dialogue, le partage et le soutien pédagogique.

Le choix d'une méthode pertinente se pose aussi à l'enseignant pour vivre avec succès une telle pratique. M.-C. Josso souligne la diversité des manières de faire et de «découper le processus en cours»: «passer par l'oralité avant l'entrée en écriture individuelle», «proposer des alternatives dans le style d'écriture» ou des «réécritures de morceaux de la biographie», encourager la production d'«écrits complémentaires» ou «des relectures et des prolongements orientés vers des thématiques».³³ A. Giordan suggère le recours à l'«analyse de situation réussie», qui consiste à «élaborer l'inventaire des paramètres qui facilitent un apprendre et à disposer ces derniers en perspective»(A. Giordan, 1995). Plutôt que de méthode, mieux vaut parler de cheminement personnel, sans toutefois pouvoir conjurer « la peur de se découvrir autre que ce que J'imagine». ³⁴

Le recours au récit de vie doit-il se faire seul ou avec d'autres ? Quel doit être le rôle de cet «autre»: un facilitateur, un expert, un médiateur ou un partenaire ? Même si cette pratique s'avère enrichissante, pour des raisons liées à une conception personnelle de la formation, il est difficile d'entraîner des adultes à travailler de manière collective et d'aller jusqu'au partage de leur ressenti par rapport au métier. Néanmoins, écrit H. Prevost, le recours à l'histoire de vie «n'est donc pas un acte isolé. Elle suppose des médiations: avant l'écriture, elle peut correspondre à un besoin de reconnaissance et de communication, même différée; pendant la rédaction, elle utilise un langage et des expériences sociales intégrées; après la production, la lecture est possible par soi ou les autres en dépassant les présupposés intimistes, l'échange mutuel» (H. Prevost, 2002). M. Snoeckx va plus loin: «l'autobiographie professionnelle ne peut être qu'une appropriation de soi par soi »³⁵. Pour faciliter le travail de quête individuelle, différentes recherches recourent à l'«autobiographie assistée » (P. Woods, 1990), ou aux «entretiens autobiographiques» (M. Anandon Y. Bouchard, Ch. Gothier & J. Chevrier, 2007). «L'écriture de soi en formation, dit encore H. Prevost, correspond pour nous à la conjonction d'un mouvement interpersonnel, construit dans une diachronie, et d'un mouvement intra-personnel, dans son surgissement synchronique. Se former à partir et par l'expérience suppose toujours une confrontation et une interaction avec le monde réel physique et social, par l'intermédiaire des mots et des choses signifiantes produites par la personne». (H. Prevost, 2002).

Une question importante se pose aussi par rapport à la validité du recours à l'écriture sur soi : faut-il cautionner la vérité pour elle-même, par rapport à soi, ou par rapport à des normes ou des valeurs préétablies ? M. Humeau constate que «tout récit autobiographique est un discours auto-réflexif, énoncé d'un sujet sur sa propre vie. Ce récit a de fait une valeur dans la mesure où celui qui parle parle de lui-même. Mais, du point de vue scientifique, il ne peut avoir de valeur de vérité parce que nul autre que celui qui l'énonce n'a pas les moyens de le récuser».

³¹ M. Snoeckx, *op. cit.* p.17.

³² V. de Gaulejac, *op. cit.*, p.135.

³³ M. Snoeckx, *op. cit.*, pp.17-21.

³⁴ M. Snoeckx, *id.*, p.21.

³⁵ M.Snoeckx, *id.*, p.16

Pour souligner l'incomplétude de l'autobiographie à dire la vérité, l'auteur renvoie à deux principes inconciliables (M. Foucault, 1971): le principe de l'auteur et la volonté de vérité, lesquelles mettent en question non seulement la validité de ce qui est produit mais plus globalement la pertinence de la méthode» (M. Humeau, 2004). S'appuyant sur 18 recherches consacrées à l'approche biographique, J.-Y. Robin propose une typologie caractérisant le rapport du sujet à sa quête de vérité (J.-Y. Robin, 2003). Une première série de recherches fait émerger «la figure d'un sujet asservi, désorienté», vivant «son rapport au monde sous le mode de l'écartèlement», inhibé, «acculé dans des espaces existentiels, sociaux ou géographiques dont il ne parvient pas à sortir», épuisé professionnellement. « Le travail autobiographique permet au narrateur de se dire, d'être écouté, de se métamorphoser, même si cette conquête de l'autonomie fait apparaître des inquiétudes existentielles jusque là insoupçonnées; il apparaît dès lors comme un moyen de «réenchanter» le sujet, même si ce réenchancement présente a priori un caractère illusoire au regard des approches positives qui évaluent, diagnostiquent, finissant par émettre un pronostic qui n'est guère enchanteur...». Cette posture correspond à «celle du savant ou de l'expert, animé par des préoccupations heuristiques, en quête d'une vérité descriptive». Une seconde série de communications reposent sur la «dialectique du mouvement et de la stabilité»; elles «présentent le sujet en mouvement au risque de l'errance»; «lorsque tout espoir semble perdu, il reste encore des raisons d'espérer»; le sujet «emprunte le chemin périlleux mais sans doute exaltant de l'utopie; le rêve prend forme, l'émotion, le sensible, la passion interpellent le calcul, le contrôle et la programmation; le sujet remet le pied à l'étrier de son existence en privilégiant certains choix». «L'apprentissage passe par le deuil précédant la renaissance». «Mais, tout au long de son existence, il apprendra l'art de la critique. Ici émerge «la quête de l'herméneute, dont les préoccupations sont davantage praxéologiques, donnant priorité à une vérité développementale». Enfin, une série de recherches présentent «le sujet recomposé au risque de l'endoctrinement». Ces dernières militent en faveur d'un «savoir de résistance qui poursuit l'ambition non de disjoindre mais de relier nombre d'éléments qui caractérisent l'être humain: sa raison, son émotion, sa conscience, son inconscient, son statut social, ses habitus, ses appartenances sociétales, politiques voire spirituelles». Il est ainsi possible de «convoquer une approche plurielle permettant d'appréhender sans pour autant la maîtriser la complexité humaine». Cette vision rejoint «les préoccupations militantes propres aux éthiciens attachés au développement d'une vérité normative». Cette approche critique montre à quel point « la quête de vérité n'est pas une, mais plurielle ».³⁶

Je crois utile d'examiner une autre question qui touche le rapport de l'écriture sur soi et le rapport au savoir: l'écriture sur soi favorise-t-elle la production d'un savoir scientifique ou plutôt d'un savoir d'expérience liée à la formation suivie, aux matières enseignées, à l'histoire personnelle de l'enseignant, au rapport qu'il a entretenu avec l'école, au regard qu'il porte sur l'échec et la réussite ? S'agit-il de produire un savoir, de donner du sens ou de favoriser une connaissance ? «Ancien instituteur passé par l'IUFM, écrit L. Lescouarch, je reste très sensible à la tentation positiviste et prescriptive qui traverse les recherches en sciences de l'éducation. J'y ai effectivement vécu une confusion fréquente entre la posture du pédagogue faite de mesure et de tâtonnement expérimental et la tentation d'une Science de l'Éducation qui aurait toutes les réponses d'évidence validées scientifiquement. C'est à mon avis cette prétention à la vérité et au savoir savant indiscutable qui a conduit beaucoup de collègues à rejeter toute théorie pour reproduire simplement des pratiques existantes».³⁷ Il est nécessaire d'ouvrir l'espace éducatif à une meilleure formalisation d'un récit d'expérience professionnelle, favorisant l'existence d'un entre-deux entre «doxa» et savoir. Il est indispensable de prendre aussi en compte des aspects plus informels de la vie professionnelle (Ph. Perrenoud, 1995), la part d'irrationnel, d'imaginaire qui marquent le cheminement de tout enseignant et dont il s'efforce de tirer parti en mettant en place des stratégies tantôt individuelles tantôt collectives pour assurer sa place, son emploi,

³⁶ G. Pineau & J.-L. Le Grand, *op.cit.*, p.80.

³⁷http://www.meirieu.com/FORUM/lescouarch_pedagogue_chercheur_en_educationv2.pdf, p.3

pour conserver ses prérogatives, ses faveurs, ou pour les retrouver, n'excluant le recours ni au népotisme, ni à la ruse, pour y faire face ou pour les conjurer. Finalement, «engager une réflexion sur la formation, écrit H. Prévost, qu'elle soit initiale ou continuée, relève d'un exercice périlleux, toujours à la limite de l'enfermement stérile des schémas pré-construits et de l'évaporation insensée en dehors des réalités du monde». «Inversement, poursuit-il, le témoignage singulier sur ces questions peut apparaître comme une histoire sans intérêt si son élaboration se réalise en dehors de la réalité sociale». (H. Prévost, 2002). Tout en reconnaissant la pertinence intrinsèque de ces deux approches, il est surtout profitable de mesurer la tension qui s'établit ou se noue entre elles. V. de Gaulejac invite précisément, dans la continuité de M. Mauss, à «saisir «la personnalité totale» à travers le récit qu'un sujet élabore sur sa propre vie; à saisir la dialectique entre le singulier et l'universel dans l'étude concrète d'une vie humaine; de comprendre en quoi l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet»³⁸. G. Pineau propose, dans la même ligne, de comprendre «l'effet anthropo-formateur interloquant d'une pratique au monde courant entrée en contrebande dans le monde savant, voici une vingtaine d'années»(G. Pineau, 1993).

Je voudrais examiner cette ultime question: être à la fois enseignant et chercheur, vivre à la fois son métier et s'interroger sur celui-ci place le sujet qui vit cette situation dans une position à la fois inconfortable, mais féconde, à la frontière de deux mondes; cette double interpellation pose plusieurs problèmes. Tout d'abord, l'espace de l'enseignant n'est pas l'espace du chercheur; mais le choix de lieux permettant l'échange entre le premier et le second peut réduire les frontières et favoriser la construction de ponts pour entamer d'indispensables collaborations. Par ailleurs, le temps de l'enseignant n'est pas le temps du chercheur. Hormis dans le cas de la recherche-action, peu de temps est prévu pour permettre au praticien de généraliser les résultats de sa recherche ou entamer en équipe une théorisation de sa pratique. Enfin, les interrogations et les objets de recherche de l'enseignant ne sont pas ceux du chercheur. A. Hargreaves regrette que les enseignants dénigrent la recherche, au profit de la seule expérience (A. Hargreaves, 1984). M. Humeau qui s'est impliquée dans l'expérience autobiographique en suivant une formation spécifique dans laquelle deux processus ont été liés l'un à l'autre: le développement personnel et la production d'un savoir, constate que elle l'«a confortée dans le choix d'un objet de recherche en m'amenant à construire des liens entre mon rapport à l'école et mon rapport à l'espace ». Pour elle, le recours réussi à cette méthode présuppose «que le sujet prenne en compte son propre vécu en dehors du souci du résultat final, qu'il se centre sur le processus et non le produit de sa formation. La personne est invitée à «construire ses propres connaissances à partir de son expérience pour les mettre à distance par le travail méthodologique et par la construction de savoir» (M. Humeau, 2004), en préférant en quelque sorte le récit à la description. En fin de compte, plutôt que de produire du savoir, l'enseignant qui s'interroge sur sa pratique cherche à produire du sens. « Il peut y avoir bien sûr de nombreuses différences de détail entre la vie de l'enseignant et celle du chercheur, mais les étapes du développement et les tâches qu'elles requièrent sont jusqu'à un certain point commune à tous ».³⁹ Pour J.-L. Le Grand, «les approches biographiques induisent un nouveau rapport entre savoirs savants et savoirs dits «profanes» et vont dans le sens d'une nouvelle forme politique de co-production ou d'inter-critique. Les travaux des «savants» se mêlent à des témoignages comme ceux proposés dans la collection Terre humaine (Plon) ou Histoire de vie (l'Harmattan)»⁴⁰; et le chercheur d'évoquer cette liaison entre l'action de transformation sociale et de production de connaissances, une liaison qui affecte l'écriture sur soi de l'enseignant. « En sciences de l'éducation, dit R. Malet, tout particulièrement, les pratiques ou les récits de pratique apparaissent de plus en

³⁸ V. de Gaulejac, *op. cit.*, p.132.

³⁹ P. Woods, *op. cit.*, p.85.

⁴⁰ J.-L. Le Grand, *Rationalités scientifiques et récit biographique: deux logiques conflictuelles?* in J.-Y. Robin, B. de Maumigny-Garban & M. Soëtarde (dir.)(2004), *Le récit biographique, Fondements anthropologiques et débats épistémologiques*, Tome 1, *Histoire de vie et formation*, Paris, l'Harmattan, pp.52-53.

plus comme une voie propre à enseigner chercheurs et formateurs sur les rapports des acteurs de l'éducation à l'école, au savoir, au métier, ou encore sur les processus identitaires ou d'apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives et formatives ».⁴¹

IV. Approche de quelques questions éthiques

Le recours à la pratique de l'histoire de vie pose aussi quelques questions éthiques, en particulier par rapport à la communication des données recueillies.

Tout d'abord, quels dispositifs de sécurité mettre en place pour garantir un espace de sécurité pour le *Je* ?⁴²M. Snoeckx estime:« indispensable que le contrat posé soit clair-ce qu'elle appelle la « négociation du cadre », que les différentes phases de cette communication du récit de vie ou d'un extrait soient délimitées et que la personne [qui s'engage dans cette pratique, soit sur son lieu de travail, soit dans le cadre d'une formation] sache qui va lire, qui va être concerné par le récit, comment le récit va être présenté au groupe. Il me semble important que les interlocuteurs soient clairement identifiables et identifiés nommément; [...] des échanges en groupes (séminaire) me paraissent indispensables dans la perspective d'une interaction qui ne s'effectue pas seulement sur et avec les mots, mais qui ouvre sur la dimension globale de la personne »⁴³.

S'exposer comporte d'autres risques; j'en relèverai trois. Tout d'abord, la tentation de l'imposture: l'enseignant profite d'une pratique ponctuelle réussie pour se présenter comme le champion de cette pratique ou donne à entendre que cette pratique correspond à un mode de fonctionnement habituel ou obéit à une injonction « dogmatique ». Il peut aussi être exposé à un autre risque, soit une forme d'anomie, née d'une difficulté ou d'une incapacité à resituer dans l'histoire de son parcours une pratique ou des pratiques différentes de celle qu'il vit quotidiennement, ce qui pose la question du décalage historique entre ce qui a été vécu et la communication de ce qui a été vécu, et suppose la nécessaire recherche de cohérence de la personne qui recourt au récit de vie, qui «dans un même élan, [est invitée à chercher] dans et par la configuration de son récit, à unifier et à assurer la continuité de son existence» (H. Prévost, 2002). «Vouloir faire une histoire de vie, c'est vouloir accéder à l'historicité, c'est-à-dire à la construction personnelle de sens à partir des sens reçus, des non-sens et contre-sens qui égrènent et jalonnent l'expérience vécue des entre-deux, naissance et mort, organisme et environnement».⁴⁴Pour H. Prévost, « l'expérience personnelle devient le lieu même de la formation, en croisant un temps singulier dans un contexte historiquement et socialement situé»[...].«L'expérience repensée dans un trajet de vie amène à un travail de réunification et de reconstruction. Ni dans une reconduction du même (idem), ni dans des changements pouvant créer des ruptures identitaires, la personne peut se transformer au sens de l'ipséité, à la fois la même et déjà une autre. Aussi, la formation expérientielle ne doit pas uniquement être comprise comme un apprentissage cognitif, mais comme une occasion pour la personne de retravailler sa forme» (H. Prévost, 2002).

Enfin, s'exposer comporte un autre risque: comment parler sans mettre en cause la réputation ou la notoriété de son institution, en préservant ainsi le nécessaire droit de réserve ?

IV. Conclusions

A travers cette présentation, j'ai voulu proposer une approche critique de la place et des ressources de l'écriture sur soi dans le développement personnel et professionnel de l'enseignant. Après avoir témoigné personnellement de son implication dans l'urgence, à travers une multiplicité de tâches, après avoir évoqué la tradition du recours au récit biographique, j'en ai

⁴¹ R. Malet, Le genre anthropologique en formation, in Revue Spirale N°31, Université de Lille, 2003, p.48.

⁴² M. Snoeckx, op. cit., p.16.

⁴³ M. Snoeckx, op. cit., p.17.

⁴⁴ G. Pineau et J.-L. Le Grand, op. cit., p.76.

montré les ressources créatrices, puis j'ai tenté de dégager quelques problèmes épistémologiques et éthiques que cette pratique pose dans la pratique enseignante.

J'ai tenté de montrer que l'écriture sur soi se construit à travers la saisie de moments particuliers, significatifs, que l'enseignant s'efforce de retrouver, d'identifier, en les mettant en lien avec d'autres, et en prenant en compte la réalité scolaire, avant de leur laisser reprendre leur fugacité, leur volatilité. Cette pratique permet de sortir l'enseignant d'un regard réducteur; elle permet de le libérer d'une catégorisation confondante, d'un universalisme anémique; elle l'aide à se libérer d'archétypes parfois enfermants.⁴⁵ Cette prise en compte des avatars d'un enseignant-chercheur⁴⁶ le conduit à vivre une quête de vérité, qui n'a rien de dogmatique, mais qui, au contraire, connaît un cheminement singulier, pluriel.

Jadis, comme d'autres métiers attachés à l'humain, l'enseignement était assumé par les communautés religieuses et laïques. Enseigner était une réponse à une vocation; le sujet la vivait pleinement, dans l'oblation, l'oubli de soi. Les reprises étaient fréquentes; elles étaient vécues collectivement, à travers la prière, la méditation et d'autres rituels qui permettaient au sujet de sublimer l'épreuve, la souffrance et de poursuivre inlassablement et dans l'effacement sa noble tâche au service des élèves. La mondialisation qui touche aujourd'hui l'institution scolaire entraîne celle-ci dans une dépossession, une «volatilisation» de son identité, de son histoire, de ses traditions et dans un enfermement bureaucratique stérile. Aujourd'hui, ce temps de reprise institutionnel ne semble plus faire partie intégrante de la profession, sauf lorsque les situations individuelles ont atteint un seuil critique, voire pathologique.

Cette situation ouvre ainsi la porte à un retour du sujet (A. Touraine) et donne toute sa pertinence, sa force, à l'expérience singulière et donc aussi à sa relecture, sans que cette dernière puisse atteindre jamais un caractère abouti, définitif, mais en proposant à l'enseignant un regard à la fois rétrospectif, dynamique, heuristique et prospectif sur son parcours professionnel. «La formation par l'expérience, dit H. Prévost, représente pour nous cet «entre deux» à investir, car il permet de relier la production de modèles et les arts de faire»(H. Prévost, 2002). Finalement, l'écriture sur soi débouche sur une herméneutique du sujet (M. Foucault, 1971); elle rend possible une anthropologie du sujet, à condition de considérer celui-ci comme «un sujet en relation», justifiant l'existence de multiples profils et facettes d'enseignant: le héros, le soumis, le rebelle, le politique, le chercheur, le fonctionnaire, l'électron libre...En étant conscient que «cette saisie de soi-même n'est jamais définitive, cette compréhension jamais close. L'histoire de vie est à faire, elle est toujours devant soi. La forme qu'elle produit est toujours guettée sans cesse par l'éphémère et le transitoire.[...]Dans l'histoire de vie, le sujet poursuit l'accomplissement jamais atteint d'un désir de soi-même, une quête de soi qu'aucune *identité narrative* ne peut satisfaire».⁴⁷

Cette pratique de l'écriture sur soi par l'enseignant participe également de la «prise de conscience de la nécessité de produire des histoires de vie collective»⁴⁸ et de réveiller une mémoire collective, en particulier dans l'institution scolaire; «les sociétés ne s'autonomisent qu'en construisant leur histoire, c'est-à-dire en prenant et en agençant leur temps par essais d'articulations propres de passés et de futurs, de mouvements internes et environnementaux».⁴⁹

Enfin, tout en reconnaissant la pertinence intrinsèque du témoignage singulier et des efforts de catégorisation dans l'étude de l'identité enseignante, je crois qu'il s'avèrerait profitable de mesurer la tension qui se noue entre ces deux approches. L'écriture sur soi n'est-elle pas finalement à considérer comme le lieu qui permette de réconcilier ou de révéler à la fois l'enseignant et le chercheur qui sont en nous ?

⁴⁵ Comme ceux qui ont été proposés pour décrire les différentes facettes du métier d'enseignant: le maître-instruit, le technicien, le praticien-artisan, le praticien réflexif, l'acteur social ou la personne. (L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud, 1998).

⁴⁶ Je n'ai pas cherché ici à établir un lien quelconque avec le statut de l'enseignant-chercheur tel qu'il est vécu en France.

⁴⁷ M. Snoeckx, *op. cit.*, p.16 (d'après C. Delory-Momberger, 2004).

⁴⁸ G. Pineau et J. L. Le Grand, *op. cit.*, p.3.

⁴⁹ *Idem*, p.119.

Orientation bibliographique

- A. Berset (1978), Le maître-éveilleur, Paris, Le Centurion.
- R. Boutonnet(2003), Journal d'une institutrice clandestine, Paris, Ed. Ramsay.
- M.-F. Degembe (1992), Odyssée dans un archipel scolaire, Enquête en écoles secondaires, Namur, Ed. Erasme.
- R. Desjardins (2002), Le portfolio de développement professionnel continu, guide pédagogique, Montréal, Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- E. Carles(1979), Une soupe aux herbes sauvages, Paris, Le livre de poche.
- P. Dehalu(1986), Evaluer l'authenticité de l'enseignant, LLN, G. de Villers, 1986.
- M. Huberman (1989), La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession, Neuchâtel (Suisse), Delachaux & Niestlé.
- L. Katz (1972), Developmental stages of preschool teachers. Elementary school journal, 73, p.50
- P. Le Bohec (2007), L'école réparatrice de destins, Sur les pas de la méthode Freinet, Paris, L'Harmattan.
- G. Lapassade (2005), Groupe, organisation, institution, 5^e éd. Paris, Anthropos.
- M. Makal (1978), Un village anatolien, récit d'un instituteur paysan, Paris, Plon
- A. Makarenko(1957), Poèmes pédagogiques, 3 vol. Moscou, éditions en langues étrangères
- J. Ozouf(1967), Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque, Paris, éd. Julliard.
- L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (1998), Former des enseignants professionnels-Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Ph. Perrenoud(1994),La formation des enseignants entre théorie et pratique,Paris, L'Harmattan.
- G. Pineau et J.-L. Le Grand (1993), Les histoires de vie, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- P. Ricoeur(1990), Soi-même comme un autre, Paris, Ed. Seuil.
- J.-Y. Robin, B. de Maumigny-Garban & M. Soëtard(dir.)(2004), Le récit biographique, Fondements anthropologiques et débats épistémologiques, Tome 1, Histoire de vie et formation, Paris, l'Harmattan.
- M. Tardif et C. Lessard (1999), Le Travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, Bruxelles, De Boeck.
- P. Woods (1990), L'ethnographie de l'école, Paris, Ed. A.Colin.

Articles

M. Anandon, Y. Bouchard, Ch. Gothier & J. Chevrier (2007), Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle, Revue canadienne de l'éducation, 26,1 :1-17

F. Dubet(...), Soi comme objet biographique in Le Français aujourd'hui, N°147 « le biographique », pp.11-12

A. Giordan(1995), Autobiographie, inédit.

G. Guillot (2002), L'identité professionnelle de l'enseignant, in «Enseigner la musique» N°5, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, pp.1-37

A. Hargreaves (1984), Experience counts, theory doesn't : how teachers talk about their work», sociology of education, N°57, n°4, oct., pp.244-254.

A. Hargeaves, in A. Vasquez & I. Martinez (dir.) (1999), Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord, Paris, Ed. Anthropos, La formation professionnelle et la politique du désir, pp. 73-108.

M. Humeau (2004) Autobiographie, connaissance et implication du chercheur, in revue M@gm@, V.2.,N.2.,juin, revue électronique sciences humaines et sociales.

M.-Ch. Josso (1997), Histoire de vie et sagesse ou la formation comme quête d'un art de vivre, <http://www.barbier-rd.nom.fr/HistoireVieCJosso.html> (consulté le 10 juin 2009)

R. Malet(2003), Le genre anthropologique en formation, in Revue Spirale N°31, Université de Lille, pp.47-54.

Ph. Perrenoud (1995), Autour des mots, Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant, in Recherche et Formation, Paris, INRP, N°20, pp.107-124.

F. Poliak (2002), Manières profanes de « parler de soi », in Genèses, n°47, juin, pp.4-20.

H. Prévost (2002), Se former à partir de son expérience et faire l'expérience de son trajet de formation, communication réalisée lors du symposium du Graf (association du groupe de recherche sur l'auto-formation, Bordeaux, 9-11 mai, pp.1-12.

J.-Y. Robin(2003), Statut de la vérité et anthropologie du sujet, Revue Spirale N°31, Université de Lille, pp.27-33.

J.-D. Rohart (2007), Le parcours d'un enseignant du secondaire, quelques notes « autobiographiques, en guise de conclusion à une éthique de l'éducation », in <http://www.pedagopsy.eu/rohart.htm> (consulté le 5 juin 2009)

M. Snoeckx, (2007), Ecriture professionnelle et explicitation, autobiographie professionnelle en formation», expliciter, journal de l'association Grex, Saint Eble (Suisse) n°70, mai, pp.16-23.

A.E. Wheeler (1992), La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude, in P.Holborn, M.Wideene, I. Andrews(dir.),Devenir enseignant, T.II.,D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle, Montréal,Les Éditions Logiques, pp.57-69.