

Les biographies éducatives en formation d'enseignants

Cette contribution rend compte de la première étape d'une recherche visant à étudier *le processus de formation des professeurs des écoles et la construction de leur identité professionnelle*, par le biais de *l'approche biographique*.

Menée en 2001-2002 dans le cadre d'un DEA en Sciences de l'éducation, auprès d'étudiants préparant le concours d'entrée à l'IUFM - soit, en amont de leur formation institutionnelle - elle se poursuivra jusqu'en 2005 dans le cadre d'une recherche doctorale, et portera sur une cohorte d'étudiants, de leur entrée à l'IUFM, en tant que PE1 puis PE2, et jusqu'à leur première année d'enseignement. Cette recherche s'inscrit dans l'axe « Clinique de l'éducation et de la formation » du CREN. (Centre de recherche en éducation de Nantes)

Cette recherche visant à élucider un *processus*, il m'a semblé intéressant de recueillir tout d'abord des données auprès d'un groupe d'étudiants n'ayant pas encore suivi de formation professionnelle. Aussi porte-t-elle sur les récits biographiques de huit jeunes adultes inscrits en licence pluridisciplinaire à la faculté des sciences de Nantes, préparant le concours d'accès à la préparation au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles.

L'objectif de mon travail, dans cette première étape, a été d'accompagner ces étudiants dans la prise de conscience des motifs les ayant conduits à faire le choix de devenir professeurs des écoles, de leur permettre de repérer les influences familiales comme sociologiques ayant orienté leur décision, mais aussi de les amener à prendre conscience de ce qui leur revient en propre dans ce projet.

Pourquoi ce terme d'accompagnement ? La particularité de cette recherche a été de s'appuyer sur la démarche des « Histoires de vie en formation ». Mon travail s'est donc organisé autour de deux axes : dans son *aspect recherche*, j'ai utilisé l'histoire de vie comme instrument de recherche, dans une perspective clinique, dans le but de comprendre le processus de formation et la construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles. Mais dans celui d'évaluer la pertinence de l'approche biographique en formation d'enseignants, j'ai dans le même temps développé un *aspect formation*, dans l'objectif de co-construire des connaissances, avec des sujets de recherche institués en tant qu'acteurs et auteurs, en les associant à l'interprétation de leurs récits, afin de leur permettre de tirer profit de cette expérience formatrice.

Le dispositif de formation que j'ai élaboré, procédure maïeutique visant la production du récit de leur vie scolaire par ces étudiants, m'a permis de leur donner la parole, sans pour autant renoncer à faire de la recherche. Mon souci, en tant qu'accompagnatrice, a été de ne pas les déposséder de cette connaissance sur eux-mêmes et de leur offrir la possibilité d'un accès à l'historicité. La finalité de ce dispositif était de permettre à ces étudiants de devenir acteurs de leur formation, en favorisant chez eux une prise de pouvoir sur leur trajectoire éducative, en mettant en avant la dimension personnelle de leur cheminement.

Recherche et formation se sont ainsi retrouvées étroitement liées : c'est en formant ces étudiants par le biais de l'histoire de vie que j'ai pu répondre à mon questionnement de chercheur, c'est en considérant l'histoire de vie en formation comme une recherche et une construction de sens que cette recherche s'est révélée formatrice, pour eux comme pour moi-même.

Impulsion de la recherche

Le questionnement initial de cette recherche est inscrit dans mon histoire personnelle : le processus actuel de professionnalisation du métier d'enseignant me concerne en tant qu'institutrice et la démarche des histoires de vie, rencontrée au cours de ma formation en Sciences de l'éducation, m'a permis de comprendre ma trajectoire professionnelle. Un travail de Maîtrise a par ailleurs été l'occasion d'étudier le rôle de la narration orale dans la construction des savoirs. Dès lors, l'articulation de ces trois centres d'intérêt, à savoir la formation des enseignants, l'approche biographique et l'acte narratif, se retrouve au cœur de cette recherche.

La professionnalisation du métier d'enseignant.

On constate depuis les deux dernières décennies l'émergence d'une exigence de professionnalisation du métier d'enseignant. Cette volonté de transformation du « métier » en profession est portée par les recherches universitaires et les politiques des décideurs. Les universitaires, associés aux formateurs et aux praticiens, jouent un rôle important dans ce mouvement et s'attachent à déterminer des stratégies pouvant conduire au renouvellement de cette profession, à préciser ce que pourraient être les compétences d'un professionnel de l'enseignement, cherchant à déterminer la genèse de ces compétences et le processus de leur construction

Dès lors, professionnaliser les enseignants suppose la mise en œuvre de nouveaux modèles de formation, qui interpellent les modèles traditionnels. La référence de plus en plus prégnante à une profession donne des perspectives nouvelles à la situation des stagiaires, à qui l'on offre la possibilité de prendre une part active à leur formation.

Ces contributions de la recherche en éducation montrent qu'il n'existe pas de voie unique permettant d'accéder à une plus grande professionnalité, mais plutôt des voies complémentaires. La *perspective biographique* présente nombre des « caractéristiques professionnalisantes » de la tendance réflexive en formation initiale et continue et, dès lors, pourrait contribuer à une autre forme de formation.

Les histoires de vie en formation

Selon la définition générique de Gaston Pineau (1993), « L'histoire de vie est une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels vécus ». Elle fait mémoire entre passé et avenir, entre dire et faire, c'est une pratique autopoïétique qui contribue à une prise en mains de sa vie par chacun. L'histoire de vie permet aux sujets de se comprendre, de 'prendre ensemble' les événements et les rencontres ayant jalonné leur histoire, dans un contexte certes déterminant, mais dans lequel une marge de manœuvre propre leur est laissée, et d'en faire un récit. Cette production de sens s'oppose à la croyance en un destin inéluctable, elle est une résultante personnelle des expériences vécues.

Originellement, cette approche a été utilisée dans le champ d'une sociologie dite compréhensive, comme instrument de recherche (Ecole de Chicago). Depuis les années 80, elle est utilisée dans le champ de la formation des adultes, comme *art formateur de l'existence*. Pour Gaston Pineau, « se former, se donner une forme, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe a priori qui nous serait donnée de l'extérieur. Cette forme toujours inachevée dépend de notre action. Sa construction est une activité permanente ».

La démarche biographique fait usage de l'histoire de vie en recherche comme dans le champ de la formation des adultes (cf. notamment les travaux de Pierre Dominicé (1992) et de l'équipe de Genève) et son usage émerge actuellement dans le champ de la formation des enseignants, comme le montre le n° 24 de la revue Spirale, *L'approche biographique en formation d'enseignants, 1999*. Elle relève d'une conception de la formation basée sur la personne de l'enseignant et s'inscrit en complément d'une formation axée sur l'acquisition de connaissances et la maîtrise des compétences techniques. Le futur enseignant n'est pas seulement un agent de l'institution, mais aussi un acteur et un co-auteur impliqué dans sa formation : le « formé » est celui qui met en mots sa propre histoire de formation, qui lui donne sens. Il est lui seul capable de juger des expériences qui ont été significatives pour lui dans le cours de sa vie. Il s'agit, selon Gaston Pineau, de repérer « comment une personne peut articuler son parcours de vie et son parcours de formation ». Cette démarche permet d'envisager la formation comme un processus actif tout au long de la vie et de comprendre les liens entre l'autobiographie et l'autoformation.

Le modèle tripolaire de formation proposé par Gaston Pineau articule trois pôles : Soit (*l'autoformation*), les Autres (*l'hétéroformation*) et les Choses (*l'écoformation*), ces trois pôles étant toujours en tensions et en interactions. Si l'hétéroformation domine dans le temps de l'enfance et celui de la formation initiale, les histoires de vie, envisagées dans une perspective de co-formation - dans le sens où elles prennent en compte les tensions entre ces pôles - transforment les rapports de transmission du pôle hétéro en rapports de conscientisation, faisant de la formation la propriété des formés. Cela revient à autonomiser ses forces de formation à partir des apports hétéronomes, qui sont premiers, tout en reconnaissant les apports des autres.

L'approche biographique articule ainsi les apprentissages formels et informels, tout en faisant une place centrale à l'autoformation.

L'identité narrative

Les travaux de Paul Ricoeur (1984) ont mis en évidence le rôle de l'acte narratif dans la construction de l'identité des individus : la *mise en intrigue* qu'effectuent les auteurs lors de l'écriture de leur histoire, leur confère une *identité narrative*.

La mise en intrigue est pour lui une opération de configuration, fruit d'un questionnement dans l'après-coup, mettant ensemble le passé et le moment du dire. Le récit est ainsi daté du moment où il se passe, il est à la fois une séquence temporelle et un déroulement dans le temps. Ce paradoxe, qui réunit le moment de l'énonciation et l'évolution des faits, est résolu par la médiation narrative, qui permet d'articuler ce qui est stable et ce qui bouge, soit le récit et le temps.

Le sujet va refigurer son expérience par le biais de la narration, ce qui l'inscrit alors dans une dimension temporelle, les *trois mimésis* - préfiguration, configuration et refiguration - constituant les trois étapes temporelles de la structuration des récits.

Lorsque le narrateur effectue ainsi la mise en intrigue de son histoire, il effectue une opération qui donne sens à sa vie ; il produit quelque chose à partir de lui-même et cet acte contribue à sa formation en tant que sujet, au sens existentiel. Toutefois, la venue de ce sens n'est pas automatique et faire un récit de sa vie comporte le danger de fixer, de simplifier. Aussi faut-il considérer ce récit comme une version provisoire, à poursuivre.

Enfin, Paul Ricoeur, faisant un parallèle entre la mise en intrigue de l'action et celle du personnage, développe l'idée que « la configuration des événements construit dans le même temps l'identité de la personne, comprise comme personnage du récit...c'est ainsi l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage. L'identité narrative est [alors] cette sorte

d'identité à laquelle un être humain accède grâce à la médiation de la fonction narrative ».

Dès lors, il est possible d'envisager que le récit des expériences éducatives et de formation sur lequel s'appuie l'approche biographique puisse contribuer à la construction de l'identité professionnelle des enseignants.

Dispositif de recherche

C'est grâce aux travaux de Pierre Dominicé que j'ai envisagé la mise en œuvre de l'approche biographique en formation d'enseignants. Sa *biographie éducative* se limite à l'exploration du parcours éducatif et/ou professionnel des stagiaires, et selon lui, « les récits biographiques mettent en évidence la façon dont le savoir se forge dans des situations concrètes, se construit dans l'action et s'enrichit dans l'événement existentiel ».

L'analyse des matériaux, réalisée conjointement par le formateur et les participants, est principalement centrée sur les processus d'apprentissage. Cette démarche renverse les rapports de pouvoir entre le chercheur et les « cherchés », entre le formateur et les « formés » et l'interprétation des récits est le fait des narrateurs eux-mêmes. Ainsi, mon travail s'inscrit dans une perspective de recherche-formation, dans laquelle les informateurs et le chercheur sont également impliqués et co-construisent les récits.

Le dispositif de formation proposé aux étudiants s'est déroulé durant une période de trois mois. Après une réunion consacrée à la phase contractuelle du dispositif, portant sur les conditions de réalisation des récits, leur socialisation dans le groupe et leur analyse, et mettant en place des règles de confidentialité et de non-violence symbolique, les participants ont travaillé à trois reprises en triades, puis se sont réunis une dernière fois en grand groupe. Les phases orales et collectives de récit ont alterné avec des moments d'écriture individuelle entre les rencontres. Chacun a enfin rédigé sa biographie éducative, ainsi qu'un court texte à propos des effets de la démarche.

Une pré-formation

Considérant la formation, à la lumière du cadre théorique, comme un processus global ne se limitant pas à la formation institutionnelle, je suis intervenue auprès de ces étudiants afin de saisir la prégnance de la préformation professionnelle, cette *socialisation anticipatoire* (Malet, 1998) dont ils sont porteurs, dont j'ai fait l'hypothèse qu'elle est entamée bien avant les études à l'IUFM.

La synthèse qui suit, réalisée à partir des récits, présente les caractéristiques communes à l'ensemble de ce corpus et montre la présocialisation de ces étudiants :

C'est très tôt qu'ils ont pris la décision de devenir enseignants, décision que leurs parents, valorisant l'école, ont accueillie favorablement. Tous ont évoqué un ou plusieurs enseignants marquants rencontrés au cours de leur scolarité, montrant comment leur attitude dans l'exercice de leur fonction leur a permis de se construire une représentation de l'enseignant qu'ils souhaitent devenir. Dès qu'ils en ont eu l'âge, leurs activités durant le temps libre se sont orientées vers les enfants. Ils sont tous en possession du BAFA et interviennent dans différentes structures : colonies, centres aérés, associations sportives, accueil périscolaire, surveillance... Cet engagement auprès des enfants les a confortés dans leur choix et leur a permis de décider d'enseigner à l'école élémentaire : leurs expériences auprès d'adolescents, plus difficiles et parfois décevantes, ne les ont pas satisfaits et le souvenir de moments désagréables éprouvés au collège est venu renforcer leur décision de s'en éloigner. Ces multiples expériences au contact des enfants les ont sensibilisés à leurs difficultés et ils souhaitent tous aider les plus démunis. Ils ont pris conscience du rôle important de ce métier dans la société et pensent avoir une mission à accomplir.

Les récits témoignent d'un processus déjà à l'œuvre en amont de la formation, chacun de ces jeunes ayant puisé dans ses multiples expériences des éléments ayant contribué à nourrir son projet.

Une identité en construction

En les invitant à rechercher les motifs les ayant conduits à faire le choix de devenir professeurs des écoles, je leur ai donné l'occasion de se mettre en chemin, d'entreprendre une réflexion au cours de laquelle ils ont acquis une plus grande connaissance d'eux-mêmes. Certes, ils n'ont pas fait de découverte étonnante, tout était déjà là, mais de manière confuse, à leur *insu*. Mais en faisant émerger leurs souvenirs, ils ont fait de leurs expériences de vie un ensemble cohérent. Ils se sont aperçus que leurs connaissances viennent de ces expériences : la médiation du récit leur a permis d'accéder à une lente élaboration du sens de celles-ci et à son appropriation. Cette appropriation de ce qu'ils ont vécu les a fait accéder à la (re)connaissance de soi, ils ont pu établir une permanence de leur être.

L'incitation à se pencher sur leur parcours éducatif leur a permis de dessiner les premiers contours d'une identité professionnelle, « projetée » dans leur cas, en devenir. Cette construction identitaire a été soutenue par la présence de « tiers » (pairs et formateur) qui ont favorisé des changements de perspectives et ont contribué à la co-construction de cette identité. Ce travail en interaction leur a fait prendre conscience de la diversité des cheminements, des similitudes et des différences dans la conception que

chacun a de son futur rôle, ce qui les a conduits à mieux se connaître et à connaître les autres.

Des pré-conceptions de rôle, de valeurs

Ce travail leur a permis de clarifier leur projet. Ils se sont orientés vers un futur et ont évoqué le rôle qu'ils ont envie de jouer, les missions qu'ils se donnent. C'est à partir de leurs expériences d'élèves que ces jeunes se sont construits une représentation de l'enseignant qu'ils souhaitent devenir, et leurs récits ont rendu visible l'aspect affectif et relationnel de la fonction éducative. En repérant dans les récits les caractéristiques des enseignants qu'ils ont évoqués, j'ai relevé que ce sont leurs qualités relationnelles qui les ont marqués. Avant tout, pour eux, un enseignant est en relation avec ses élèves, et pour reprendre l'expression de Boris Cyrulnik, *c'est le style affectif qui compte*. De leur longue fréquentation de l'école, ils ont retenu l'ineffable, ce qui échappe d'ordinaire, ce qui ne s'enseigne pas, mais qui leur paraît primordial.

Une expérience formatrice

A l'issue de cette session de formation, j'ai demandé aux étudiants de dresser un bilan d'évaluation de la démarche. Ces témoignages « à chaud » de leur expérience, que je résume ici, expriment clairement ce qui apparaît en filigrane dans leurs biographies : les étudiants indiquent que cette démarche leur a permis de comprendre les raisons de leur choix. Ce travail leur a donné l'occasion de parler de leurs conceptions du métier avec les autres, de prendre conscience des valeurs qui sont les leurs et de se projeter dans leur futur rôle. D'autre part, elle leur a permis de mieux se connaître, d'ordonner leurs pensées et de classer leurs souvenirs. Grâce aux échanges en petits groupes, ils ont pu s'exprimer sans être jugés

Mais cette première expérience aussi intense de regard réflexif sur son vécu, partagé avec des tiers, n'a pas fini de produire des effets, le travail d'analyse et d'interprétation n'est pas systématique, il peut prendre un certain temps et n'advenir qu'une fois la session terminée, voire même beaucoup plus tard. Il appartient à l'auteur du récit lui-même de comprendre la cohérence ou les contradictions de son vécu, le formateur ne pouvant se substituer à cette compréhension.

Conclusion

L'analyse des huit biographies éducatives recueillies à l'issue de ce dispositif de formation a mis en lumière la socialisation anticipatoire dont sont porteurs ces étudiants et permet de considérer qu'ils sont préformés à leur future profession. En formation, les étudiants intègrent des savoirs en fonction de leur propre histoire sociale, familiale et psychologique ; ils procèdent à des ajustements personnels par rapport à une culture professionnelle. La formation ne peut se limiter à la transmission de connaissances, elle ne peut faire table rase des savoirs constitués par l'expérience de vie, bien avant la formation initiale. Elle doit tenir compte de tout ce qui a été et est formateur, à l'insu des personnes, afin d'instaurer une forme de continuité dans le processus de formation.

La démarche de formation que j'ai élaborée comporte un enjeu existentiel pour ces jeunes : la production de leur récit a été pour eux une manière d'advenir en tant que sujets et de se construire une identité. La socialisation de leurs récits a favorisé un processus de reconnaissance mutuelle. Cette parole plus incarnée, tout en révélant à chacun et aux autres sa singularité, a renforcé dans le même temps leur sentiment d'appartenance et a contribué à la construction d'une identité professionnelle.

L'enjeu de la professionnalisation et de la construction identitaire des enseignants repose sur la maturation personnelle de chaque individu et l'élaboration de son processus identitaire. Le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant qui se joue durant la formation est vécu de manière plus ou moins conflictuelle par les « formés ». Des recherches récentes (Blanchard-Laville, Nadot 2000) ont montré que les étudiants qui, spontanément, inscrivent leur formation dans un rapport au temps, en faisant référence à leur passé scolaire, ressentent leur formation comme étant en continuité avec leur trajectoire personnelle et semblent avoir engagé une socialisation. Ils font le lien entre passé et avenir et intègrent leur formation à l'IUFM dans un ensemble.

Ainsi, l'approche biographique, en proposant aux étudiants d'organiser leur espace de formation dans une temporalité et de tisser des liens entre leur *passé* d'élève et leur *futur* d'enseignant, pourrait contribuer à leur professionnalité. Mais l'intégration de cette démarche suppose des formateurs qu'ils adoptent un modèle de formation basé sur le sujet, qu'ils acceptent l'idée de responsabilisation par celui-ci de son processus d'apprentissage et qu'ils ne se considèrent pas comme détenteurs d'expertise. De tels dispositifs relèvent d'une *clinique* de l'éducation, où le formateur s'oppose à la toute puissance, accepte d'être surpris, retrouve en lui ce même mouvement de formation qu'il propose aux étudiants et chemine avec eux.

Mais cette approche, comme toute démarche clinique, n'est pas neutre, elle comporte des risques, elle transforme, et son extension ne peut être que progressive. La charte de « l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation » demande que les formateurs aient eux-mêmes fait l'expérience d'une démarche autobiographique avant de la mettre en œuvre auprès des stagiaires, dont l'engagement doit être volontaire. Ces précautions garantissent le respect mutuel des personnes participantes.

C'est dans la perspective de contribuer au développement de cette démarche en formation d'enseignants que j'ai mené cette recherche et que je la poursuis.

Bibliographie

Blanchard-Laville C et Nadot S (ss.dir) *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan, 2000

Dominicé P, *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, 1992

Lani-Bayle M, *Généalogies des savoirs enseignants, à l'insu de l'école?* L'Harmattan, 1996

Malet R, *L'identité en formation, Phénoménologie du devenir enseignant*, L'Harmattan, 1998

Paquay L, Altet M, Charlier E, Perrenoud P, *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université, 1998

Pineau G et Legrand JL, *Les histoires de vie*, PUF, 1993

Ricoeur P, *Temps et récit*, Seuil, 1984