

Bruno HUBERT  
Maître de conférence Université Caen Normandie  
Laboratoire Cirnef  
Version article, 2013

Texte reprenant une communication au COLLOQUE INTERNATIONAL de COLMAR, les 21, 22 et 23 mars 2012 **Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissages de la maternelle à l'université**

# Faire de son activité professionnelle une histoire

## Introduction

L'écriture outil de professionnalisation s'est imposée au fil des années comme un champ de recherche très actif (Cros, Lafortune et Morisse, 2011), notamment dans le cadre des professions de la formation et de l'éducation. Depuis le modèle de l'abstraction réfléchissante de Donald Schön (1985), il est maintenant admis que si les savoirs et les gestes professionnels se construisent dans l'action, c'est en revanche dans la prise de recul par rapport à cette action que se déploient les compétences professionnelles, et l'écriture s'avère essentielle dans ce mouvement de mise à distance. Toutefois, quand on analyse les différents genres des écrits aujourd'hui pratiqués (mémoires, rapports, bilans de formation, portfolios,...), nous pouvons nous demander s'ils ne visent pas de manière trop précipitée ce que Sabine Vanhulle (2008) appellent « la subjectivation des savoirs », sans laisser suffisamment le temps à l'expression des vécus quelquefois très forts sur le plan émotionnel, spécialement pour les enseignants débutant dans les classes. Notre recherche s'est développée dans le contexte d'un module d'analyse de l'activité pour des masters professeurs des écoles. Pour former à l'analyse de l'activité professionnelle, nous émettons l'hypothèse qu'une écriture narrative proche de la fiction est susceptible d'aider au déplacement de l'urgence de la réponse vers le questionnement, étape indispensable dans une perspective clinique qui prenne soin tout à la fois des formateurs et des formés.

## Rompre avec une écriture de la négation et du conditionnel

Le projet de cette recherche trouve son origine dans les difficultés que connaissait notre équipe à proposer des dispositifs d'écriture favorisant véritablement le rapprochement de l'espace de travail et de l'espace de formation (Wittorski, 2007). Nous trouvions que s'il était

nécessaire de questionner les processus de décision et les schèmes d'action, des dimensions essentielles du professeur en formation étaient insuffisamment sollicitées par les écrits produits, notamment celles attachées à l'histoire de la personne. Les étudiants, par leur façon de rapporter les situations, ne permettaient pas à celles-ci d'être réellement exploitées dans l'après coup par eux ou par un pair, parce qu'aussi ils ne se donnaient généralement pas le temps de s'arrêter sur les questions que posaient ces bribes de pratique pour rapidement plaquer ce qu'ils auraient dû faire. Ce glissement trop rapide vers la formulation de réponses empêchait toute interrogation identitaire : La situation racontée ne fait-elle pas écho à mon histoire (familiale, d'école...) ? Que m'apprend-elle sur moi ? Sur mes représentations de ce qu'est apprendre ? Sur mes représentations de ce que c'est qu'être en apprentissage ? L'extrait d'un écrit proposé par Lise offre à cet égard un exemple caractéristique :

*« J'ai fait ma première séance sur les solides dans ma classe de CE1. J'ai commencé par énoncer l'activité que nous allions réaliser, une activité où les élèves devaient manipuler pour pouvoir comprendre. Pendant le déroulement de mon activité, je me suis sentie sollicitée de tous les côtés. Lors de l'envoi des messages, tout avait bien commencé mais je me suis retrouvée avec des messages dans les mains et je ne savais plus qui avait reçu et qui avait envoyé. J'aurais dû mettre leur nom sur le dessin. En plus je n'ai pas su mettre un terme à mon activité ; beaucoup d'élèves avaient fini depuis bien longtemps et se dispersaient. »*

Lise contextualise très peu l'activité de la classe et il apparaît très difficile de se représenter ce qui s'est effectivement passé. Si le lecteur arrive à deviner la tâche proposée aux élèves, la non mention des consignes, des actions et réactions des enfants rend l'exploitation de tels écrits inopérante. On retrouve également ici ce que Michèle Guigue et Jacques Crinon (2003) ont montré au travers d'une étude comparant des mémoires professionnels de professeurs des écoles stagiaires et des portfolios réalisés par des « student teachers » d'une université américaine ; ils constatent que français et américains considèrent les élèves dans leurs écrits comme des entités interchangeables : « beaucoup d'élèves » et non comme des individus singuliers appartenant à un groupe, comme des personnes en train d'apprendre. L'omniprésence de la première personne du singulier (« je », « me », « mon activité ») renvoie l'image d'un technicien accordant peu de place aux interactions langagières. Par ailleurs, une des constantes, c'est cette propension à d'une part, souligner ce qui n'a pas fonctionné : « je n'ai pas su mettre un terme à mon activité » – on a souvent l'impression que tout est à jeter dans ce qu'a mis en place le professeur – d'autre part, ne pas

laisser le récit se dérouler pour tout de suite envisager le conditionnel : « J'aurais dû » et une autre façon de faire, sans prendre le temps d'observer ce qui a eu lieu. La démarche scientifique commence par un fait problématique, un étonnement (Bachelard, 1938) nécessaire à la construction du problème (Fabre, 2009) ; dans le cas des professeurs débutants, le désir de posséder immédiatement les réponses « concrètes » occulte généralement les questions que pose la situation et aboutit à une analyse convenue en correspondance avec ce que le formé croit attendu par l'institution formatrice. Alors l'analyse de l'activité ne joue pas son rôle car elle ne transforme aucunement le vécu professionnel en expérience conscientisée et mobilisable. Aussi nous a-t-il paru important de chercher quelles stratégies d'écriture favoriser afin de donner matière à discussions, reprendre le vécu et en faire un objet de connaissance.

## Raconter pour faire revivre une situation

Partant de l'idée que raconter s'apprend, nous avons envisagé un protocole de recherche avec un groupe de master 1 professeurs des écoles (dans le cadre de l'accompagnement de leurs premières prises en main d'une classe) où un travail préalable était proposé pour dédramatiser le passage à l'écriture fortement chargé sur le plan identitaire. Diverses situations sont prévues, d'abord pour déclencher l'expression individuelle des parcours singuliers, notamment à partir des traces scolaires personnelles conservées par chacun des protagonistes (Hubert, 2012), ensuite pour initier une écriture de type littéraire avec des dispositifs inspirés des ateliers d'écriture (Cifali, André, 2007). Le travail sur les cahiers d'écolier, parce qu'il renvoie à l'histoire de chacun au travers d'un objet appartenant à un passé à la fois présent et suffisamment éloigné, légitime le recours au récit comme entreprise de refiguration. Il ne s'agit bien évidemment pas de retranscrire la réalité, mais « de se mettre en intrigue », la mémoire comblant les vides et reconstruisant l'histoire du sujet ; l'écriture développe une fiction projection des mondes internes (Ricoeur, 1986). Cette étape légitime peu à peu la nécessité de s'écrire pour penser (Bucheton, Chabanne, 2002) et atténue la peur qu'ont certains de ne pas savoir sur quoi écrire. Progressivement se développe une confiance dans les potentialités de la narration à faire surgir ce qui échappe à la conscience de l'acteur de la situation de travail.

Chacun va alors choisir un moment précis de son activité de classe qui lui a posé question, où il a été mal à l'aise, où il s'est senti particulièrement heureux... et en faire le récit de manière à ce que le lecteur puisse imaginer la scène. Le travail effectué dans la phase

préparatoire conduit le professeur à contextualiser la situation – le moment de la journée, le lieu, l’ambiance à ce moment là... –, et à rendre vivant ce qui s’est passé : les actions, les réactions, les paroles..., en faisant une place au sensible, en donnant à voir et à sentir, en essayant de retrouver comment c’était, ce que l’on a vu, entendu, éprouvé, même si chacun ne doit pas oublier qu’il re-compose une fiction. Une des consignes pour cette écriture, c’est aussi de différer tout commentaire et de permettre ainsi à la situation d’exister, ce qui favorise un temps de suspension du jugement propice à l’analyse. Il y a peut-être certaines conditions à observer afin que la mise en mots constitue une aide pour appréhender la réalité complexe de l’activité de travail (Champy-Remoussenard, Brigitte Lemius, 2003).

## L’histoire de « La Reine du jour »

« La Reine du jour » est le titre de la narration rédigée par Sandrine ; son récit illustre bien comment cette étudiante s’est inspirée des voies ouvertes vers une écriture littéraire et comment elle s’est livrée à ce que Catherine Tauveron (2009) appelle une fictionnalisation du réel :

« La reine du jour

C’était une fin d’après-midi festive pour Jade, une petite fille de 4 ans, élève en grande section de maternelle à l’école primaire Ferdinand Buisson au Mans. Elle s’était levée le matin, toute joyeuse à l’idée que ce jour, le mardi 04 octobre 2011, n’était pas un jour tout à fait comme les autres. C’était le jour de son anniversaire. Elle avait « 4 ans aujourd’hui » et était « une grande fille maintenant » lui avaient dit ses parents en l’accompagnant à l’école.

Il était maintenant trois heures de l’après-midi et Jade se tenait face à un énorme gâteau au chocolat sur lequel trônaient quatre bougies roses, allumées. Sa maman l’avait acheté chez le boulanger-pâtissier de la commune, la veille au soir. Elle ne pouvait pas oublier cet événement car Jade lui répétait tous les jours depuis une semaine que « les parents doivent faire un gâteau pour fêter l’anniversaire des enfants à l’école ».

L’instant s’annonçait délicat pour Jade. Tout d’un coup, elle prenait conscience du gigantesque gâteau posé sur la table, à quelques centimètres de son visage. Je lui avais dit « ouvre grand tes poumons et avale le plus d’air possible » et « souffle toutes les bougies en une fois ». « Tu crois pouvoir y arriver ? » avais-je ajouté discrètement dans le creux de son oreille. « Oui » m’avait-elle répondu, intimidée, rouge comme une pivoine, mais confiante.

Elle dut s’y reprendre à deux fois mais, quelques secondes plus tard, les bougies étaient éteintes et Jade était fière. Nous avons alors applaudi et chanté « joyeux anniversaire ». Je commençai à peine à couper le gâteau que Jade répétait à qui lui demandait : « j’ai quatre ans aujourd’hui », « j’ai quatre aujourd’hui ». Tous les enfants semblaient heureux pour elle et lui faisaient des bisous sur la joue.

Jade cherchait du regard ses deux meilleures copines, Jeanne et Louise-Marie. Elle les vit enfin, au fond de la classe. Elles regardaient attentivement des photos d'une petite fille, prises à plusieurs âges de la vie : la naissance, 1, 2, 3, 4 ans. La photo des 4 ans datait de ce matin. C'était Jade, à son réveil. Sa maman l'avait prise en photo, elle était à peine réveillée. Elle avait eu le temps de faire développer la photo dans la matinée et l'avait apportée pendant la pause de midi. Jade pensa à sa maman et comprit soudainement pourquoi elle l'avait recoiffée et avait ajusté hâtivement la veste de son pyjama mauve alors qu'elle s'éveillait tout juste. Les trois copines se mirent à rire et rejoignirent le groupe pour manger leur part de gâteau et finir ensemble ce jour inoubliable.

Jade était la reine du jour mais, demain, ce serait le tour d'un autre ! »

Ce premier écrit de Sandrine tranche avec celui évoqué précédemment car il présente un moment de classe auquel le lecteur peut accéder : celui-ci n'a en effet aucune difficulté à s'imaginer Jade toute rouge devant son gros gâteau au chocolat et ses quatre bougies roses. Si la narratrice à la première personne est bien l'étudiante plongeant au cœur de la classe, les enfants occupent une place prépondérante. Certains éléments descriptifs, les paroles rapportées et les réactions des autres personnages donnent réalité à l'histoire. La fiction s'appuie sur du factuel vécu mais ne se limite pas à la stricte sphère de la classe : elle commence dans l'enceinte de la famille où s'est tramée la scène qui se jouera à l'école.

Parce que le récit ne prétend pas traduire exactement la réalité professionnelle – il est une version possible de la réalité – sa pratique peut contribuer à forger l'idée que rendre intelligible l'action c'est choisir, ordonner, lier, donc reconstruire la réalité (Cifali, 1996), donner à voir un fragment mais jamais la totalité (Hubert, 2012). Dès l'agencement narratif, le travail d'histoire de vie commence à s'opérer (Le Grand, 2000), l'objectif de l'écriture n'étant évidemment pas d'écrire ce que l'on sait déjà.

Pour des étudiants se destinant au professorat, les premières prises de contact avec la classe constituent des temps forts qu'il n'est pas si facile de traduire en mots qui permettent de relire la situation : « *L'expérience conduit à une mise en forme psychique qui ne se limite pas à l'action proprement dite, mais qui sollicite de manière implicite du matériel onirique et fantasmatique.* »<sup>1</sup> L'absence de commentaires immédiats rend la re-présentation et la différance possibles, au sens où les définit Derrida (1968) ; la petite distance temporelle instaure une différence de regard qui favorise l'expression des différends, distance que le recours à des lecteurs non présents va également faciliter. La troisième étape du protocole de recherche prévoyait d'échanger son écrit avec un pair – celui de son choix – qui était chargé

---

<sup>1</sup> F. Cros, « La diffusion des innovations comme expériences » dans F. Cros, L. Lafortune, M. Morisse (Dir.), *Se professionnaliser par l'écriture*, p.138.

de le recevoir d'abord comme un texte à lire. Le pair pouvait alors, en se gardant d'adopter une posture de conseil professionnel, renvoyer par écrit quelques questions d'explicitation ou quelques remarques sur le vocabulaire employé ou sur ce qui le frappait à la lecture de cet écrit..., éventuellement aussi ce qui n'était pas dit... A ce niveau, la fictionnalisation possède de nombreux avantages car elle aide le pair à ne pas tomber dans le « t'aurais dû faire cela » qui empêche ensuite toute analyse d'émerger, en lui offrant des voies d'identification dans l'image d'un autre, ce qui incite d'ailleurs le lecteur à s'intéresser à une situation qui ne lui appartient pas. Parallèlement, il était aussi possible pour l'étudiant de solliciter l'animateur afin qu'il effectue le même travail, à condition de ne pas transmettre ce qui avait été renvoyé par le pair.

Avant la dernière étape du protocole, le sujet était autorisé à modifier sa narration à sa guise. Puis, après avoir laissé passé quelques jours, il devait se livrer à une deuxième écriture à partir des questions recueillies sur ce que la narration de cette situation de travail mettait en évidence comme savoirs professionnels mobilisables, aussi bien du côté de l'identité personnelle que sur les plans pédagogiques, didactiques, relationnels,...

Plus d'une soixantaine de narrations et les écrits réflexifs correspondant composent le corpus de cette recherche. Ceux-ci ont été analysés avec une démarche qualitative et impliquée ; les choix théoriques relevant de la tradition phénoménologique et herméneutique, la méthodologie étant à rapprocher des approches biographiques qui explorent les dimensions cognitives, affectives et d'action (Goodson et Hargreaves, 1996 ; Malet, 1998 ; Clandinin et Connelly, 2000, Delory-Momberger, 2004 ; Bolívar, 2011).

## La force de l'histoire

Ce qui nous a d'abord frappés, c'est l'intérêt que les pairs ont trouvé à lire le récit de leur collègue et la densité des écrits (aussi bien quantitativement que qualitativement) qui ont suivi les retours, ce qui tranche pour le coup avec ce que nous avons antérieurement constaté. Françoise Cros note le même intérêt pour l'écriture fictionnelle : « *La production fictionnelle mimétique est un des traits distinctifs de l'humain, une sorte de "monde vécu" évoqué par Habermas (1987, p.216), "c'est-à-dire un espace d'intercompréhension dans lequel se*

*meuvent les personnes et qui leur fournit la possibilité de s'entendre avec les engagements des gens.»*<sup>2</sup>

Revenons sur l'exemple de Sandrine et sur ce que lui a renvoyé le pair : « *On perçoit tes sentiments au travers de ceux de la fillette* », « *Tu revis l'événement à travers elle* », « *Est-ce un jour inoubliable pour elle ou pour toi ?* », ce qui rejoint les trois questions que suggèrent l'animateur : « *Pourquoi prendre le point de vue de la petite fille ?* », « *En quoi fêter son anniversaire donne-t-il du sens à l'école ?* » et « *Voulez-vous devenir professeur pour revivre ce type de moment ? Quelles limites cela peut-il avoir ?* ».

Quand on analyse le deuxième écrit de Sandrine, à la fois elle essaie d'explicitier sa démarche et en même temps aborde son texte un peu comme un texte littéraire qu'elle aurait à étudier :

« L'influence que le point de vue de Jade exerce sur la narration est recherchée pour porter à la connaissance du lecteur les informations que ce personnage voit, sait ou ressent. L'information donnée coïncide avec le champ de conscience de Jade. Jade est une enfant de quatre ans et son jour anniversaire revêt un caractère événementiel qu'il est important de fêter. Dans les premières lignes, le narrateur présente Jade et rappelle que c'est son jour anniversaire « elle avait quatre ans aujourd'hui ». Quelques lignes plus loin, le narrateur précise qu'il est « maintenant trois heures de l'après-midi » et met en situation Jade face à son « énorme gâteau ». Il n'y a pas encore de point de vue particulier. En revanche, à partir de « elle ne pouvait pas oublier cet événement, ... », une partie importante de l'information qui nous est donnée est déterminée par le regard et les propos que Jade porte sur l'importance de fêter son anniversaire à l'école. Les verbes ou expressions de perception permettent de repérer son point de vue. Depuis une semaine, elle répète à sa maman « les parents doivent faire un gâteau pour fêter l'anniversaire des enfants à l'école ». C'est par rapport à la pensée de Jade que s'organisent les premiers plans des trois séquences, des trois tableaux, que j'ai essayé de faire vivre : Jade et son énorme gâteau, Jade qui souffle les bougies devant ses petits camarades et Jade et ses deux amies devant la frise chronologique. »

Sandrine parle du narrateur du texte qui n'est autre qu'elle-même, ce qui illustre l'effort de décentration auquel elle se livre. Par ailleurs, elle légitime le choix du point de vue adopté par la volonté de traduire ce que perçoit Jade, démarche qui incite à se mettre à la place de l'enfant, ce que les professeurs en formation parviennent difficilement à envisager et qui sera pourtant essentielle dans la professionnalité enseignante. Mais cette confusion entre Jade et le professeur est aussi la trace d'un « événement » de l'enfance dont Sandrine garde la mémoire et que les lecteurs ont ressenti : Sandrine a son anniversaire au mois d'août et elle a vécu douloureusement le fait de n'avoir jamais pu être la reine du jour : « *Jade vit ce que j'aurais*

---

<sup>2</sup> F. Cros, « La diffusion des innovations comme expériences », p.143.

*aimé vivre à son âge* » écrira Sandrine. La mise en fiction et les retours sur le texte vont lui permettre de dépasser la simple nostalgie vis-à-vis de sa propre maternelle en s'interrogeant sur ce que recèle un tel moment en termes de savoirs professionnels :

« Fêter son anniversaire à l'école permet à l'enfant de faire un lien entre sa vie à la maison et sa vie à l'école. C'est aujourd'hui une tradition largement répandue dans les écoles et réclamée par les enfants. Jade souligne cette réalité en sollicitant sa maman depuis une semaine. C'est un vrai moment de partage et d'attention à l'autre mais c'est aussi un moment qui permet à l'enseignant de mettre en œuvre des objectifs pédagogiques. (...) En fêtant son anniversaire des 4 ans, Jade marque son appartenance à un groupe d'enfants du même âge et les autres élèves l'accueillent comme faisant partie des leurs ; ils l'applaudissent, chantent « joyeux anniversaire Jade », lui font des bisous.... La situation d'anniversaire permet à Jade de pouvoir se confronter aux autres et joue donc ici un rôle social important. Dans le même temps, l'anniversaire est l'occasion pour Jade de se situer dans le temps et de construire sa propre représentation du temps. Les photos prises à des moments différents de sa vie et remises en ordre chronologique par la maîtresse sont un support d'aide à cette représentation. Jade peut repérer son jour anniversaire sur un calendrier annuel, elle peut garder mémoire de l'événement avec une photo collée sur un autre calendrier annuel, anticiper les anniversaires à venir de ses camarades et mesurer du regard le temps qu'il reste avant leur venu,... »

Non seulement dans ce nouvel écrit, Sandrine met à distance son souvenir d'enfant, ce à quoi elle peut peut-être parvenir parce qu'elle a laissé l'émotion du souvenir se représenter, mais elle adopte une posture d'analyse de l'activité professionnelle, en réinterrogeant un rituel qui se déroule dans toutes les maternelles sans qu'on prenne le temps de se demander ce qui se joue réellement dans ce type de situation qu'on répète de génération en génération :

« L'anniversaire n'est qu'une occasion parmi d'autres de stimuler le désir d'apprendre de l'enfant, de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Nous l'avons vu, les rituels à la maternelle sont nombreux, régulièrement reproduits et amènent les enfants à progresser dans leurs compétences de communication dans un climat sécurisant. J'ai rappelé précédemment que, « bien sûr, un anniversaire c'est la convivialité, le sens de la fête » et donc je revivrais avec plaisir ce type de moment. Mais je ne veux pas devenir professeur des écoles seulement pour revivre ce type de moment ! Tous les moments de la vie scolaire ne peuvent pas être synonymes de merveilleux, d'instant magiques, de rêve pour l'enfant. Les limites à l'exercice seraient de créer un univers « école » déconnecté d'un univers de la vie de tous les jours, de la « vraie vie ». Le rôle du rituel de l'anniversaire, comme des autres moments de ce type, est de permettre à l'enfant de découvrir que l'apprentissage est un horizon naturel de sa vie... »

Au travers du personnage de Jade qui fait écho à sa propre histoire d'élève, Sandrine travaille son projet professionnel. Elle instaure d'abord un recul indispensable par rapport à l'émotion première qu'il ne s'agit pas de gommer – le professeur est un être humain et la narration montre bien la nécessité de ne pas oublier cette dimension dans l'exercice –, mais qu'il importe de canaliser dans son approche du métier. Sandrine prend tout à la fois

conscience de la nécessité d'une posture en empathie avec les enfants, de les considérer comme des personnes existant en dehors de nous et en dehors de l'école (notamment dans leur famille), et de l'exigence de ses missions : « *penser et faire vivre des logiques d'acquisition de savoirs* ». Parce que raconter l'histoire de Jade a favorisé la rencontre des moments, cela aide le sujet à opérer une vérification des valeurs dont il est porteur, tout travail pédagogique s'avérant alors une alternative à son propre vécu (Hubert, 2010).

## Une perspective clinique de l'éducation et de la formation

Lorsque l'on analyse les récits des professeurs des écoles, nombreux sont ceux qui ont vécu douloureusement leur premier contact avec la classe et il semble fondamental de revenir sur ces débuts pour ne pas construire son histoire professionnelle sur des malentendus, des frustrations ou des non-dits. Nous prendrons pour illustrer notre propos un deuxième exemple dans notre corpus, l'écrit de Charlène effectué dans le cadre d'un stage en pratique accompagné et dont nous rapportons quelques extraits :

« Mon partenaire et moi nous étions mis d'accord et nous voulions être dans une classe de cycle 1, c'est-à-dire des maternelles sur le Mans car nous ne connaissions ni l'un ni l'autre ce niveau. Cependant, n'étant pas les seuls à vouloir ce cycle, nous avons procédé par tirage au sort. N'ayant pas eu de chance, nous n'avons jamais été tiré au sort et avons hérité d'une classe de CMI à l'école Paul Éluard (quartier sensible du Mans). J'étais déçue. J'avais peur d'aller aux Sablons. Ainsi, avant d'aller à l'école j'avais beaucoup d'appréhension, de peur mais j'essayais de me persuader que tout allait bien se passer. (...)

La matinée s'était très bien passée, Madame Y. nous a présenté aux enfants et a demandé à ce qu'ils nous appellent par notre nom de famille. Sur la seconde partie de la matinée, les enfants ont eu l'activité piscine. Nous les avons accompagnés, cela m'a permis d'avoir un premier contact avec eux, de façon plus personnelle. Les aider à mettre des bonnets de bain, leur donner des conseils sur la nage ou encore rassurer ceux qui avaient l'appréhension de l'eau. J'aimais tout particulièrement cette activité matinale. (...) L'après-midi, au moment de se dire au revoir, Madame Y. a dit aux enfants qu'elle n'était pas totalement satisfaite de leur manière de se comporter. Que les habitudes de classe avaient été vite oubliées. Afin de nous saluer et nous remercier, elle répète nos noms de famille pour que les enfants puissent les mémoriser. Au moment où elle a annoncé nos noms de famille, j'ai remarqué que deux élèves se moquaient de mon nom de famille. Je les entendais dire : « Gendron c'est comme jambon ! Madame Jambon !! » ou encore « ... et Cendrillon : Gendron-Cendrillon !! ». Les voyant rigoler et entendant les moqueries, j'avais envie de me lever et d'aller les voir pour leur demander des explications. Mais... je n'ai pas osé n'étant pas dans ma classe. Alors je me suis contentée de les regarder, de les fixer. J'avais chaud, mon coeur battait vite, je n'étais pas à l'aise et j'étais blessée. En sortant de l'école, j'étais démoralisée en me disant que je ne serai pas faite pour ce métier. »

Suite à une des questions d'un des lecteurs : « *Pourquoi une telle importance accordée à ce jeu sur les noms somme toute assez traditionnel ?* », Charlène fera, comme Sandrine, d'emblée le lien avec ce qu'elle a vécu en classe en tant qu'enfant :

« J'ai eu l'impression de retomber en enfance. Lorsque j'étais à l'école primaire en tant qu'élève, j'avais déjà eu des remarques de ce type par mes camarades de classe. Ce qui m'a paru étrange c'est que les termes utilisés par les enfants de la classe de CM1 de Paul Eluard étaient précisément identiques à ceux prononcés par les élèves qui étaient dans la même classe que moi en primaire. Le fait de se moquer de mon nom de famille est pour moi blessant parce que cela fait partie de ma personne et je ne l'ai pas choisi. Ainsi, par rapport à cela je me suis rendu compte que la souffrance dans mon enfance suite aux moqueries faites sur mon nom, était toujours présente et l'ai encore aujourd'hui. »

L'entrée dans la profession réveille les souvenirs de l'école et renvoie l'adulte à des problématiques profondément ancrées dans son histoire personnelle, à des questionnements jamais résolus de l'enfance (Hubert, 2012). Il ne saurait être question en formation de s'immiscer dans les conflits inconscients qui relèvent de la thérapie, mais de permettre au sujet de mettre en mots pour pouvoir dépasser dans le temps ces expériences, notamment celles ayant constitué un traumatisme ; cette démarche est à cet égard à rapprocher de celles que Martine Lani-Bayle (2012) rassemble sous le vocable clinique-dialogique. Il importe d'offrir des espaces qui suscitent l'expression, y compris de ces vécus antérieurs à la situation d'exercice car ceux-ci ont une influence dans la façon d'aborder la relation avec les élèves. On peut sourire de la réaction de Charlène face à une attitude enfantine assez banale, mais cet événement est ressenti par elle tellement négativement qu'elle termine par remettre en cause son choix professionnel. Le fait de pouvoir revenir, par le biais du texte, sur ce qui a pu se produire, est susceptible d'aider le sujet à relativiser les faits et à mettre à distance le souvenir douloureux ; une autre question posée à Charlène va y contribuer : « *Il y a une ellipse dans le récit ; rien de ce qui est raconté ne justifie la mise au point de madame Y. ? Pourquoi a-t-elle eu lieu ?* » :

« Il est difficile de comprendre la raison pour laquelle madame Y. a fait une remontrance à ses élèves au sujet de leur comportement durant cette journée. Cette observation nous a surpris mon binôme et moi. Nous les avons trouvés très calmes et très sages pendant cette journée. Comme nous, les élèves ont probablement été surpris du commentaire de madame Y. Je pense que le manque de respect quant à mon nom trouve vraisemblablement son origine dans cette réflexion de l'enseignante. »

Quel moyen avaient en effet les enfants de signifier ce qu'ils ressentaient alors comme une injustice ? On peut raisonnablement admettre que ceux-ci aient retourné contre Charlène ce qu'ils avaient reçu comme une agression. Cette nouvelle lecture aidera Charlène à prendre du

recul avec les moqueries contre son nom car elles ne seront plus vécues comme une attaque contre sa personne ; le bilan de son stage s'avèrera même sur la durée très positif. Alors, pourquoi, bien qu'elle n'ait pas compris l'attitude de la maîtresse, avoir tout de suite dramatisé cette histoire ?

La façon dont Charlène construit sa narration dessine des perspectives de réponses à cette question qu'à sa manière l'animateur ne manquera pas de lui renvoyer à l'issue de sa lecture : « *J'ai eu l'impression que tu avais perdu à la loterie en obtenant cette classe ; pourtant cette première journée s'était plutôt bien passée ?* ». La narration de Charlène comporte un prologue au récit de la situation de classe et cette partie du récit qui précède l'action s'avère fondamentale dans l'analyse de l'activité, et c'est d'ailleurs assez significatif que Charlène ait éprouvé le besoin de cet avant-propos, comme si inconsciemment lorsqu'elle a rédigé son récit elle sentait qu'il était essentiel de prendre en compte ce qui avait précédé le stage. Ce qu'elle écrira à ce sujet dans son écrit réflexif est particulièrement éloquent et la question lui suffit pour dénouer l'intrigue construite par le texte :

« Tout d'abord, le fait d'être à l'école Paul Eluard, un quartier sensible du Mans, ne me réjouissait pas. Avant même d'aller à l'école j'avais l'appréhension de me retrouver dans ce milieu social, où l'on dit des enfants qu'ils sont difficiles de par leur comportement et de par les problèmes de motivation et d'attention. J'avais peur tout simplement d'être dépassée par les événements et par les élèves. J'avais et j'ai probablement encore des représentations sur le fait de me dire que c'était le quartier des Sablons. Les enfants des Sablons sont des enfants et des élèves comme tout le monde, mais je me suis fixée moi-même des barrières avant d'aller en classe. Ainsi, de par cette appréhension, je ne suis pas arrivée en classe dans un état de confiance, je n'étais pas du tout sereine. C'est pour cela qu'inconsciemment il y a des conséquences négatives à la fin de la journée. »

Ce que raconte l'histoire produite par Charlène, c'est que cette première journée ne pouvait pas bien se passer compte tenu de la classe qu'elle avait « gagnée ». Il n'était pas possible de rester sur cette matinée de proximité avec les enfants – pas ceux là, ce ne sont pas « des élèves comme tout le monde » –. Que cette classe de ZEP soit associée à son plus mauvais souvenir d'école était dans l'ordre des choses ! Sans la narration, Charlène en serait probablement restée à cette évidence sauf que l'activité professionnelle de l'enseignant s'affiche ici dans toute sa complexité (Lani-Bayle, 2012) et l'observation en direct de la classe ne peut pas toujours tout appréhender. Par le biais de la narration et des réactions bienveillantes d'un pair et de l'animateur, Charlène a pu écouter la situation de travail dans ses enseignements, au-delà des actions visibles des différents protagonistes. Cette mise en résonance des temporalités ouvre les mondes internes à d'autres significations qui permettent au sujet, non

pas de changer le passé, mais d'en reconstruire le sens. Son deuxième écrit montre un cheminement, une certaine prise de conscience des obstacles qu'elle a elle-même construits de par sa scolarité antérieure, son appartenance sociale,... qui peuvent venir polluer sa relation pédagogique mais aussi de la nécessité de quelquefois différer son jugement, ce qu'a favorisé la mise en histoire de son activité professionnelle : « *Il ne s'agit pas pour l'écrivain de se mettre à rédiger des contes ou un roman, mais de jouer sur le fictionnel à travers une narration où la vraisemblance introduit la lectrice ou le lecteur dans sa propre subjectivité comme une sorte d'espace transitionnel (Winnicott, 1990, p.140-141), cette zone intermédiaire entre le sujet et la réalité objective, zone où se forme le soutien pour l'engagement dans une nouvelle action, voire une nouvelle forme de culture.* »<sup>3</sup> C'est précisément cette zone intermédiaire propre à développer une analyse de l'activité professionnelle plus impliquée que nous ont dessinée les exemples de Sandrine et de Charlène.

## Conclusion

Alex Lainé a exploré les liens de parenté entre littérature et histoire de vie, l'entreprise romanesque étant toujours de créer la vie, d'inventer des personnages et de les doter d'une histoire : « il n'est pas impossible que l'écriture romanesque et la production de son histoire de vie par un sujet procèdent de la même source, du même désir originaire : celui – sinon de créer ou de “produire sa vie” – du moins d'avoir prise sur elle. »<sup>4</sup> Avoir prise sur son activité professionnelle constitue pour un sujet l'objectif fondamental d'une formation à l'analyse de l'activité.

Les résultats de notre recherche montrent d'une part la nécessité d'un tel apport pour des enseignants qui prennent pour la première fois la classe tant les écrits révèlent des situations qu'on ne peut pas laisser sans retour si l'on se préoccupe tant soit peu des personnes : professeurs et futurs élèves. D'autre part, parce que la mise en intrigue joue tout à la fois de la mise à nu et de la mise à distance, le passage par l'écriture narrative, à condition qu'il soit préparé, favorise indéniablement l'implication du sujet et les interrogations, notamment vis-à-vis des répercussions du singulier sur le professionnel. Laisser le temps à l'histoire de se jouer, en donnant dans une première phase toute sa place au récit, semble véritablement faciliter le travail de conciliation entre identité personnelle et identité professionnelle. L'expression des émotions et des ressentis, des joies, des peurs, des à priori, de tout ce qui ne

---

<sup>3</sup> F. Cros, « La diffusion des innovations comme expériences », p.147.

<sup>4</sup> A. Lainé, *Faire de sa vie une histoire*, p.83.

relève pas forcément du rationnel..., si elle diffère la secondarisation des savoirs, leur offre une voie pour émerger à travers les écritures et les lectures des textes écrits, au-delà du simple conseil professionnel attaché à une situation. Dans notre dispositif de recherche, les pairs et l'animateur ont un rôle essentiel dans l'accueil de la pratique d'un autre au sein de la même institution, mais c'est bien le sujet qui garde la maîtrise de ce qu'il va raconter et qui va lui-même procéder à l'analyse. L'injonction constante à se dire, à se montrer performant, à réussir, agir et prendre ses responsabilités en se montrant toujours au meilleur de sa forme comporte sa part de domination (Hubert, Poché, 2011), cela suppose donc dans la mise en œuvre de ce travail autour des récits fictionnels produits dans le cadre professionnel un certain nombre de précautions éthiques (Lani-Bayle, 2010), particulièrement au niveau de l'évaluation en contexte universitaire, sous peine que l'écriture, qui ne manque pas d'offrir des possibles dans l'art de la « triche », participe à une parodie de transaction entre les individus et les organisations.

## Bibliographie

- BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1998, éd. orig. 1938.
- BOLÍVAR Antonio, « La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants » in J. G. Montéagudo (dir.), *Les histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité, et mémoire*, Lharmattan, 2011.
- CHABANNE Jean-Claude, BUCHETON Daniel (Dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF, 2002.
- CHAMPY-REMOUSSENARD Patricia et LEMIUS Brigitte, « Ecrire ses pratiques : regrets, routines... », *Les Cahiers pédagogiques n°416*, septembre 2003.
- CIFALI Mireille, « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », *Education permanente*, n°127, 1996.
- CIFALI Mireille, ANDRE Alain, *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, 2007.
- CLANDININ Jean et CONNELLY F. Mickael, *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 2000.
- CRINON Jacques, GUIGUE Michèle, « Les modalités de présence des élèves dans des mémoires professionnels », dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation*, L'Harmattan, 2003, p. 113-132
- CROS Françoise, LAFORTUNE Louise, MORISSE Martine (Dir.), *Se professionnaliser par l'écriture*, Presses de l'Université du Québec, 2011.
- DELORY-MOMBERGER Christine, *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*, Anthropos, 2004.
- DERRIDA Jacques, « La Différance », *Bulletin de la société française de philosophie*, juillet-septembre 1968.
- FABRE Michel, *Philosophie et pédagogie du problème*, Vrin, 2009.
- GOODSON F. Ivor and HARGREAVES Andy, *Teacher's Professional Lives*, Falmer, 1996.

- HUBERT, Bruno, « La pédagogie comme alternative. Vers une redéfinition du champ pédagogique », Lille, *Spirale* n°45, 2010.
- HUBERT, Bruno, POCHE, Fred, « La formation face aux défis de la responsabilité », *Education permanente* n°187, 2011.
- HUBERT Bruno, *Faire parler ses cahiers d'écolier*, L'Harmattan, 2012.
- LAINE Alex, *Faire de sa vie une histoire*, 2004, Desclée de Brouwer, nouv. édition 2007
- LANI-BAYLE Martine, « Le récit de (sa) vie. Objectifs et effets », *Chemins de formation* n°15, p. 13 à 19, nov. 2010.
- LANI-BAYLE Martine, « La démarche clinique à l'épreuve de l'université : un enjeu complexe » dans M. Cifali et T. Périlleux *Les métiers de la relation malmenés*, L'Harmattan, 2012
- LE GRAND Jean-Louis, « Définir les histoires de vie. Sus et insus définitionnels », *Revue internationale de psychosociologie*, n°14, 2000.
- MALET Régis, *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- RICOEUR Paul, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*, Le Seuil, 1986.
- SCHÖN Alan Donald, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Les Editions Logiques, 1983, 1994.
- TAUVERON Catherine, « Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou » dans J.-L. Dufays et S. Plane, *L'écriture de fiction en classe de français*, Presses universitaires de Namur, 2009, p. 129-147.
- VANHULLE, Sabine, « Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs, dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Toulouse, Octarès, p.227-255, 2008.
- WITORSKI Richard, La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, 11-39, 2007.