

Christophe Andréo rappelle avec raison à la fin de son livre la prudence de mise en matière de généralisation de résultats en ce qui concerne les monographies. Mais son enquête renvoie bel et bien à des questions plus larges. Ces adolescents – que les surveillants et appelés doivent jour après jour quasiment harceler dans la cour jusqu'à ce qu'ils rentrent en classe – sont-ils aussi indifférents à leur destin scolaire que le laisse supposer l'auteur à plusieurs reprises ? Il ne peut se passer malgré tout de la distinction filières de relégation/filières de pointe pour analyser les comportements eux-mêmes, signe que le classement effectué par l'institution marque malgré tout fortement les vies des élèves. Par ailleurs, il est difficile de se rendre compte de l'impact de la méthodologie même de l'enquête sur les résultats – puisqu'elle permet surtout d'aborder des stratégies de présentation de soi dans l'espace de l'établissement extérieur à la classe et se centre parfois, comme l'auteur le reconnaît lui-même, sur les élèves les plus « visibles » au regard des agents de contrôle c'est-à-dire ceux qui ont les comportements les plus déviants. On peut également se demander si, par le détour d'une vision qui en réfère malgré tout souvent à l'orthodoxie d'une vision critique sur les élèves de milieux populaires, l'auteur ne finit pas par alimenter paradoxalement une autre orthodoxie plus familière aux milieux enseignants, celles de jeunes démotivés, désabusés et impossibles à gagner à la cause de la culture scolaire.

Mais justement, dans ce livre intéressant et bien écrit, l'auteur a le mérite de susciter ces réflexions. En ne reconnaissant dans les lycéens qu'il observe, ni des victimes, ni des acteurs stratégiques, il alimente une réflexion sur les évolutions actuelles de la résistance scolaire, faite plutôt de contre-affirmations juvéniles et de distance à l'institution scolaire que d'opposition frontale ou construite en appelant à des valeurs alternatives. De plus, il contribue à une meilleure compréhension et vision de la division du travail éducatif dans les établissements scolaires actuels, non pas, comme aurait dit Goffmann, à partir des « coulisses de l'institution », mais en centrant l'analyse sur le travail effectif d'agents en apparence périphériques – surveillants et appelés du contingent. C'est du coup à porter un autre regard sur l'école que l'ouvrage invite – une salutaire décentration.

Anne BARRÈRE
Lille III, Proféor

BLIEZ-SULLEROT Nicole, MEVEL Yannick (2004). *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*, Paris : L'Harmattan, 286 p.

Ce livre intéressant présente de façon concrète et conceptualisée « Le Récit de Vie professionnelle » en tant que philosophie et pratique de formation d'enseignants.

Dans la préface, Régis Malet dit l'importance de « la démarche biographique qui établit un lien essentiel [...] entre le pôle identitaire et l'agir professionnel » (p. 11). Dans l'introduction, Nicole Bliez-Sullerot et Yannick Mével disent leur cheminement – depuis 1994 – vers cette modalité de formation. Dans la foulée des *Histoires de Vie travaillées en formation des adultes*, ils ont « invité » les enseignants « à produire et à partager le récit de leur histoire professionnelle en formation » (p. 18). Le « rapport qui existe entre la manière dont on a été enseigné et la façon dont on enseigne et/ou dont on forme » (p. 20) est central.

La narration peut dérouler une continuité (« Le Grand Récit de Vie professionnelle ») ou retracer des périodes, des moments ou des événements marquants de la vie de l'enseignant. Le but de la démarche est reformulé plus bas : « Former à la pratique réflexive sur la base de la prise en compte de la longue durée dans la construction des choix et des gestes professionnels » (p. 121).

Quatre collègues participent à l'ouvrage : Anne Deloge, Danielle Godefroid, Véronique Vanhaesebrouck et Daniel Verne.

Si les formateurs de maîtres sont les premiers destinataires de cette publication, on peut penser que nombre d'enseignants « de base » y trouveront intérêt. Ils vont se retrouver dans les « Récits » qui renvoient les témoignages de collègues dans la première partie. Les deux suivantes : « Éclaircissements », puis « Les effets de l'utilisation du Récit de Vie professionnelle : une dynamique d'identité professionnelle » sont riches de réflexions illustrées par les monographies précédentes. Le parcours de vie de la personne et les périodes de transition, la narratologie, la construction identitaire individuelle et/ou collective, sont conceptualisés. Par contre, le groupe lui-même et sa part dans la formation sont peu connus et traités à l'emporte-pièce (p. 220-223). Cependant, l'unité formelle, les formules précises, une familiarité du ton non dépourvue d'élégance et la teneur des écrits, font cohésion.

La position des formateurs est résolument « humaniste ». Leur conviction que les enseignants sont des « sujets » (p. 166), encourage l'« appropriation de l'identité professionnelle ». Les six *Récits* de formation par la méthode préconisée rapportent les narrations des stagiaires, en font une analyse et enfin repèrent des effets du travail accompli dans le cadre décrit. Les récits ont tous un titre et un sous-titre. Exemple : « Apprendre à lire et écrire au cycle 2. De l'histoire de l'élève à celle de l'enseignant ». Si les sous-titres font état d'un travail d'identité – ou de personnalité – professionnelle (quelques confusions sont présentes), quatre titres au moins font référence à une formation que l'on suppose relative à des questions didactiques ou pédagogiques précises. Faute de savoir si une activité a été effectuée dans ce sens, l'hypothèse stimulante s'impose, d'une problématique non réglée, tout au moins très présente, qui peut être généralisée. Il s'agit de la prise en compte de la part personnelle dans la formation professionnelle et des effets escomptés sur le travail réel. Quelle place ici, quel statut, quelles fins peuvent-ils être affectés au « Récit de Vie professionnelle » par les formateurs, par les stagiaires et par l'institution ?

Les auteurs redisent la nécessité déontologique d'identifier « les limites d'une telle action » qui pourrait fragiliser des personnes ou se perdre dans « une dérive thérapeutique » (p. 157). Chez les enseignants, la crainte est plusieurs fois apparue d'une manipulation institutionnelle : « Ce travail est-il une commande de la hiérarchie ? » (p. 51). « À quoi ça va servir ? » (p. 93). La surprise exprimée laisse à penser que le travail proposé *in situ* ne correspond pas à leur demande de formation ni même à l'offre (cf. les titres et sous-titres, *supra*). Par ailleurs, le rôle des conseillers pédagogiques est chargé d'ambiguïtés, quoi qu'il en soit de leur personnalité. (L'interactionnisme symbolique invite à réfléchir.) Cela dit, les « se formant » jouent le jeu, prouvent leur confiance... et leur docilité : « Mais t'as pas besoin de le savoir avant... on le fait et on verra » (p. 93). Il est dommage que les auteurs, satisfaits de la satisfaction des stagiaires, ne s'assignent pas ici ni ailleurs à une posture davantage critique. Mais on peut penser que l'authenticité du formateur, aussi apparente que sa passion pour la méthode (cf. la conclusion), affinera encore sa réflexion.

Cela dit, revenons sur ce qui semble un écart entre l'exposé des objectifs « former à la pratique réflexive » et la centration des écrits sur la « construction de l'identité professionnelle ». Le lien entre l'agir au travail et la définition personnelle voire le sentiment d'identité, n'est plus à démontrer. Mais qu'en est-il de ladite pratique, que nous ne parvenons pas à repérer ? Est-elle renvoyée à plus tard, à un ailleurs, ou rapportée à la mise en scène d'une posture, d'un rapport au métier ? « Il peut se faire que nous proposons à nos stagiaires des temps de conceptualisation ou des apports de connaissances [...] mais [ce] n'est pas la fonction première des formations par le Récit de Vie professionnelle » (p. 157). Cependant, « un travail spécifié centré sur un thème particulier » (p. 155), « l'archéologie d'une pratique », sont évoqués : on voudrait en lire plus. Le livre, donc, n'en est pas moins riche d'apports axiologiques, notionnels et pratiques, et tout autant des réflexions qu'il soulève. Il intéresse le chercheur.

Au final, les lecteurs dont nous sommes, convaincus comme Régis Malet, « que les tâches les plus courantes, et en premier lieu les interactions avec les élèves, [...] mobilisent tout un univers d'affects, de sentiments, de savoirs, de valeurs » (p. 15), apprécieront hautement cet ouvrage. En référence à la formation des adultes, il fait fond sur le travail de la temporalité que l'expérience met en scène et dont elle peut se nourrir.

Simone BAILLAUQUÈS,
Université Rennes II