

Lire, se dire et se construire : une voie pour surmonter les épreuves du métier ?

Laetitia Progin et Katja Vanini De Carlo

Résumé

Les auteures interviennent dans le cadre du CAS GeFo au Tessin, un programme de formation destiné aux responsables d'institutions de formation. Dans ce contexte, elles explorent comment la mobilisation du concept d'épreuve peut contribuer – en formation – au développement professionnel des cadres scolaires. En mobilisant leurs travaux de recherche respectifs, elles démontrent que la lecture et la production de récits – orientés sur les épreuves du métier – participent conjointement à la construction de l'identité professionnelle. Elles mettent également en évidence la place significative de la littérature et plus généralement de l'art en tant que levier pour vivre, traverser, affronter et finalement surmonter les épreuves rencontrées au cours de sa carrière.

Mots-Clés

épreuve, lecture et narration, récit, littérature, art, développement professionnel

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteurs

Laetitia Progin, Haute école pédagogique Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne,
laetitia.progin@hepl.ch

Katja Vanini De Carlo, Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, SUPSI,
Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno, katja.decarlo@supsi.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Lire, se dire et se construire : une voie pour surmonter les épreuves du métier ?

Laetitia Progin et Katja Vanini De Carlo

« L'unité d'une vie est ailleurs. Elle se trouve dans la somme d'épreuves auxquelles chaque individu est confronté. »

Danilo Martuccelli,
Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine, 2006

« Les vérités inhérentes à tout récit personnel naissent d'un véritable ancrage dans le monde, dans ce qui fait la vie - les passions, les désirs, les idées, les systèmes conceptuels. Les récits personnels des individus sont autant d'efforts pour saisir la confusion et la complexité de la condition humaine. »

Ruthellen Josselson,
Le récit comme mode de savoir, 1998

« Telle est la fonction thérapeutique de la prose, et la raison pour laquelle les hommes, dès les débuts de l'humanité, racontent des histoires. Et c'est finalement la fonction des mythes : donner forme au désordre de l'expérience ».

Umberto Eco
Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs, 1994/1996

Dans nos interventions de formation communes dans le cadre du CAS GeFo (*Gestion de la Formation pour cadres d'institutions formatives*¹) au Tessin (Canton suisse italophone), nous travaillons sur la manière dont les cadres scolaires peuvent favoriser le développement professionnel des actrices et acteurs de l'école. À ce titre, nous thématisons entre autres l'importance de considérer les dimensions biographiques dans les cycles de vie professionnelle. Nous proposons donc aux cadres en formation avec lesquels nous travaillons, outre nos expertises spécifiques respectives, l'exploration d'un domaine de recherche et d'intervention que nous partageons : celui de la mise en récit des épreuves du métier, en tant que levier fort de formation et de développement. C'est là que se situe la genèse du projet de recherche qui sous-tend la présente contribution. Il se nourrit ainsi d'une série d'éléments que nous partageons depuis une dizaine d'année, de par nos thèses de doctorat respectives – l'une portant notamment sur l'entrée dans la fonction de cadre (Progin, 2014 ; 2017) et l'autre sur la formation à l'enseignement (Vanini De Carlo, 2014). Ces dimensions communes sont d'ordre théorique : chacune ayant mobilisé dans sa recherche la catégorie de l'épreuve comme opérateur analytique de la construction de l'identité et des compétences professionnelles. Mais ces dimensions communes sont aussi d'ordre épistémologiques et méthodologiques : nous avons, en effet, adopté les deux une posture compréhensive et inductive, et avons pour cela réalisé chacune des entretiens de recherche, permettant aux personnes rencontrées - cadres scolaires ou enseignant·es - de raconter et donc de mieux comprendre les épreuves constitutives de leur entrée dans leur rôle professionnel. L'intention du présent article est d'explorer, à partir de nos travaux respectifs, la perspective d'un projet de recherche et d'intervention commun, qui met en jeu la double activité de lecture et d'expression des épreuves du métier.

Tout le monde est confronté à des épreuves au cours de sa vie professionnelle, et en choisissant un autre métier que le leur, les individus rencontrent de nouvelles épreuves. Même si elles sont vécues de manière

¹ Gestione della Formazione per dirigenti di istituzioni formative - www.gefo.usi.ch

singulière, ces épreuves sont aussi résolument sociales. Ainsi, pour chaque métier, on peut identifier une série d'épreuves qui le caractérise, sans pour autant en effacer le caractère spécifique à chaque personne qui les affronte. Cette conception s'inscrit dans l'approche du sociologue Danilo Martuccelli et de la sociologue de l'éducation Anne Barrère. Leur démarche analytique vise à identifier à la fois les dimensions individuelles de l'expérience des individus ainsi que les dimensions collectives qui préfigurent ces épreuves au sein d'un contexte social spécifique.

L'identification des épreuves rencontrées par des individus qui exercent le même métier ou la même profession permet de raconter une histoire collective en tentant d'en comprendre aussi bien les contours que les enjeux. Autrement dit, rencontrer, vivre et surmonter les épreuves de son métier participe à une histoire, à un récit collectif. Ainsi, il s'agit, à travers cette narration mise en commun et en partage, de « comprendre le théâtre élargi de l'histoire en fonction des significations qu'elle revêt pour la vie intérieure et la carrière des individus » (Mills, 1997, p. 7).

Une question émerge : comment cette histoire collective peut-elle aider individuellement à surmonter les épreuves qu'une personne traverse dans le quotidien de sa vie professionnelle ? Et à quelles conditions ? À travers cet article, nous explorons la manière dont, d'une part, la lecture des récits – orientés sur les épreuves de leur métier – et d'autre part la production de récits, par la narration de soi – et des épreuves singulières que l'on rencontre – participent de manière conjointe à la construction de son identité professionnelle.

Dans *The narrative construction of reality*, Bruner (1991) définit l'humain comme étant constamment en train de (se) raconter des histoires : plus que des simples traces de l'existence, des expériences et de la mémoire d'une personne, les narrations de soi sont des véritables modélisations du monde. Faire son récit permet de faire coexister le passé et le possible :

Dans l'autobiographie, une dialectique sans fin s'instaure (...) : 'voici ce qu'a toujours été ma vie et ce qu'elle devrait normalement continuer à être' et 'voici comment les choses auraient pu se passer ou pourraient encore tourner, et voici comment ma vie pourrait être encore' » (Bruner, 2002, p. 16).

C'est ainsi que nous concevons avec Ricœur (2005) l'identité comme construction narrative, car nécessitant constamment d'être redéfinie au fil des épreuves qui la bousculent et la remanient, et demandant donc au sujet de mobiliser une capacité narrative ou biographique (Vanini De Carlo, 2016). Une telle capacité à se dire se construit dans l'interaction dialogique entre la narratrice ou le narrateur et le ou la narrataire, la personne à qui est adressé le récit et qui donc le « lit » au sens large, donc y compris lorsque le récit est oral ainsi que par le travail de mise en intrigue comme définie par Ricœur (2005), nous y reviendrons plus loin. Se retrouvent ainsi réunie dans la situation de socialisation du récit les deux gestes au cœur de notre propos : *dire* et *lire* des récits de soi.

Afin d'illustrer nos propos, nous nous centrerons ici sur un métier en particulier : celui de direction d'établissement scolaires en Suisse. Les recherches sur ce métier le décrivent comme « hétérogène, émietté, voire mité par des interruptions incessantes et impliquant de réviser sans cesse l'ordre des priorités » (Gather Thurler et al., 2016, p. 263). Ce sentiment d'éclatement et d'émiettement est d'ailleurs largement associé aux métiers de l'encadrement (Garant, 1996 ; Mintzberg, 1973). Comme l'écrit par ailleurs Mispelblom Beyer (2006), encadrer « ne consiste pas à occuper un poste ou à exercer une fonction, mais à 'tenir une position', dont les tensions, les divergences et les conflits sont le pain quotidien » (p. 25).

Notre hypothèse de travail est que lire des récits d'expérience, raconter sa propre expérience à ce sujet voire même l'écrire pour formuler ce que l'on éprouve sont des gestes qui favorisent une prise de distance nécessaire pour apprendre à se situer dans le cadre des difficultés et des contradictions spécifiques à son métier. De tels espaces permettent l'élaboration de stratégies, l'identification de ressources pour dépasser, surmonter ces épreuves ou tout simplement reconnaître leur existence. Autrement dit, il s'agit de rendre collective l'expérience singulière pour aider à se construire. Mais encore, lire des narrations d'épreuves d'autrui et faire les récits de ses propres épreuves contribue au développement de compétences narratives indispensables pour que ces épreuves, mises en mot, puissent devenir des occasions de développement d'autres compétences professionnelles.

Il nous semble donc pertinent d'analyser la manière dont les cadres scolaires peuvent ainsi s'extraire des urgences quotidiennes pour ne pas oublier « l'urgence de l'essentiel » (Morin, 2004) et ainsi de bénéficier

d'espaces pour réfléchir sur son métier et les épreuves qui le composent, par la manipulation de récits – les leurs et ceux d'autres qui exercent leur même métier.

Notre question d'enquête est la suivante : de quelle manière (1) la lecture de récits portant sur les épreuves du métier (2) ainsi que la narration des épreuves rencontrées dans sa vie professionnelle aident l'individu à les surmonter ? Nous examinerons également comment ces deux activités se complètent et s'articulent dans la construction de l'identité professionnelle.

Nous le ferons en quatre temps :

- *Éprouver pour se forger* : en définissant le concept d'identité professionnelle sous l'angle notamment des épreuves rencontrées.
- *Lire pour se construire* : en explorant la manière dont la lecture de récits et plus largement la lecture d'écrits sur les épreuves du métier contribue à la construction de son identité professionnelle.
- *Se dire pour se développer* : en analysant la manière dont la narration de soi et des épreuves que l'on rencontre participe également au processus de construction identitaire.
- *Manipuler les narrations (de soi et d'autrui) pour mieux comprendre le métier* : en proposant, pour conclure, une nouvelle « hypo/thèse », celle qui postule un lien entre les gestes de lire et de produire des narrations.

Notre contribution se conclura avec des perspectives de recherche et d'intervention, notamment dans le cadre d'une enquête qui explore les effets de la narration de soi de cadres scolaires sur leur propre développement professionnel et sur leur conception de l'accompagnement professionnel des enseignant·es de leurs établissements (Vanini De Carlo, 2024).

Notre analyse s'appuiera sur des références issues de la littérature scientifique ainsi que sur des données récoltées et analysées dans le cadre de nos enquêtes – sur les épreuves au travail – réalisées précédemment, comme annoncé en introduction. Nous mobiliserons plus précisément deux travaux de recherche réalisés en Suisse.

Le terrain de la première enquête de laquelle nous tirons des éléments pour ce texte porte sur les directions débutantes, leur entrée en fonction et leur positionnement face aux attentes de leurs supérieurs mais surtout face à leurs collègues d'hier, les enseignant·es (Progin, 2014 ; 2017). Nous nous sommes intéressées aux épreuves (Barrère, 2004 ; 2006 ; Martuccelli, 2006) qui forgent l'identité et les compétences des chefs d'établissement débutants, en les considérant comme révélatrices de l'expérience individuelle et collective du métier. Quatre potentielles épreuves ont été identifiées : *l'épreuve de la juste distance* ; *l'épreuve du juste timing* ; *l'épreuve de la juste confiance* et *l'épreuve de la juste expertise*. Nous les détaillerons dans la partie 1 de cet écrit.

Lors de la seconde recherche, se situant au croisement des champs de la formation des enseignant·es et des adultes, ont été analysés des parcours d'insertion d'enseignant·es (Vanini De Carlo, 2014 ; 2016). Pour cela, une méthode de construction des données a été conçue : le portfolio biographique. Il comporte, outre un récit biographique, des traces diverses témoignant du parcours de l'enseignant·e et qu'il ou elle considère significatives de son « devenir enseignant·e ». Les résultats mettent en évidence i) un système de trois types d'épreuve – *une proto-épreuve, une épreuve-crise, une épreuve-ressource* – fonctionnant comme un modèle qui distingue les parcours de construction du soi professionnel ; ii) la description de quatre formes de construction identitaire ; iii) différentes tendances dans les modalités de subjectivation des savoirs de référence. De cette deuxième enquête nous reprendrons ici des éléments théoriques et épistémologiques émanant des approches biographiques dans la recherche et la formation, décrits dans la section 3 de cette contribution. Dans la partie 2 sera développé la thèse du rôle de la lecture des épreuves d'autrui en tant que moteur de développement.

Dans la prochaine section nous développons donc notre hypothèse à partir du concept d'épreuve, un opérateur analytique qui a été mobilisé dans nos deux recherches doctorales citées ci-dessus.

1. Éprouver pour se forger : une construction identitaire

Le concept d'identité revêt de multiples significations, en fonction des auteur·es et de leurs approches. Comme le souligne Dorais (2004), « l'identité fait partie depuis quelques décennies de ces concepts passe-partout dont se délectent les praticiens des sciences humaines et sociales. Il existe probablement autant de façons de définir l'identité que de spécialistes en sciences sociales » (p.1).

Tout comme d'autres avant nous, nous nous intéressons aux épreuves (Barrère, 2002, 2003, 2004, 2006a, 2006b ; Martuccelli, 2004, 2006) qui forgent l'identité des individus en les considérant comme révélatrices de leur expérience individuelle et collective.

Cette conceptualisation permet d'analyser à la fois les dimensions subjectives de l'expérience (la manière dont les épreuves sont effectivement vécues et ressenties) et les dimensions collectives qui définissent ces épreuves dans un contexte social spécifique. L'épreuve, en tant qu'opérateur analytique, permet ainsi d'articuler l'expérience individuelle à l'expérience collective. Bien que ces épreuves soient spécifiques à chaque profession, la façon dont elles sont abordées et surmontées est singulière.

Dans le cadre de notre enquête sur les directions d'école débutantes (Progin, 2014 ; 2017), nous avons identifié quatre épreuves dont le dénominateur commun est la difficulté, pour un-e cadre, de se positionner entre deux pôles peu conciliables :

- **L'épreuve de la juste distance** : comment être à la fois assez distant-e et suffisamment proche du corps enseignant ?
- **L'épreuve du juste timing** : comment agir rapidement auprès des enseignant-es sans intervenir trop vite ?
- **L'épreuve de la juste confiance** : de quelle manière faire confiance tout en contrôlant le travail ?
- **L'épreuve de la juste expertise** : comment exercer de l'influence sur les pratiques enseignantes sans y avoir directement accès ?

Ces épreuves ne sont pas les seules rencontrées par les directions débutantes au travail. En revanche, elles portent sur une composante significative du métier de cadre scolaire à laquelle nous nous sommes intéressées : le travail relationnel avec les enseignant-es qui occupe une part importante du quotidien (Barrère, 2012).

Nous définissons ici l'épreuve tout d'abord comme l'impossibilité pour un individu de résorber – à l'instant T – une contradiction entre deux pôles difficilement conciliables. Cet individu se sent ainsi tiraillé entre ces deux pôles, générant un état de tension qui l'éprouve au sens commun du terme. Les facteurs à la source de cette contradiction peuvent à la fois trouver leur origine dans la personne et/ou dans la structure et conjoncture de l'organisation ou du système en question (Progin, 2014 ; 2017 ; 2019), tout comme dans le croisement entre ces deux niveaux. Mais l'épreuve est, dans notre posture épistémologique, également un marqueur de ce que « éprouve » l'individu, et qui le façonne – Boltanski et Chiapello (2012) définissent ainsi ces moments qui ont des résonances subjectives et biographiques en contribuant à la reconnaissance du sujet ; ou encore Martuccelli (2006) décrit la notion d'épreuve comme constitutive d'une « conception de l'individu comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale comme constituée d'une pluralité de consistances » (p. 11). Nous avons également résumé ainsi comment nous saisissons le concept d'épreuve : « elle est la marque d'un « moment-lieu » à creuser, entre singularités et convergences, pour mieux comprendre comment se façonnent des processus de prise d'un statut professionnel » (Vanini De Carlo, 2014a, p. 109).

En cohérence avec cette acception de l'épreuve, la perspective interactionniste que nous adoptons et comme nous l'avons souligné dans nos travaux antérieurs (Vanini De Carlo, 2014a ; Progin, 2014), l'identité n'est donc pas figée (Strauss, 1992). En constante évolution, elle se construit dans et à travers l'interaction avec les autres, au fil de sa vie et des épreuves rencontrées (Mead, 1934 ; Berger & Luckmann, 1966).

Autrement dit, la construction identitaire peut être considérée comme un processus constant, à travers lequel les relations, les expériences vécues ainsi que les épreuves rencontrées façonnent la personne que l'on est. Pour résumer jusqu'ici : notre conception de l'identité est celle d'une construction, et cette construction se fait à travers et grâce à la narration des épreuves. Nous voulons mieux comprendre, à partir de là, comment la narration, actée ou reçue/lue, joue un rôle fondamental dans ce façonnage.

2. Lire pour se construire

Une enquête réalisée en Suisse (Tulowitzki et al., 2022) a mis en évidence que 75% des cadres scolaires indiquent s'être formé-es – au cours des douze derniers mois – en lisant des ouvrages dédiés à et/ou concernant leur profession (voir figure 1). La lecture semble ainsi occuper une place significative dans leur processus de développement professionnel.



Figure 1 : Comment se sont formés les cadres scolaires en Suisse romande au cours des 12 derniers mois ?

Ces ouvrages ne se limitent pas à des manuels ou à des guides pratiques. Ils comprennent également des récits et des analyses susceptibles d’immerger les lectrices et les lecteurs dans la complexité de l’école et des métiers de l’encadrement scolaire. Ce phénomène reflète une tendance observée depuis une quarantaine d’années, à savoir celui d’un rapprochement entre littérature et sociologie :

le dialogue entre littérature et sciences sociales s’est intensifié à partir des années 80 : tandis que la littérature manifeste une préoccupation de plus en plus prononcée pour les réalités du monde du travail, les sciences sociales infléchissent leurs méthodes en intégrant la littérature et le récit pour mieux saisir leurs objets (Adler, 2021, p.204).

Ce lien est notamment illustré par des auteurs comme Annie Ernaux « retraçant la culture du milieu populaire qui fut le sien en ‘ethnologue de soi-même’ ou situant le récit dédié à sa mère quelque part ‘entre la littérature, la sociologie et l’histoire’ » (Adler, 2021, p.205). Plus récemment encore dans l’avant-propos de sa bande dessinée composé de récits à travers lequel des personnes interrogées racontent l’événement le plus marquant de leur vie, l’auteur Fabien Toulmé écrit :

Ce que je trouve fascinant dans les histoires vraies (...), c’est qu’en dépit de leur côté personnel, il y a toujours une projection de soi, une implication émotionnelle plus forte que si c’était de la fiction. Le fameux côté « universel » qui peut paraître un peu galvaudé mais qui est tellement vrai. Ces témoignages nous aident aussi à nous situer, à trouver des réponses à travers les expériences vécues par ces personnes... Et puis, au-delà de ces sensations de lecteur, il y a aussi l’idée que, mises bout à bout, ces histoires composent un portrait de notre société. À un extraterrestre qui viendrait sur terre et qui demanderait : « Qui êtes-vous, les humains ? », cette série apporterait sans doute un bon début de réponse. (...) Je voulais que ces histoires disent quelque chose de ce que nous sommes, qu’elles racontent les travers et la beauté de notre époque avec des émotions et des sujets variés. Au final, ce recueil ressemble un peu à ce que dit Forrest Gump quand il compare la vie à une boîte de chocolats : on ne sait jamais sur quoi on va tomber.

Raconter une histoire collective à travers les récits et les épreuves rencontrées par chacun·e rend la frontière entre littérature et sociologie moins distincte. On retrouve également ce rapprochement dans les ouvrages sur et/ou dédiés aux professionnels et professionnelles de l’éducation articulant les dimensions individuelles et collectives du métier à partir de récits singuliers situés dans une histoire plus générale.

Dans le milieu professionnel, la pratique de la lecture pour se former peut se réaliser de deux manières complémentaires (au moins) : la lecture d’ouvrages relatant et analysant les expériences d’autrui - comme c’est généralement le cas dans les ouvrages consacrés au métier de cadre scolaire et de cadre plus généralement - et la lecture de sa propre expérience à travers le regard d’une chercheuse ou d’un chercheur.

D'une part, la lecture d'ouvrages sur leur profession offre aux cadres scolaires un aperçu des expériences de leurs pairs dans un métier marqué par la solitude. En s'immergeant dans l'analyse du vécu d'autres collègues, ils peuvent ainsi être amenés à prendre de la distance et à se situer dans le cadre des épreuves du métier qu'ils et elles exercent. En explorant les expériences d'autrui, les épreuves rencontrées cessent ainsi d'être perçues comme purement individuelles. Elles prennent une dimension collective car elles reflètent des expériences partagées racontant une histoire commune : celle du métier de cadre scolaire dans le contexte actuel.

D'autre part, la lecture peut ne pas se limiter à la découverte des récits provenant de tierces personnes. Elle peut également s'étendre à l'analyse de sa propre pratique et des épreuves que l'on rencontre. Dans cette perspective, la tendance à utiliser la lecture pour se former résonne également avec une méthode que nous avons développée auprès des cadres scolaires (Progin, 2014 ; 2017) en nous inspirant de celle construite par Clot (2001) : l'entretien en auto-confrontation. En étant confronté à une expérience vécue et filmée, l'individu est amené à redécouvrir ses actions, en revivant la situation qui lui est présentée. Ainsi Clot (2008) défend l'idée selon laquelle « prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée, mais plutôt à le revivre et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente » (p. 199). Bien que la captation vidéo ne fût pas envisageable dans le contexte de notre enquête, nous avons adapté cette approche en amenant les directions débutantes à se confronter à des transcriptions écrites d'observations que nous avons réalisées auprès d'elles. Nous avons sélectionné des moments lors desquels nous observions qu'une épreuve en particulier pouvait ou avait pu émerger. L'objectif était celui de permettre à la directrice ou au directeur de se reconnecter à son expérience à partir de traces écrites. La consigne était la suivante : « je t'invite à lire cette observation et à la commenter à chaque fois que tu le souhaites ». C'est la personne - au cœur de la situation - qui a ainsi la main. On aurait pu envisager que ce soit également la chercheuse qui se permette d'interrompre le cadre sur des passages en particulier. Néanmoins, ayant sélectionné en amont l'observation, nous souhaitions recueillir les réactions de la direction sans intervention de notre part.

Cette technique s'est avérée pertinente pour engager un retour réflexif et faire émerger notamment des patterns récurrents dans le discours des cadres scolaires débutants. Par exemple, l'un des directeurs, en lisant la transcription de ses observations, revient à plusieurs reprises sur un point particulier en exprimant sa surprise et sa prise de conscience par des répétitions telles que « *c'est fou, c'est fou, je ne me rendais pas compte de ceci* » ; ou encore « *cela me travaille* ».

Les cadres scolaires ont perçu cette démarche comme particulièrement significative. Cela se manifeste notamment par leur aisance à s'exprimer pendant les entretiens et par l'importance du volume des transcriptions produites. En effet, dans le cas d'un directeur, les commentaires qu'il a partagés, basés sur seulement 8 pages d'observations, ont abouti à une transcription considérable, atteignant les 46 pages. Se situant à un moment sensible de sa carrière lors de son entrée en fonction, les enjeux sont tels que l'exercice consistant à découvrir ou à redécouvrir son travail n'est pas aisé, comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

Directeur : *Est-ce que tu préfères que je lise l'observation et la commente d'une traite ?*

Chercheuse : *Oui.*

Directeur : *Et puis, qu'on recommence après ?*

Chercheuse : *On peut prendre un café, si tu veux.*

Directeur : *Oui, volontiers. Ça va ? Ce n'est pas trop long ?*

Chercheuse : *Oui, ça va bien. Et toi, le rythme, ça va ?*

Directeur : *Très bien.*

Chercheuse : *Ok.*

Directeur : *Ce n'est pas très agréable ce que ça suscite, en fait.*

Chercheuse : *C'est difficile.*

Directeur : *Non, ce n'est pas difficile. Ce n'est pas très agréable, parce que, finalement, ça met le doigt sur un truc qui me dérange. Donc, ce n'est pas agréable par définition. Mais, je pense que c'est très bien que ça sorte maintenant, sur cette frontière entre ce qui m'appartient et ce que je ne dois pas partager avec autrui. Et, je pense que, si tu venais dans six mois pour une séance de travail, ça serait intéressant de... mais, je pense que c'est quelque chose auquel il faut vraiment que je fasse attention.*

Chercheuse : *Je pense que c'est une démarche de recherche pertinente autant pour toi que pour moi.*

Directeur : *Ah oui, là, ça correspond vraiment à ce que j'attendais.*

Ce même directeur - quelques mois plus tôt - avait exprimé son intérêt à recevoir de la part de la chercheuse un retour sur les observations réalisées : « *si je pouvais avoir un feedback par rapport à des choses que tu vas observer qui vont peut-être se répéter au fur et à mesure du temps qui passe. Ça, ça m'intéresserait, oui* ». Par cette démarche, ce fut *in fine* le directeur lui-même, et non la chercheuse, qui a appréhendé – grâce à une lecture attentive – sa façon d'exercer son métier et ses potentielles épreuves.

3. Se dire pour se construire

Le récit qui émerge de la rencontre entre ce directeur et la chercheuse nous permet de définir deux autres éclairages venant compléter l'appareil conceptuel de notre argumentaire et que nous avons évoqué dans l'introduction à ce texte : l'identité comme construction *narrative* et la *capacité biographique* qui se développe dans l'interaction. La question à propos de cet épisode est double : qu'est-ce qui se passe pour ce directeur dans la narration – faite par la chercheuse, lue par lui-même, analysée ensemble – de cet épisode qui le touche lorsqu'il le redécouvre par le récit écrit par la chercheuse ? Et encore : dans la narration qui est en train de se tisser dans l'interaction entre ces deux acteurs, quelle *capacité à se dire* émerge, comment se construit-elle ?

Considérer, avec Bruner (1991), que c'est par la narration que se construit le rapport au monde, a été à la base du cadrage épistémologique donnant lieu à une recherche (Vanini De Carlo, 2014) qui nous a permis d'explorer comment la narration des épreuves significatives d'un parcours de professionnalisation permettait en même temps à la personne de mieux définir les contours de son identité professionnelle en devenir. Notre travail nous a permis de mieux comprendre que

la narration, générée par la question que nous avons posée aux enseignants sur leur parcours identitaire – « qu'est-ce qui vous a fait devenir l'enseignant que vous êtes aujourd'hui » – porte la personne interrogée à mettre en intrigue des moments d'épreuves successifs ; ceux-ci sont narrativisés et leur mise en mots les particularise, les décrit. Leur caractérisation différente – par des modes de mise en mot, des colorations données à la narration – permet de les distinguer en des types d'épreuve différents. On peut donc affirmer que l'identité émerge dans la définition et la caractérisation de ces épreuves, selon l'objet de la quête - la *core metaphor* que ce système dégage – et que des variations importantes peuvent être mises en relief quant au vécu de ces mêmes épreuves (Vanini De Carlo, 2014, 358-359).

La mise en mot des épreuves vécues est donc un accès à la compréhension de son propre parcours de professionnalisation. Cette compréhension se produit grâce à la mise en intrigue telle que définie par Ricoeur, un travail de choix et réorganisation des événements qui ouvre la voie à un acte d'*interprétation* :

(...) notre hypothèse est que *se dire* serait la voie royale pour *devenir*. Mais les histoires produites par la narration de soi ne sont généralement pas transparentes et requièrent un travail d'interprétation. L'interprétation, en même temps qu'elle produit du sens, donne vie aussi à l'interprétant. Autrement dit, le lecteur ou récepteur du récit biographique du narrateur, par son travail d'interprétation, produit un autre texte, devenant ainsi co-auteur d'une nouvelle histoire ; ou mieux, d'une version de l'histoire (Vanini De Carlo, 2016, pp. 158-159).

C'est aussi ce que dit Formenti (2010) qui pointe en particulier l'acte de l'écriture de l'expérience, écriture qui devient génératrice :

Écrire l'expérience, c'est pouvoir apprendre d'elle, la sortir de l'aphasie, de la banalisation, des cadres prévisibles. C'est d'abord reconnaître que l'on a une expérience des choses, du monde, et la traduire en connaissances. Donner un ordre et une forme à des événements par définition complexes, insaisissables ; c'est aussi devoir choisir une « ponctuation », c'est-à-dire sélectionner, créer des séquences d'action, un avant et un après. Le temps social n'est généré que par la narration. On découvre ainsi que l'expérience est toujours excédentaire par rapport à ce qui est raconté, ce qui ouvre une infinité de récits possibles. Mais la narration est également excédentaire par rapport à l'expérience : il y a quelque chose de plus, une création qui naît précisément de l'utilisation des mots, de ces mots. L'écriture d'expérience est donc génératrice. Elle crée une nouvelle focalisation sur les événements et les changements (Formenti, 2010, pp. 79-80, traduction personnelle).

Considérer l'identité comme une construction éminemment narrative² permet à notre sens de parcourir des pistes profitables en termes de compréhension et d'action (par exemple dans la recherche sur l'insertion professionnelle ou pour accompagner l'entrée en fonction). Si se raconter permet de s'explorer et se révéler dans son propre processus de développement, et donc *devenir*, s'intéresser aux narrations de soi peut être un levier pour accompagner tel processus.

Mais se raconter ne va pas de soi : la capacité biographique ou narrative n'est pas innée, elle se développe au fil de l'expérience humaine et de manière inégale, et ce principalement dans l'interaction avec autrui, comme nous l'avons déjà thématiqué ailleurs en nous appuyant sur une approche historico-culturelle du développement :

(...) Si nous postulons qu'une pensée biographique est en quelque sorte un préalable à une capacité réflexive, une telle capacité est à comprendre, dans ce sens, comme une fonction externe qui serait à intérioriser. Comme pour les fonctions psychiques, qui apparaissent deux fois dans le développement de l'enfant selon Vygotski (1978), d'abord entre les personnes et dans un deuxième temps en étant intériorisées par l'individu, la fonction « narrative » serait pour l'adulte une fonction pour ainsi dire première. Cela signifierait que dans l'interaction du narrateur avec le destinataire de sa narration, se construiraient les significations à partir desquelles les expériences vécues seraient mises en intrigue. En d'autres termes, c'est en interaction dialogique que l'on apprendrait à se dire. La narration serait à considérer ainsi comme une modalité permettant l'apprentissage, devançant le développement de la connaissance de soi. C'est ceci qui permettrait de se construire une identité, narrative justement. (Vanini De Carlo, 2016, p. 160).

Si nous devons donc répondre (provisoirement) à notre double question émergée à l'occasion de l'échange entre la chercheuse et le directeur présentée plus haut, nous pourrions dire que d'une part, le directeur par la lecture de cet événement qui le concerne et en discutant avec la chercheuse continue à développer son identité professionnelle, mais aussi sa capacité à mettre en mot et donner sens aux épreuves de son parcours de professionnalisation, dans un cercle vertueux porté par la rencontre et le dialogue dans le cadre de la recherche à laquelle il participe. Parallèlement, d'ailleurs, la chercheuse entraîne et renforce sa capacité à lire et accompagner l'analyse de la narration qui s'écrit à deux voix.

Une synthèse provisoire s'impose avant de passer à la prochaine et dernière étape de notre argumentaire. C'est l'épreuve, qui est autant individuelle dans son vécu et commune au sein d'une communauté de pratiques, qui est le moteur de la construction de l'identité professionnelle. Cette épreuve est narrativisée, de nouveau autant individuellement que collectivement : chaque histoire singulière devient collective soit par son partage, que par sa lecture par et pour autrui. Il nous reste une dernière étape dans notre réflexion : en quoi ces deux gestes – lire et dire des épreuves du métier – se réunissent dans un seul et même « mouvement » de maniement des narrations, et en quoi ce double geste contribue au développement professionnel ?

4. Manipuler les narrations (de soi et d'autrui) pour mieux comprendre le métier : conclusion et perspectives de recherche

Au terme de notre contribution, nous souhaitons en effet formuler une hypothèse de travail qui émerge et dont les contours se dessinent au fil de notre contribution : lire et dire ce qu'on éprouve au travail contribue à son développement professionnel. Dans cette perspective, on ne pourrait envisager *le lire sans le dire* et *le dire sans le lire*.

Lire et plus largement découvrir le récit d'autrui permet de s'approcher de l'expérience de manière détournée, en évacuant - dans un premier temps - ce qui serait trop sensible, trop difficile à raconter. Ainsi, en formation, le détour par le récit d'autrui nous semble être une piste pertinente et protectrice. Si ce récit n'est pas envisageable ou disponible, rien n'empêche de faire appel à la littérature, au cinéma ou au théâtre.

² Nous ne voulons ignorer certaines critiques intéressantes qui pointent les dérives possibles d'une conception trop exclusivement narrative du rapport au monde et au savoir, une conception donc qui soit aveugle et acritique, et qui face aux risques de « duperie » que pourraient produire les histoires racontées (à ce propos, voir Brooks, 2022)

Comme nous l'avons souligné précédemment, la frontière entre littérature et sociologie et plus généralement celle entre l'art et la sociologie³ ne sont pas si étanches...

L'expérience de l'autre - quelle qu'elle soit et quelle que soit sa forme (littérature, cinéma, théâtre ou autre) - est une manière de commencer à franchir l'étape suivante : celle de la possibilité d'une exploration de soi à travers la mise en scène d'autrui ; celle d'une résonance et d'un dialogue possible entre soi et l'autre. L'exemple du film « Anatomie d'une chute », récompensé dès 2023 lors de prestigieux festivals, illustre notre propos. En effet, selon sa réalisatrice Julie Triet, ce film résonne auprès du public, offrant à ses spectatrices et spectateurs un miroir où se reflète les expériences des individus, dans ce qu'elles ont de plus intime⁴. L'œuvre et le vécu de chacune et de chacun se font ainsi échos rendant possible une expérience partagée.

Toutefois, nous sommes conscientes des difficultés à se raconter publiquement. A ce sujet, Paul (2022) expose les risques de ce qu'elle nomme une injonction au récit. Elle décrit une prescription à fournir des récits de soi que certains désignent comme une police des récits (Memmi, 2003). Nous pensons que c'est pour cela que le détour par autrui permet de se dire de manière moins frontale voire moins jussive (dans les dispositifs de développement professionnel protecteurs). Nous postulons que ce détour aura un effet comparable à celui d'une narration de soi en première personne. Ce postulat nous semblerait intéressant à développer d'avantage, notamment en s'appuyant sur les recherches sur l'empathie narrative telles que proposées par Keen (2006, 2007) citée par Sevilla (2015) qui, grâce aux avancées récentes de l'imagerie cérébrale, sembleraient permettre « d'expliquer les phénomènes d'identification du lecteur à travers l'activité des neurones miroir » (Sevilla, 2015, s.p.), ou encore sur les approches bien connues de Bandura et de l'expérience vicariante dans l'apprentissage social (Bandura, 1997). Ceci étant dit, il nous semble important - après ce détour - de pouvoir faire un retour sur sa propre expérience. Comme l'écrivent Jorro et Wittorski (2013), « le développement professionnel relève du vécu du sujet ainsi que de son activité en contexte » (p.9), c'est à dire l'identité « vécue » ou « agie ».

Notre contribution veut mettre en évidence l'importance de penser aux espaces de formation comme des lieux d'échange et de partage, au sein desquels les récits personnels et collectifs deviennent le socle d'un développement professionnel partagé. Enfin, notre contribution souligne l'importance d'identifier et de reconnaître les épreuves non pas comme des obstacles, mais comme des éléments fondateurs de l'identité professionnelle et de son développement.

3 Cela nous semble d'ailleurs faire écho à ce que Bruner conclut dans *The narrative construction of reality* : « (...) 'la vie' en arrive à imiter 'l'art' et vice versa » (Bruner, 1991, p. 21, traduction personnelle).

4 Dans l'un de ses nombreux interviews, Julie Triet a observé que, bien que les réactions du public varient d'un pays à l'autre, un point commun émerge : regarder ce film incite les spectatrices et spectateurs à se livrer sur leur propre vie. C'est une tendance constatée par la réalisatrice parmi les retours du public.

Références bibliographiques

- Adler, A. (2021). Redonner voie aux émotions. Littérature et culture ouvrière. In P. Rosanvallon (dir.). *Les épreuves de la vie. Comprendre autrement les français* (pp.203-213). Éditions du Seuil.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec et D. Martuccelli (Ed.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats* (pp. 202-239). Presses Universitaires de Septentrion.
- Barrère, A. (2006a). *La prise en compte des épreuves du travail enseignant dans l'innovation*. Communication prononcée dans le cadre du séminaire CUSO-LIFE La prise en compte du travail réel des enseignants dans les innovations, du 28 septembre au 1er octobre 2005 à Jongny s/Vevey (Suisse).
- Barrère, A. (2006b). *Sociologie des chefs d'établissement*. Les managers de la République.
- Barrère, A. (2012). Les chefs d'établissement face à l'autonomie des établissements. Entretien avec Anne Barrère. *Café pédagogique*. Consulté le 29 septembre 2023 dans <https://www.cafepedagogique.net/2006/10/15/les-chefs-detablissement-face-a-lautonomie-des-etablissements-entretien-avec-anne-barrere/>
- Berger, P. et Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Penguin Press.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (2012). *Le nouvel esprit du capitalisme* (5^{ème} ed.). Gallimard.
- Brooks, P. (2022). *Seduced by story: The use and abuse of narrative*. Review of Books.
- Bruner, J. S. (1991). *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, 1(18), 1–21.
- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz.
- Clot, Y. (2001). Editorial. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. *Education permanente*. 146, 7-16.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. In D. Deshaies & D. Vincent (Ed.), *Discours et constructions identitaires* (pp. 1-11). Les Presses de l'Université Laval.
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In M. Bonami et M. Garant (Ed.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (pp. 71-99). De Boeck.
- Gather Thurler, M., Kolly-Ottiger, I., Losego, P., & Maulini, O. (2016). *Les directeurs au travail*. Peter Lang.
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 11-22. <https://doi.org/10.3917/lse.464.0011>
- Josselson R. (1998) Le récit comme mode de savoir. In *Revue française de psychanalyse. Le narratif*, 3 - Tome LXII, juillet-septembre, PUF.
- Martuccelli, D. (2004). Pour une sociologie de l'individuation. In V. Caradec & D. Martuccelli (Ed.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats* (pp. 295-315). Presses Universitaires de Septentrion.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- Memmi, D. (2003). *Faire vivre et laisser mourir. Le gouvernement contemporain de la naissance et de la mort*. La Découverte.
- Mills, C. W. (1967, 1997). *L'imagination sociologique*. Francois Maspéro.
- Mintzberg, H. (1973). *Le manager au quotidien*. Les Editions d'Organisation.
- Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer. Un métier impossible*. Hachette.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Seuil.
- Progin, L. (2014). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Peter Lang.
- Progin, L. (2019). Accompagner les dirigeants scolaires aux épreuves des débuts de carrière en Suisse romande : analyse et pistes de développement en formation. In L. Progin, R. Etienne et G. Pelletier (Eds.), *Diriger un établissement scolaire : Tensions, ressources et développement* (pp. 129-142). De Boeck Supérieur.
- Ricœur, P. (1990/2005). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Sevilla, G. (2015). Introduction. Un pont narratif entre les deux cultures? *Cahiers de Narratologie. Analyse et théorie narratives*, (28).
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.
- Trier, J. (réalisatrice). (2023). *Anatomie d'une chute* [Enregistrement audiovisuel]. Les Films Pelléas.

- Tulowitzki, P., Pietsch, M., Progin, L., Berger, J., Grigoleit, E., et Sposato, G. (2022). *Enquête les Directions d'École Suisses 2021 – Rapport synthétique*. Haute École Spécialisée de la Suisse du Nord-Ouest FHNW. <https://dx.doi.org/10.26041/fhnw-4086>
- Vanini De Carlo, K. (2014). *Se Dire e(s)t Devenir: une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Vanini De Carlo, K. (2014a), Se dire e(s)t devenir - La recherche biographique comme choix épistémologique, dans revue *Interrogations ?*, N°17. L'approche biographique, janvier 2014.
Récupéré à <http://www.revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-re-cherche,401>
- Vanini De Carlo, K. (2016). Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel : contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 157-173.
- Vanini De Carlo, K. (2024, 4-5 juillet). Narrations formatives, développements en cascade. Se dire en tant que cadre en développement professionnel pour accompagner celui des enseignant-es, Dans L. Progin, C. Letor, S. Biemar et L. Ria, (coordination). *Se former et organiser la formation d'autrui : le défi des cadres scolaires*. [Simposium]. XVIIIe rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et Formation (REF), Fribourg, Suisse.

Auteures

Laetitia Progin est professeure associée à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), en Suisse. Elle est membre du Centre d'accompagnement des directions et responsables d'établissement scolaire (Cadres) à la HEP Vaud. Ses travaux de recherche portent sur la gouvernance des institutions scolaires, le travail des professionnels de l'école, les relations professionnelles et les rapports de pouvoir au sein des établissements scolaires ainsi que les processus de socialisation professionnelle.

Katja Vanini De Carlo est docteure en sciences de l'éducation et membre du Laboratoire de recherche LIFE. Elle est formatrice et chercheuse à la *Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)*, dans la formation initiale à l'enseignement. Elle intervient également dans la formation continue des enseignant-es et des cadres dans différents contextes au Tessin et en Romandie. Ses travaux de recherche portent notamment sur la capacité biographique et sur l'accompagnement à la construction de l'identité professionnelle.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2024 de forumlecture.ch

Lesen, reflektieren und sich selbst konstruieren: ein Weg, um die Herausforderungen des Berufs zu überwinden?

Laetitia Progin et Katja Vanini De Carlo

Abstract

Die Autorinnen unterrichten im Rahmen des CAS GeFo, einem Bildungsprogramm für Schulleitungspersonen im Kanton Tessin. Anhand ihrer jeweiligen Forschungsarbeiten zeigen sie auf, wie das Lesen und Produzieren von Erzählungen zu beruflichen Herausforderungen zur Konstruktion ihrer beruflichen Identität beitragen. Sie beleuchten auch den Einfluss der Literatur und generell der Kunst als Anlass und Mittel, um Herausforderungen, die sich im Laufe einer beruflichen ergeben, zu erleben, anzugehen und schliesslich zu überwinden.

Schlüsselwörter

Herausforderung, Lesen und Erzählen, Erzählen, Literatur, Kunst, berufliche Entwicklung

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

Leggere, esprimersi e costruirsi: un modo per superare le difficoltà della professione?

Laetitia Progin e Katja Vanini De Carlo

Riassunto

Le autrici sono coinvolte nel CAS GeFo in Ticino, un programma di formazione continua per dirigenti di istituti scolastici. In quel contesto, si interessano a come la mobilitazione del concetto di prova possa contribuire - nella formazione - allo sviluppo professionale delle direzioni scolastiche. Basandosi sulle rispettive ricerche, dimostrano che la lettura e la produzione di narrazioni - incentrate sulle difficoltà della professione - giocano congiuntamente un ruolo nella costruzione dell'identità professionale. Inoltre, evidenziano il ruolo significativo svolto dalla letteratura e, più in generale, dall'arte come leva per vivere, affrontare e infine superare le prove incontrate nel corso della propria carriera.

Parole chiave

prova, lettura e narrazione, narrativa, letteratura, arte, sviluppo professionale

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2024 di forumlettura.ch

Reading, reflecting and constructing a sense of self: A way to overcome professional challenges?

Laetitia Progin and Katja Vanini De Carlo

Abstract

The authors of the present article are involved in the postgraduate certificate (CAS) 'GeFo' in Ticino, an educational programme aimed at school leaders. Drawing on their respective research projects, they show how both reading and producing narratives centred on work-related challenges can help in the construction of professional identity. The authors also highlight the role played by literature (and by art in general) as both prompt and medium for experiencing, addressing and ultimately for overcoming challenges which arise during the course of a professional life.

Keywords

challenge, reading and storytelling, narration, literature, art, professional development

This article was published in the 2/2024 issue of literacyforum.ch