

# RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

## Les dynamiques identitaires Questions pour la recherche et la formation

**INRP**

INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

## DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",

Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

**DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :** Emmanuel FRAISSE, Directeur de l'INRP

### ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Université de Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargée de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Université de Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, Université de Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, INRP

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Professeur, ENS Cachan

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Université de Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

### COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Directeur, IUFM de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur la formation (Paris)

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAÏLLY : Professeur, Université de Lille I

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Professeur émérite, Université de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : IGEN

A. NOVOA : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Progue (Tchécoslovaquie)

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)

F. VANISCOTTE : Chargée de mission, EPICE

J. WEISS : Directeur de l'IRD, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

# RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

## Les dynamiques identitaires Questions pour la recherche et la formation

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**  
Département "Politiques, pratiques  
et acteurs de l'éducation"

**RECHERCHE ET FORMATION**  
TROIS NUMÉROS PAR AN

**NUMÉROS À VENIR**

**THÈMES RETENUS**

- N° 42 - L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ : APPROCHES SITUÉES
- N° 43 - LE TUTORAT MÉTHODOLOGIQUE EN UNIVERSITÉ
- N° 44 - LA PROFESSIONNALITÉ EN MILIEU DIFFICILE

*Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront déposer 10 pages (35000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.*

*Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40*

*Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)*

2

**REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP**

**INRP - Paris**  
29, rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05

**INRP - Lyon**  
Centre Léon Blum  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex

**INRP - Rouen**  
39, rue de la Croix-Vaubois  
76130 Mont-Saint-Aignan

© INRP, 2002  
ISSN : 0988-1824  
ISBN : 2-7342-0912-8

MISE EN PAGE : NICOLE PELLIEUX - 01 60 23 61 23  
IMPRESSION : IMPRIMERIE MAURY SA, MILLAU

## SOMMAIRE N° 41

### LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES QUESTIONS POUR LA RECHERCHE ET LA FORMATION (Mokhtar Kaddouri, rédacteur en chef invité)

ÉDITORIAL de Mokhtar KADDOURI . . . . .	5
Edmond Marc LIPIANSKY: Le soi entre cognitivisme et phénoménologie : réflexions épistémologiques . . . . .	11
Mokhtar KADDOURI: Le projet de soi entre assignation et authenticité . . .	31
Florence GIUST-DESPRAIRES: Approche psychosociale clinique de l'identité . .	49
Simone BAILLAUQUÈS: Identité et responsabilité ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants . . . . .	65
Marie-Laure CHAIX: Du technicien à l'ingénieur: les transitions identitaires dans les Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI) . . . . .	83
Noëlle MONIN et Geneviève COGÉRINO: Des enseignants face aux transformations de leur fonction au lycée: une identité professorale menacée . . . . .	103
AUTOUR DES MOTS « Stratégies identitaires », « dynamiques identitaires » de Fabrice GUTNIK . . . . .	119
ENTRETIEN d'Annette GONNIN-BOLO avec Claude DUBAR . . . . .	131

\*  
\* \*

Anne BARRÈRE : Topographie croisée du travail scolaire . . . . .	139
Odile DEVOS-PRIEUR et Élisabeth LOUBET-GAUTHIER : Incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves . . . . .	153
<b>LECTURES</b>	
Bibliographie de Mado MAILLEBOUIS : Regards sur les problématiques identitaires : analyses, réflexions, démarches et outils pour mieux décrypter l'identité des enseignants et des formateurs . . . . .	171
<b>NOUS AVONS REÇU</b> . . . . .	178

## ÉDITORIAL

### **LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES, MÉTHODOLOGIQUES ET PROFESSIONNELLES**

Eh oui, c'est encore et toujours le thème de l'identité: problématique inépuisable qu'aucune approche n'a pu entièrement saisir, dompter et finalement banaliser. Prise pour objet d'analyse par des chercheurs appartenant à des disciplines différentes, instrumentalisée (comme outil de mobilisation individuelle et collective) par les gestionnaires et les intervenants socioculturels, l'identité demeure « insaisissable ». Décomposée dans ses différentes formes d'expression et de manifestation (identité sociale, personnelle, professionnelle, politique, culturelle, sexuelle...), l'identité résiste et s'érige en totalité indécomposable et irréductible à l'une ou l'autre de ses dimensions.

Ce numéro de *Recherche et Formation* n'a pas pour ambition d'accomplir cette tâche de domptage impossible. Son ambition est beaucoup plus limitée que cela: aborder un certain nombre de questions d'ordre épistémologique, méthodologique et professionnel que pose l'abord des identités aux chercheurs et praticiens agissant dans différents champs de pratiques sociales ou scientifiques. D'où le titre que nous avons donné à la thématique de ce numéro. Les auteurs des contributions qui le composent ont pour point commun de refuser la vision fixiste de certaines approches qui finissent par stigmatiser les sujets qu'elles sont sensées étudier ou accompagner. Abordant l'identité dans ses aspects processuels et dynamiques, les auteurs insistent sur le rôle des rapports sociaux, des contextes et des situations d'interactions sociales à l'œuvre dans les processus identitaires. Par cette approche, ils signifient dans leurs contributions, que l'identité n'est pas une donnée figée, constituée une fois pour toute, mais un « étant » en perpétuel devenir et en constante reconstruction. C'est pourquoi, nous semble-t-il, les démarches synchroniques, malgré leur utilité, ont des limites dans l'approche des phénomènes identitaires. D'où l'importance de leur associer des démarches diachroniques qui prennent en compte le rapport étroit entre les identités et les temporalités de leur expression.

La conception de l'identité que nous défendons ici, nous conduit à structurer ce numéro autour de trois principales interrogations traitées de manière transversale à travers neuf articles, que nous avons regroupées en six entrées (regards croisés par-tés sur les problématiques identitaires).

### Trois interrogations

- La première se réfère, d'une part, au cadre théorique mobilisable pour l'appréhension de l'identité, d'autre part, à l'intentionnalité du sujet et la conscience de son Soi. Elle réactualise la question de l'inférence et de la conscience : l'identité est-elle une inférence du chercheur, une expression et une conscience du sujet, ou bien émerge-t-elle de et dans l'interaction entre les deux ? Les mouvements ethniques, religieux et culturels organisés pour défendre de façon affichée leur identité et leurs spécificités n'expriment-ils pas l'existence d'une conscience d'un Soi collectif conscient ? Accoler stratégie à identité (dans l'expression « stratégie identitaire ») n'est-il pas une opération paradoxale ? En effet, si les actes stratégiques posés par un individu sont de l'ordre du conscient et même du calculé, l'identité ne l'est pas forcément dans toutes ses composantes et dans tous ses aspects. Une stratégie identitaire explicite nécessite, non seulement l'existence d'une conscience subjective de la part de l'acteur-auteur de cette stratégie, mais également une certaine formalisation et mise en place de façon consciente, volontaire et intentionnelle, de moyens et d'actes visant la réduction de ses tensions identitaires. Or, dans la réalité, rares sont les fois où l'on rencontre un individu conscient de ce processus.

6

- La deuxième interrogation porte sur les démarches et techniques qui permettent de repérer et de saisir les dynamiques et les stratégies identitaires. Sur quels types de données peut-on se baser pour les analyser ? Avec quels types d'outils peut-on produire ces données ? Peut-on recueillir les actes identitaires directement et « de façon frontale » ou bien faut-il les appréhender de façon indirecte, par l'intermédiaire d'autres données qui, par leur analyse et leur mise en relation, permettront des inférences en la matière ?

Ceci nous conduit à interroger le statut du discours dans la production du savoir sur l'identité (et plus généralement sur les concepts de Soi et de dynamiques identitaires). Il nous conduit, également, à interroger la pertinence des outils et du matériau qu'ils permettent de recueillir, le type de cadre théorique à mobiliser pour les interpréter. L'interrogation, sinon même la démangeaison identitaire qui nous travaille tous, mais qui est poussée à son comble chez ceux qui la théorisent, ne risque-t-elle pas de conduire certains à voir de l'identitaire partout, y compris, peut-être, là où il n'est pas ? On ne le sait que trop : deux chercheurs face aux mêmes matériaux, vont l'analyser de façon différente en fonction de leurs choix théoriques, qui comme on le souligne si bien auprès des étudiants, vont leur permettre de construire leur objet, c'est-à-dire de produire souvent ce qui est en fait un artefact théorique.

• La troisième interrogation concerne les différents modes et processus de production des identités professionnelles et comporte un certain nombre de questions : Peut-on construire son identité et en avoir conscience, dans la joie et le bonheur, ou bien est-ce un processus qui émerge dans les seuls moments de profondes crises et de changements qui chamboulent tous repères matériels, idéels et symboliques ? Est-il possible d'établir des liens entre moments de crise et processus de construction de l'identité ? Peut-on accompagner le « travail identitaire » (1) que les individus, les groupes et les organisations sont amenés à effectuer ? Peut-on accéder aux besoins identitaires et construire des dispositifs de formation à l'identité ? Quels rôles peuvent jouer les pratiques d'accompagnement et de formation dans la prise en charge de ces besoins, qu'ils soient individuels ou collectifs ?

Ces trois interrogations sont abordées de manière diverse dans les neuf contributions. Comment les classer ? Comptant sur la tolérance des auteurs et lecteurs, nous tenterons de les organiser en six entrées répondant chacune de façon dominante mais non exclusive à l'un des critères suivants : nature de l'identité ou le statut du Soi, accompagnement du travail identitaire, analyse de stratégies identitaires, clarification notionnelle, expression d'un point de vue, repères bibliographiques.

## Six entrées dans les problématiques identitaires

La première entrée est constituée de deux articles. Celui d'Edmond Marc Lipiansky (2) qui critique de façon argumentée les postulats de base qui sous-tendent les notions du Soi dans les différents courants cognitivistes auxquels il reproche la conception substantialiste et fixiste du Soi. À partir d'une perspective phénoménologique, il leur oppose une vision dynamique et processuelle. Il récuse, ainsi, le postulat du Soi comme objet et substance et le traite comme processus dynamique de totalisation. Analysant ainsi les rapports entre identité, connaissance, expérience et conscience du Soi, il le situe dans un espace intersubjectif où autrui, par son regard, constitue une présence dans la conscience du Soi. S'interrogeant sur les aspects du Soi qui échappent à la conscience, il conclut à la nécessité d'une démarche plurielle et multi-référentielle pour l'approche du Soi.

Mokhtar Kaddouri, quant à lui, traite du projet de Soi qu'il définit comme une intention de réduire une double distance identitaire : celle du projet d'avoir quelque chose et du projet d'être quelqu'un, puis celle du projet d'autrui sur Soi et le projet de Soi sur Soi. Se référant aux modalités du projet de Soi, il présente une typologie de

7

1 - Nous empruntons l'expression à Marie-Joséphine Giletti-Abou, *Questions identitaires et ressources culturelles : l'exemple des référents religieux dans des discours d'enseignants en Guadeloupe* (à paraître).

2 - C'est la seule contribution qui ne traite pas des questions de formation, mais se situe bien dans le cadre de la problématique globale du numéro.

quatre dynamiques identitaires sous-tendues par l'hypothèse suivante : l'identité est une totalité, et si chaque sujet n'a qu'une seule, unique et singulière identité, celle-ci est composée de différentes dimensions auxquelles correspondent des projets de Soi dimensionnels inscrits dans cette totalité qui les dépasse et les englobe dans un projet de Soi global. Partant de ces considérations, il aboutit à l'analyse de la formation des adultes comme espace de transaction identitaire dont l'issue conditionne le type de rapport que les adultes établissent avec la formation.

**La deuxième entrée** est centrée sur les processus identitaires accompagnés. Florence Giust-Desprairies y met en évidence les effets des mutations, des changements brutaux et les conséquences de la défaillance de la fonction de contenance et d'étayage au sein des structures sociales. Elle analyse leurs effets conjugués sur les processus de déconstruction et de dislocation des liens « indémêlables » du psychique et du social à la base de l'identité, contribuant, par là même, à la fragilisation du sujet et à sa vulnérabilité. C'est en référence à ces effets et à ces observations dans le milieu scolaire dont elle nous présente deux vignettes cliniques, que l'auteur analyse la fonction d'un dispositif de récits de vie dans le travail identitaire et la façon dont l'accompagnement, par un psychosociologue clinicien, en l'occurrence elle-même, conduit à la construction, par le sujet, du sens des événements de sa trajectoire.

**La troisième entrée** regroupe trois articles. Celui de Simone Baillauquès qui traite du lien entre identité et responsabilité dans le cas des professeurs débutants nouvellement titularisés. Repérant la fonction d'analyseurs des dysfonctionnements institutionnels que jouent les débutants dans le métier, elle analyse les processus de leur construction identitaire dans des situations conflictuelles, exigeantes et variées. Elle porte une attention particulière au rôle de l'exercice de la responsabilité attribuée et assumée, et analyse sa place dans les constructions identitaires, qu'elle situe en interaction avec le regard porté par autrui, ici la communauté éducative.

La contribution de Marie-Laure Chaix met en lien la théorie de la socialisation de Claude Dubor et un matériau empirique recueilli dans le cadre d'observations et d'interviews de stagiaires engagés dans un dispositif de formation par alternance dit NFI (Nouvelles Formations d'Ingénieurs). Elle analyse les stratégies mises en place par les formés, en vue de la gestion des tensions identitaires qui résultent de leur statut transitoire de stagiaires. Ces stratégies sont mises en perspective par rapport aux attitudes des entreprises (hiérarchie et collègues) vis-à-vis du devenir de ces stagiaires techniciens futurs ingénieurs.

Noëlle Monin et Geneviève Cogérino, de leur côté, repèrent les évolutions du système éducatif. Elles analysent leurs répercussions sur le métier d'enseignant et la remise en cause des assises historiques de l'identité professorale. En référence à ces répercussions, elles analysent les stratégies identitaires mises en place par les enseignants pour faire face aux menaces qui pèsent sur leur identité. Selon les deux

auteurs, l'engagement dans des dispositifs et des pratiques d'innovation pédagogiques constitue l'une des stratégies de préservation et d'affirmation identitaire chez les enseignants enquêtés.

**Dans la quatrième entrée** (« Autour des mots »), Fabrice Gutnik fait le point sur différentes définitions et typologies de la notion de « stratégies identitaires » qu'il présente dans leurs deux aspects, interactionniste et développemental. À cette occasion, il met l'accent sur les limites, ou plutôt sur les lacunes dans la conceptualisation de la notion de « dynamiques identitaires » à laquelle recourent les chercheurs pour analyser l'engagement des adultes dans les pratiques, dispositifs et processus de formation. Il conclut sur quelques considérations épistémologiques et méthodologiques relatives aux rapports entre stratégie et identité.

**La cinquième entrée** est conçue à partir de l'entretien accordé par Claude Dubar à Annette Gonnin-Bolo. L'auteur revient sur son modèle de la double transaction identitaire. Il attire notre attention, chercheurs et praticiens, sur un certain nombre de dérives dans l'usage fait du modèle en question et plus globalement contre les dérives dans l'usage de la notion d'identité. Il revient, plus particulièrement sur les rapports de pouvoir, de conflit, de coopération et de négociation inhérents aux processus de construction et de reconnaissance des identités. Situait son approche par rapport à la psychanalyse et aux démarches cliniques, il aborde la question du langage dans les processus identitaires et souligne l'importance des entretiens biographiques et récits de vie dans les démarches de recherche.

**La sixième entrée** (que l'on trouvera dans la rubrique « Lectures »), est consacrée au travail de recherche bibliographique effectué par Mado Maillebois. Conçu autour de trois sections, ce travail témoigne de la diversité et de la multiplicité des approches des problématiques identitaires. Il témoigne, également, de la profondeur des interrogations qui traversent les différents champs de pratiques sociales et scientifiques. Celles-ci concernent les différents publics, les différents âges et moments de la vie, et interpellent les différentes approches disciplinaires.

Telles sont les trois questionnements et les six entrées qui constituent ce numéro de *Recherche et Formation*. Nous espérons qu'il constituera un véritable outil de réflexion et d'échange au service des chercheurs et des praticiens. Nous pensons, notamment, à celles et ceux qui œuvrent dans le champ éducatif et de formation des adultes. S'il en est ainsi, cela constituera le véritable remerciement que nous puissions adresser aux contributrices et contributeurs de ce numéro.

Mokhtar KADDOURI  
Rédacteur en chef invité  
Conservatoire National des Arts et Métiers  
Centre de Recherche sur la Formation  
Chaire de Formation des Adultes



## LE SOI ENTRE COGNITIVISME ET PHÉNOMÉNOLOGIE

### Réflexions épistémologiques

Edmond Marc LIPIANSKY\*

#### Résumé

*La vogue du cognitivisme a stimulé les recherches sur le Soi ; mais elle a en même temps étouffé quelque peu la réflexion conceptuelle et épistémologique sur ce thème au profit de la technicité expérimentale qui tend à devenir l'unique critère de scientificité.*

*L'objectif de cet article est de questionner les postulats de base de l'approche cognitive du Soi et d'en proposer un examen critique à partir des positions du courant phénoménologique et existentiel. Est discutée notamment la proposition que « le Soi est un objet comme un autre », traité cognitivement par les mêmes mécanismes que les autres informations.*

*L'approche phénoménologique postule au contraire que la conscience de soi exclut radicalement toute objectivité et constitue un phénomène spécifique dans lequel le Soi n'est jamais un objet comme les autres.*

11

#### Abstract

*The vogue for cognitivism has stimulated the research on the Self ; yet, at the same time, it has somewhat stifled the conceptual and epistemological reflexion on this theme to the benefit of experimental technical skills which tend to become the only criterion of a scientific nature.*

*The aim of this paper is to question the basic postulates of the cognitive approach of the Self and to propose a critical examination starting from the positions of the phenomenological and existential movement. What is more particularly discussed is the idea that "the Self is an object like any other" which is dealt with in a cognitive way through the same mechanisms as any other information.*

\* - Edmond Marc Lipiansky, Université Paris X, Nanterre.

*The phenomenological approach postulates on the contrary, that the consciousness of the Self radically excludes any objectivity and constitutes a specific phenomenon in which the Self is never an object like the others.*

Le Soi (1) est un thème très ancien de la psychologie. S'il a surtout été élaboré par divers courants de la psychanalyse (Freud, Jung, Schilder, Winnicott, Spitz, Erickson, Kohut...) (2), il a aussi été étudié dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (avec les travaux de W. James) par des psychologues qui ont cherché à montrer la dimension sociale et culturelle de la conscience de soi (Baldwin, Cooley, Mead...). Mais peu à peu, dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le behaviorisme triomphant a étouffé ce champ d'étude, et la psychologie qu'il a inspirée, portant le discrédit sur les phénomènes de conscience, s'est détournée de ce thème estimé non scientifique.

Il a fallu attendre le remplacement aux États-Unis puis en Europe du règne du behaviorisme par celui du cognitivisme pour que le concept de Soi retrouve une légitimité dans le champ de la psychologie expérimentale. Aujourd'hui c'est un thème majeur de recherches et de publications en psychologie cognitive.

On a tendance à oublier qu'entre temps, en France notamment, un courant a continué à étudier les phénomènes d'identité dans une perspective dynamique et interactionniste et, notamment, dans le champ de l'interculturalité (Camilleri, Tap, Lipiansky, Malewska...) (3).

12

Il est faible de parler aujourd'hui d'une vogue et d'une vague cognitivistes. Il s'agit plutôt d'une « déferlante » qui a laminé et englouti les différents courants de la psychologie et contribué à créer une uniformité souvent appauvrissante (4). Ce courant s'est, dans sa grande majorité, aligné sur ce qui se fait aux États-Unis, aussi bien dans son orientation épistémologique (le positivisme scientiste) que dans les modèles et les problématiques qu'il étudie. La vogue du cognitivisme est plus qu'un phéno-

1 - La notion de Soi est d'un usage relativement récent en français; elle correspond à la notion de *Self* qui désigne dans la psychologie anglo-saxonne la conscience qu'un sujet a de lui-même, de son individualité et, notamment, la conscience d'être la même personne dans l'espace et le temps; c'est ce qu'on a désigné très longtemps en français par la notion d'*identité*.

2 - Cf. E.M. Lipiansky, « Le Soi en psychanalyse », in *L'identité*, ouvrage collectif, Éditions Sciences humaines, 1998.

3 - Cf. notamment C. Camilleri et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

4 - La multiplication des manuels de psychologie cognitive en France depuis quelques années en est un indice; manuels souvent répétitifs, ne différant que par quelques nuances.

mène de mode ; c'est devenu aujourd'hui une idéologie massive que tout le monde invoque (hors du bastion psychanalytique) et qui ne laisse pratiquement aucune place à d'autres tendances (5). Cette forme de conformisme constitue une sorte d'allégeance obligée et de « servitude volontaire » qui n'implique d'ailleurs aucune réciprocité (car logiquement, l'Europe s'étant mise à la remorque des États-Unis, ceux-ci ont peu de raisons de s'intéresser à la copie plutôt qu'à l'original).

Cette vogue a aussi étouffé la réflexion épistémologique au profit de la technicité expérimentale qui tend à devenir l'unique critère de scientificité.

On sait que la psychologie, justement par souci de rigueur scientifique, a voulu rompre avec la tradition philosophique à laquelle elle s'est longtemps rattachée. Mais ce faisant, elle a souvent perdu une ouverture culturelle et une réflexion épistémologique et conceptuelle que la philosophie a inspirées et soutenues plus que la psychologie elle-même. La psychologie cognitive, notamment, s'est rarement penchée sur les présupposés qui sont les siens pour les interroger ou les remettre en cause.

Mon objectif dans cette étude n'est pas de présenter et d'analyser les différentes conceptions du Soi (6). C'est plutôt de questionner les postulats de base de l'approche cognitiviste et d'en proposer un examen critique à partir des positions du courant phénoménologique et existentiel.

## LES POSTULATS DU COGNITIVISME

13

Les recherches cognitives sur le Soi sont très nombreuses et sont loin de constituer une théorie homogène. Il ne s'agit pas d'en offrir une synthèse (7), mais de mettre en lumière les présupposés de base communs qui les sous-tendent, au-delà de leurs différences.

5 - En France, cognitivisme et psychanalyse se sont partagés le terrain de la psychologie universitaire, étouffant tous les autres courants ou les repoussant dans la marginalité.

6 - Comme j'ai pu le faire dans d'autres travaux (cf. notamment l'introduction de mon ouvrage *Identité et communication*, 1992). Pour partir cependant d'une définition minimale, on peut dire que le concept de Soi renvoie à la conscience que le sujet a de lui-même et de ce qui fait son individualité et son identité.

7 - On pourra trouver un « état de la question » dans des ouvrages comme ceux de M. Piolat et al. (1992), *Le Soi. Recherches dans le domaine de la cognition sociale*, de D. Martinot (1995), *Le Soi. Les approches psychosociales* ou de J.-M. Monteil (1993), *Le Soi et le contexte*.

## Le Soi comme structure cognitive

Un premier postulat est que le Soi est une « structure cognitive ». Cette structure est constituée d'unités d'informations reliées les unes aux autres par des interconnexions stables. Cette idée sous-tend les conceptions du Soi comme « prototype cognitif » (T.B. Rogers, N.A. Kruper...) activé lorsque les individus ont à traiter des informations les concernant ; on la retrouve dans la notion de « schéma de soi » (*self-schemas* de H.R. Markus...), ensemble de connaissances génériques sur soi, organisant le traitement des informations relatives à soi ; ou encore dans la conception du Soi comme « réseau associatif en mémoire » (G.H. Power, S.G. Gillyan...) reliant à la fois des « connaissances épisodiques » (relatives à l'enregistrement d'événements autobiographiques) et des « connaissances sémantiques » (relatives aux attributs que le sujet considère comme « auto-descriptifs »).

Ces différentes notions tendent à concevoir le Soi comme une structure cognitive, mais qui plus est, ramènent généralement celle-ci à un ensemble de traits auto-descriptifs, à une sorte de « structure de liste » énumérant les traits considérés comme caractéristiques de soi. Cela débouche sur une conception substantialiste et fixiste du Soi à laquelle j'opposerai tout à l'heure une conception processuelle et dynamique permettant à la fois de rendre compte des aspects de stabilité mais aussi de changement.

Le matériel expérimental implique d'ailleurs très souvent des listes de traits préétablis parmi lesquels le sujet doit choisir ceux qui lui semblent auto-descriptifs ; cette méthode est fortement inductive et amène à trouver à l'arrivée ce qui était implicitement posé au départ à travers le matériel utilisé (8). On peut se demander si on ne construit pas ainsi des artefacts, ce qui expliquerait d'ailleurs l'inconsistance des résultats constatés qui varient fortement selon les tâches expérimentales.

Ainsi, par exemple, T.B. Rogers a cru mettre en évidence un « effet de référence à soi », montrant qu'il y a une plus grande mémorisation et évocabilité des connaissances relatives à soi. Mais cette thèse a été contestée et, en utilisant des tâches expérimentales différentes, d'autres recherches ont prétendu établir qu'il n'y a pas de spécificité de traitement des informations relatives à soi (ce qui semble pourtant en contradiction avec l'expérience quotidienne la plus évidente, hors laboratoire).

8 - Il règne souvent à cet égard une relative confusion : ainsi D. Martinot (1995, p. 133) propose de distinguer un « concept de Soi spontané » (celui qui donne spontanément le sujet) et un « concept de Soi objectif » (celui qui est mesuré sur des dimensions préalables fixées par le chercheur et proposées au sujet) ; mais on ne voit pas en quoi répondre à un questionnaire ou choisir des listes de traits serait plus « objectif » que de se décrire spontanément ; les deux démarches relèvent de l'introspection : l'une étant « non-structurée » (plus que spontanée), l'autre « pré-structurée ».

Ce qui nous amène au second postulat : le fait que le traitement cognitif des informations sur soi ne diffère pas fondamentalement du traitement cognitif des autres informations sur d'autres objets.

## **Le Soi est un objet comme un autre**

Ce postulat est explicitement posé, par exemple, par J.-P. Codol ; c'est pourquoi je m'appuierai sur l'un de ses textes (1980).

J.-P. Codol (1980, p. 154) propose donc l'hypothèse selon laquelle le Soi est appréhendé comme n'importe quel objet : « L'idée première, c'est que la façon dont un individu s'appréhende cognitivement lui-même met en œuvre des processus de même nature que ceux qui régissent toute appréhension cognitive. » On peut essayer de suivre pour un temps cette hypothèse, même s'il sera nécessaire d'envisager aussi, dans un second temps, en quoi la perception de soi est radicalement différente de celle des objets (thèse phénoménologique).

Codol retient trois éléments qui lui semblent essentiels dans la perception de l'objet : la détermination des différences spécifiant cet objet parmi les autres ; une certaine permanence et cohérence de l'objet considéré ; une appréciation de la valeur de cet objet. On peut retrouver effectivement ces caractéristiques dans la perception de soi. En effet, le sentiment d'identité implique d'abord la *conscience de soi comme être spécifique, différent des autres individus*, et donc la capacité de distinguer ce qui est soi et ce qui ne l'est pas (9). Dans ce sens, comparaison et distinction sociale sont inhérentes à la notion même d'identité.

15

Le second élément est la permanence de l'objet, la perception de soi comme identique à soi-même à travers l'espace, le temps et les situation. En effet, quel que soit le cadre où je me trouve et quels que soient les événements et les transformations qui m'affectent, je m'éprouve toujours comme la même personne (à part, bien sûr, les cas de « confusion mentale », de « dépersonnalisation », qui sont justement considérés comme pathologiques puisqu'ils entraînent une désorganisation de ce sentiment).

### ***Ipse et idem***

Ces deux premiers éléments sont étroitement liés l'un à l'autre par la notion d'objet ; mais, en toute logique, ils devraient être distingués, comme le fait, par exemple, le

9 - On verra cependant plus loin que, pour sembler évidente, cette distinction n'est pas aussi claire puisqu'autrui est de toute part présent à l'intérieur de la conscience de soi.

philosophe P. Ricoeur dans une perspective phénoménologique (10). Car, à travers le premier, l'identité signifie l'*ipséité*, c'est-à-dire l'unicité, la singularité et la spécificité de chaque individu ; et à travers le second, c'est l'identité à soi-même (*idem*) qui est affirmée et donc, essentiellement, la permanence dans le temps. Dans le premier cas, on a à faire à une identité « numérique » ; dans le second, à une identité « qualitative ».

Ces deux acceptions ne sont pas réductibles l'une à l'autre, même si elles interfèrent dans la subjectivité du sujet. Cette interférence se manifeste, comme l'avance Paul Ricoeur, dans ce qu'on appelle le caractère. Il s'agit de l'ensemble des marques psychologiques distinctives propres à un individu et dotées d'une certaine stabilité situationnelle et temporelle. Le caractère est fait des dispositions durables auxquelles on reconnaît une personne ; ces dispositions naissent d'habitudes acquises, de modes de réaction répétitifs qui viennent se sédimer chez l'individu sous forme de traits de caractère. De cette façon, l'histoire tend à se transformer en structure (11). « C'est cette sédimentation qui confère au caractère la sorte de permanence dans le temps que j'interprète ici, écrit P. Ricoeur, comme recouvrement de l'*ipse* par l'*idem*. » (*ibid.*, p. 146) Ce recouvrement est le fait du sujet mais aussi de la perception d'autrui qui peut s'exprimer dans des énoncés du type : « C'est bien lui... toujours le même, il n'a pas changé », manifestant que le sujet est identifié à certaines attitudes et certaines formes de compartement. Le cognitivisme en semblant réduire le Soi au caractère (comme ensemble de traits auto-descriptifs) ne néglige-t-il pas sa dimension d'*ipséité* ?

## La valorisation de soi

Le troisième élément est que le *Soi est doté pour soi d'une valeur*, distincte de celle conférée à autrui. D'abord parce que c'est, même inconsciemment, la valeur centrale autour de laquelle chaque individu organise son rapport au monde et aux autres (dans ce sens, le *Soi* est nécessairement « ego-centrique »). Ensuite parce que les notions mêmes de différenciation, de comparaison et de distinction, inhérentes, comme on vient de le voir, au concept d'identité, entraînent logiquement comme corollaire le souci d'une *valorisation* de soi par rapport à autrui. La valorisation peut même apparaître comme l'un des ressorts fondamentaux du comportement et de la

10 - Cf. P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

11 - On peut retrouver là, bien que dans une perspective différente, la notion de « cuirasse caractérielle » élaborée par Wilhelm Reich (1973) qui attribuait au caractère une dimension corporelle fondamentale, largement négligée d'ailleurs par les approches cognitivistes.

vie sociale (aspect qu'Erving Goffman a mis en lumière à travers la notion de « face ») (12).

Il semble bien que le Soi, lorsqu'on l'aborde en extériorité et dans ses caractéristiques les plus simples, puisse être appréhendé comme n'importe quel objet et en revêtir les principaux attributs.

Ainsi, pour résumer, peut-on ramener les postulats de base du cognitivisme sur le Soi, schématiquement évoqués ici, à quelques propositions essentielles, fortement reliées entre elles :

- Le Soi est un objet de connaissance assimilé à l'organisation et au traitement des informations relatives à soi.
- C'est donc une structure cognitive stable et objectivable qui permet la reconnaissance, le stockage, l'interprétation et le rappel des informations sur soi.
- Ces informations sont traitées selon les mêmes mécanismes cognitifs que les autres types d'informations ; le Soi est un objet comme les autres.

Face à ces postulats, je voudrais proposer trois thèses qui en prennent en quelque sorte le contre-pied :

- Le Soi n'est pas seulement, ou pas essentiellement, un phénomène de connaissance, mais un *phénomène d'expérience*, expérience subjective et vécue de sa propre existence.
- Plus qu'une structure stable et objectivable, le Soi est un *processus subjectif et dynamique* qui tend à introduire une régulation, une cohésion et une continuité dans l'expérience changeante de soi.
- *Le Soi ne peut être un objet pour soi* ou, en tout cas, un objet comme les autres.

17

Pour étayer ces trois thèses, je me placerai dans une perspective phénoménologique. Pourquoi ce choix ? Parce que c'est la perspective qui, à mon sens, peut apporter la réflexion la plus approfondie sur les phénomènes de conscience, sur la subjectivité et l'expérience de soi. La référence ici à la phénoménologie désigne moins un auteur ou une école précise qu'un courant issu de la philosophie (et marqué notamment par les œuvres de Hegel, Husserl et Heidegger) et qui s'est prolongé dans la *psychologie existentielle* (K. Jaspers, L. Binswanger, J.-P. Sartre, M. Merleau-Ponty, A. Maslow, C. Rogers, R. Laing...).

12 - Cf. E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973. Il définit la « face » comme l'image et la valeur que chacun revendique et cherche à mettre en scène dans ses interactions avec autrui.

## L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Le point commun à toutes ces démarches (qui peuvent présenter par ailleurs des différences importantes) est de donner la primauté, par rapport à toute approche objectiviste, à l'*expérience vécue* du sujet. Elles tendent donc à réhabiliter la capacité de la conscience à la connaissance d'elle-même ou du moins à faire de la conscience le point de départ de tout projet de connaissance.

La phénoménologie se présente comme l'étude des « phénomènes », le retour « aux choses mêmes » à l'expérience subjective, débarrassée des « vêtements d'idées » (Husserl) et des interprétations qui lui font écran. Elle part du constat que tout objet n'existe qu'à travers une conscience qui le saisit. Le phénomène est donc la façon dont l'objet apparaît à la conscience, et pour Sartre, la phénoménologie remplace « la réalité de la chose par l'objectivité du phénomène » (1943, p. 13). Cela ne veut pas dire que l'objet se réduit à la façon dont il est saisi par la conscience : « Ce qui paraît, en effet, c'est seulement un aspect de l'objet et l'objet tout entier est dans cet aspect et tout entier hors de lui. » (*ibid.*) Tout entier dedans parce que c'est dans cet aspect qu'il se manifeste, qu'il existe pour la conscience ; mais tout entier dehors, en même temps, parce que la série potentielle des aspects de l'objet n'est jamais présente à la conscience, la totalité de cet objet lui échappe. Ainsi le Soi est la conscience que j'ai de moi à tel instant, dans telle situation ; mais en même temps, il déborde cette conscience immédiate pour englober la totalité virtuelle des différentes expériences de soi, totalité qui, cependant, lui reste inaccessible.

18

Puisque la conscience, qui est toujours *conscience de quelque chose* (ce que la phénoménologie appelle son « intentionnalité ») est au fondement de toute connaissance, avant de prétendre construire le Soi comme objet, il convient d'étudier la façon dont cet objet apparaît à la conscience. C'est dans ce sens que la phénoménologie, loin d'être une démarche anti-rationaliste, se veut au contraire le point de départ nécessaire pour fonder les différentes formes de rationalité. Elle prend au sérieux le fait que la conscience est l'origine de toute signification, qui réside dans le lien d'intentionnalité reliant le sujet à l'objet.

Ainsi, la démarche phénoménologique passe par une psychologie descriptive de l'expérience subjective ; non pas dans le sens où cette expérience serait la finalité ultime (et close sur elle-même) de sa démarche ; mais dans le sens où l'être de l'objet n'est saisissable qu'à travers la façon dont il est donné à la conscience (où il apparaît comme chose, mais aussi comme *valeur* et comme *signification*) et à travers les modalités par lesquelles elle le vise : « Si la théorie de la connaissance veut étudier les problèmes des rapports entre la conscience et l'être, elle ne peut alors avoir devant les yeux que l'être comme *corrélât de la conscience*, comme quelque chose de visé d'après la manière de la conscience. » (Husserl, 1955, p. 67) La connais-

sance des « manières » qu'à la conscience de connaître est donc le fondement de toute connaissance rigoureuse. D'une certaine façon, Husserl reprend ainsi la vision kantienne d'une vérité fondée dans le sujet de la connaissance mais s'en éloigne en rejetant la distinction entre le sujet transcendantal et le sujet concret.

Il faut conclure de cela que l'objet est toujours *contingent* (c'est-à-dire construit à partir d'apparences successives), alors que le vécu résultant de la conscience de soi est un *absolu*. Cela ne veut pas dire que ce vécu est saisi adéquatement par la conscience dans sa plénitude et la totalité de ses significations potentielles, mais *qu'il s'impose comme existence indubitable*: « Le flux du vécu, qui est mon flux, celui du sujet pensant, peut être aussi largement qu'on veut non-appréhéné, inconnu quant aux parties déjà écoulées et restant à venir, il suffit que je parte le regard sur la vie qui s'écoule dans sa présence réelle et que dans cet acte je me saisisse moi-même comme sujet pur de cette vie, pour que je puisse dire sans restriction et nécessairement : je suis, cette vie est, je vis : *cogito*. » (Husserl, 1963, p. 85)

Cependant, la certitude du vécu (« aucun vécu donné "en personne" ne peut ne pas être », *ibid.*) ne garantit pas l'adéquation de ce vécu à la situation vécue et la certitude de la connaissance qu'il induit (13). Faut-il alors renoncer à l'idée d'une connaissance objective des faits psychiques ? Pour la phénoménologie, elle ne peut s'atteindre en transformant la conscience, ou les conduites, en objets car la conscience ne peut être un objet de la nature (ce qui serait le point de vue objectiviste) puisque la nature se manifeste elle-même comme corrélat de la conscience. L'objectivité de la nature n'est que le produit d'une visée intentionnelle de la conscience qui confère à celle-ci un sens d'objectivité (car tout sens est fondé dans la conscience en tant que donatrice de sens). Mais l'objectivité ne naît pas seulement de l'activité de la conscience isolée ; elle découle aussi de l'accord d'une pluralité de conscience, et donc de l'intersubjectivité.

## De l'introspection à la réflexion

La phénoménologie, dans le champ de la conscience de soi, se ramène-t-elle alors à l'introspection ?

On peut penser d'abord, avant de répondre à cette question, que le discrédit jeté sur l'introspection demanderait à être révisé. S'il s'explique pour des raisons historiques

13 - En termes psychologiques, on pourrait dire que le sujet peut « projeter » sur la situation certaines caractéristiques personnelles, ou encore qu'entre l'expérience vécue et la conscience peuvent s'introduire des déformations dues aux mécanismes de défense (cf. la notion d'incongruence chez Rogers) ou encore que des biais cognitifs interviennent dans la perception de la situation.

(la psychologie en rompant avec elle, souhaitait se fonder comme science objectiviste), il n'est peut-être pas, sur le fond, aussi justifié qu'on a tendu à l'admettre. Il faudrait certainement prendre en compte l'appart irremplaçable de l'introspection à une connaissance de la subjectivité (et le fait que bien des hypothèses explorées par la psychologie viennent certainement de l'introspection) (14).

L'introspection repose cependant, comme le montre J.-F. Lyotard (15) sur certains postulats : le vécu de la conscience constitue par lui-même un savoir de la conscience sur elle-même. Ce vécu est transparent à la conscience et se donne immédiatement avec son sens. Ce vécu est pure intériorité et se distingue radicalement des faits extérieurs, objets des sciences de la nature. Il est strictement individuel dans le sens où il est vécu d'un individu singulier et vécu singulier de cet individu. Enfin, l'introspection affirme le caractère contingent de la subjectivité qui, en raison du principe précédent, ne peut faire l'objet que d'une approche descriptive et échappe à toute loi.

Tout en étant en accord avec certains de ces postulats, la phénoménologie s'en écarte sur plusieurs points. Elle distingue conscience de soi et connaissance de soi (la « connaissance de soi par soi est indirecte, elle est une construction ; il me faut déchiffrer ma conduite, comme je déchiffre celle de l'autre » comme l'écrit M. Merleau-Ponty) (16). Elle oppose ainsi la réflexion à l'introspection ; la réflexion est rétention et reprise descriptive et compréhensive de l'expérience vécue, antérieure cependant à toute rationalisation, afin d'en dégager la signification (qui peut être distincte du sens immédiat que lui confère la conscience immergée dans le vécu).

20

Ensuite, la phénoménologie relativise la coupure entre l'intérieur et l'extérieur ; si la conscience est intentionnalité et conscience de quelque chose, elle est fortement « entrelacée » avec le monde ; elle est rattachée au sujet à une situation « étant bien entendu que ce rapport n'unit pas deux pôles isolables à la rigueur mais au contraire que le Moi comme situation n'est définissable que dans et par ce rapport » (Lyotard, *op. cit.*, p. 53). Il ne s'agit donc pas de rattacher la signification à l'un des pôles de ce rapport puisque c'est la relation elle-même qui donne sens aux deux pôles qu'elle unit. Ainsi la conscience de soi apparaît en liaison avec une situation, et le sens qu'elle prend n'est ni dans la conscience ni dans la situation, mais dans le lien qui unit la conscience à la situation : le fait de percevoir, par exemple, celle-ci comme dangereuse induit le sentiment d'un Soi menacé. Mais inversement, les menaces ressenties à l'intérieur du Soi sont projetées sur l'extérieur et suscitent la perception

14 - Cf. l'apport de P. Diel à la démarche introspective (*Psychologie de la motivation*, Paris, Payot, 1991).

15 - J.-F. Lyotard, *La phénoménologie*, Paris, PUF, 1986, p. 40.

16 - cité par Lyotard, *op. cit.*, p. 50.

d'une situation menaçante; il y a donc *interaction profonde entre la conscience de soi et le contexte* dans lequel le Soi est engagé.

## Le Soi comme processus temporel

Enfin, pour la phénoménologie, la subjectivité introspective n'est pas pure contingence réduite à la conscience de l'instant. Elle se situe dans une temporalité. La conscience tend à englober l'instant présent dans une expérience passée et dans une ouverture vers l'avenir. Je ne me perçois pas seulement à partir de la conscience que j'ai de moi dans l'instant mais comme je ressens avoir été et comme je souhaite devenir (à chaque instant, je compare spontanément mon expérience présente à mes expériences passées et à ce que j'anticipe du futur). La conscience de soi est donc aussi conscience d'une totalité, mais d'une totalité jamais achevée et toujours insaisissable: « Cette totalité qui court après soi et qui se refuse à la fois, qui ne saurait trouver en elle-même aucun terme à son dépassement, parce qu'elle est son propre dépassement et qu'elle se dépasse vers elle-même, ne saurait, en aucun cas, entrer dans les limites d'un instant. » (Sartre, 1943, p. 189) Elle est processus (l'effort de totalisation) plus qu'objet (comme totalité effective).

Ainsi la conscience de soi est d'abord une quête de soi, une tentative pour s'élever au-dessus des situations immédiates pour se percevoir comme sujet engagé dans une temporalité et un projet existentiel (17), aspect largement ignoré par le cognitivisme.

On voit que la démarche phénoménologique tout en prenant appui sur l'introspection ne se confond pas avec elle. Dans les phénomènes qu'elle aborde, elle s'efforce de restituer et de décrire finement l'expérience vécue du sujet en s'assurant que cette description porte bien sur sa conscience concrète et spontanée et non sur ce qui en serait un substitut plus ou moins objectivé introduit par le chercheur à partir de ses conceptions, de ses modèles ou de ses techniques. Dans la saisie de ce vécu, le psychologue doit faire abstraction de ses propres jugements et interprétations (car ceux-ci font partie de son expérience à lui et non de celle du sujet): ils ne peuvent que faire écran à la description du vécu subjectif; comme le souligne bien R. Laing: « Les inférences que l'on fait concernant l'expérience de l'autre, à partir des perceptions réelles et immédiates qu'on a de ses actes font partie de la catégorie des actes d'attribution. » (1971, p. 31)

17 - C'est ce qui rend possible la pratique d'une « analyse existentielle » à travers laquelle le sujet, avec le soutien du thérapeute, peut approfondir et élargir sa conscience de soi et « devenir ce qu'il est ». Cf. les rubriques « Psychologie existentielle » et « Psychologie humaniste », in E. Marc, *Guide pratique des psychothérapies*, Paris, Retz, 2000.

Il s'agit de donner la parole au sujet pour lui permettre d'exprimer sa propre expérience (projet qui a guidé Rogers dans l'élaboration des notions d'entretien non directif et d'empathie). Mais il faut aussi avoir conscience qu'à partir du moment où il exprime cette expérience à quelqu'un, et l'expérience exprimée, et l'écoute – même la plus neutre – appartiennent au domaine de l'intersubjectivité (18).

À partir du moment où elle est l'objet d'une démarche d'observation et de compréhension, la conscience de soi s'inscrit nécessairement dans un espace intersubjectif. Au lieu d'occulter ce fait à travers la fiction d'une « neutralité » et d'une « absence » de l'observateur, il convient au contraire de le prendre pleinement en compte et de considérer l'intersubjectivité comme l'espace même où se fonde et s'appréhende le Soi (19).

### **Le Soi n'est pas un objet**

La conscience de soi exclut radicalement toute objectivité : « Je suis celui qui ne peut pas être objet pour moi-même, comme le souligne Sartre, celui qui ne peut même pas concevoir pour soi l'existence sous forme d'objet. » (*L'Être et le Néant*, p. 287) Cette impossibilité n'est pas le résultat d'un manque de distance, d'une limite de la connaissance ou d'une prévention intellectuelle ; elle résulte de la définition même de l'objectivité : *est objet ce qui est extérieur à soi, ce qui n'est pas soi*. « Si même je pouvais tenter de me faire objet, déjà je serais moi au cœur de cet objet que je suis et du centre même de cet objet, j'aurais à être le sujet qui le regarde. » Le Soi ne peut être objet qu'aux yeux d'autrui ou en partant sur lui le regard d'autrui. Mais justement autrui ne peut avoir sur soi le même regard que soi ; *l'objet qu'il saisit est radicalement autre que la conscience de soi du sujet* : « Je suis aussi incapable de me saisir pour moi comme je suis pour autrui que de saisir ce qu'est autrui pour soi à partir de l'objet-autrui qui m'apparaît. » (*idem*)

22

18 - Notons à ce propos que le phénomène de l'intersubjectivité, central en psychologie, reste largement une terre inexplorée et que, par exemple, la notion d'« empathie » à laquelle le psychologue est obligé souvent d'avoir recours reste relativement opaque, faute d'avoir fait l'objet d'une analyse précise.

19 - Il convient cependant de souligner que toutes ces réflexions ont un caractère largement programmatique. En dehors des travaux de Sartre et de Merleau-Ponty, il existe très peu de recherches psychologiques sur l'identité comme sur la conscience de soi inspirées par la phénoménologie (R. L'Écuyer, 1978, p. 41, a raison de parler de recherches « phénoménales » pour désigner certains travaux qui ne répondent que de très loin à la démarche phénoménologique). Les tentatives les plus intéressantes (mais non systématiques) ont été, à mon sens, celles de C. Rogers et de R. Laing. On peut se demander, d'ailleurs, si ce n'est pas dans certaines formes d'écriture autobiographiques (et notamment dans le journal intime) que l'on trouverait les meilleurs expressions d'une phénoménologie de soi.

Ainsi la *perception de soi* reste irréductiblement un phénomène subjectif de conscience, différent par nature de la connaissance de l'objet. Elle est un phénomène existentiel d'expérience; elle se confond avec l'expérience d'exister. La conscience de soi est constitutive du Soi comme le mode même de son existence: « Toute existence consciente existe comme conscience d'exister. » (p. 20) Elle est présence à soi, surgissement et non conscience d'un objet extérieur qui en serait en quelque sorte la substance. Si l'expression « conscience de soi » suggère un décollement par rapport à soi, une certaine dualité, c'est une dualité particulière. Car, du fait que le Soi n'est pas une substance mais un processus dynamique de totalisation, que c'est une totalité visée mais jamais atteinte, le sujet ne peut pas non plus ne pas être soi, se faire autre que soi: « Le Soi représente donc une distance idéale dans l'immanence du sujet par rapport à lui-même, une façon de ne pas être sa propre coïncidence, d'échapper à l'identité tout en la posant comme unité, bref d'être en équilibre perpétuellement instable entre l'identité comme cohésion absolue sans trace de diversité et l'unicité comme synthèse d'une multiplicité. » (p. 115) On retrouve là la conjonction que soulignait P. Ricoeur entre l'*ipse* (l'identité cohésive) et l'*idem* (l'identité comme synthèse et continuité).

L'identité est donc au cœur de la conscience de soi, comme un possible, un projet d'identification absolue et toujours hors d'atteinte, comme absence et comme manque. Dans ce sens, elle représente la visée fondamentale de l'être, ce qui « aimante » son existence (devenir ce que je suis).

C'est pourquoi identité et valeur sont coextensives; la valorisation n'est pas une caractéristique ajoutée à l'identité; c'est son essence même. Car l'identité est ce qui habite la conscience de soi, comme ce vers quoi elle tend: « La valeur suprême vers quoi la conscience se dépose à tout instant par son être même, c'est l'être absolu du Soi, avec ses caractères d'identité, de pureté, de permanence, etc., et en tant qu'il est fondement de soi. » (p. 132) Se sentir totalement soi et habité pleinement par le sentiment de sa valeur. *Toute conscience de soi est hantée par sa valeur comme le sens hors d'atteinte de ce qu'elle vise et de ce qui lui manque.*

Le sentiment d'identité se trouve donc dans la position paradoxale d'être au fondement de soi (la conscience de soi repose sur le sentiment d'identité à soi-même) et en même temps hors de soi (comme mirage poursuivi et insaisissable).

Ainsi le Soi n'est jamais pour soi un objet comme les autres. Même dans l'introspection et la réflexion qui constituent des démarches de prise de distance et d'objectivation, il ne constitue qu'un quasi-objet; la conscience de soi y cherche à se reprendre elle-même comme représentation et comme totalité; mais cette totalité n'est que l'image virtuelle incertaine d'une tentative de totalisation toujours reprise et toujours inachevée; elle tend à ressaisir la multiplicité infinie des expériences et

s'efforce à partir du présent d'englober le passé et d'anticiper l'avenir. C'est une illusion naïve de penser que je peux répondre à la question « Qui suis-je ? » en cochant une dizaine d'adjectifs dans une liste de traits.

## La conscience de soi dans le regard d'autrui

La conscience de soi revêt deux modalités radicalement distinctes, même si elles sont étroitement intriquées (autre apport décisif de Sartre dans *L'Être et le Néant*) : « pour-soi » et « pour-autrui ».

Sartre prend comme exemple l'expérience de la honte ; il montre que même éprouvée dans la solitude, elle est « honte devant quelqu'un ». Ce quelqu'un, autrui, a un statut particulier, différent lui aussi de celui des objets. Il est à la fois hors de moi et en moi. Hors de moi car autrui existe comme distinct de moi ; il est ce que je ne suis pas et je suis ce qu'il n'est pas. Mais autrui est aussi en moi car je suis « un être qui implique l'être d'autrui en son être » (20). Ainsi, la présence d'autrui n'est pas un objet de connaissance externe mais une donnée intuitive et immédiate de la conscience de soi.

C'est dans le phénomène du regard que la signification profonde de la relation à autrui peut le mieux s'appréhender : « Il suffit qu'autrui me regarde pour que je sois ce que je suis », c'est-à-dire pour susciter en moi mon « être-pour-autrui ». Mais le regard d'autrui tend à me percevoir comme corps et donc à m'objectiver ; à travers lui, je me saisis comme objet inconnu d'appréciations inconnaissables, sans que je puisse agir vraiment sur ces appréciations. Mon corps est là non seulement en tant que vécu subjectif, mais aussi en tant qu'objet de points de vue que je ne peux pas prendre et qui m'échappent ; il est ce perpétuel « dehors » de mon « dedans » le plus intime ; car seul l'autre peut me voir « tel que je suis » pour autrui et me transmettre éventuellement cette vision par le langage. Il faut donc se résigner à se voir par les yeux d'autrui et à apprendre son être par les révélations du regard et du langage de l'autre.

On peut mettre en lien cette réflexion de Sartre avec celle de D. Winnicott. Celui-ci souligne le rôle fondamental du regard de la mère dans la construction du *Self* : « Que voit le bébé, écrit-il, quand il tourne son regard vers le visage de la mère ? Généralement ce qu'il voit c'est lui-même. En d'autres termes, la mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit. » (21)

20 - Ce que la psychanalyse a désigné par les notions d'introjection et d'intériorisation.

21 - *Jeu et réalité*, 1975, p. 155.

Le bébé « découvre » donc son identité, ce qu'il est, dans le regard porté sur lui par sa mère.

Mais l'objectivité de mon corps pour autrui n'est pas objet pour moi ; elle est ce qui m'échappe et que j'éprouve dans le malaise : « Par le regard d'autrui, je me vis comme figé au milieu du monde, comme en danger, comme irrémédiable. » (p. 314) C'est en cela que le regard d'autrui me fait objet et m'aliène, que je le soutienne dans la honte, la crainte ou la fierté. Mais ce ne sont pas vraiment ses yeux qui me voient : c'est plutôt autrui comme sujet, présence à la limite indifférenciée et intériorisée ; car « perpétuellement, où que je sois, on me regarde » (p. 329). Je me sens toujours sous le regard d'autrui car ce regard est présent dans ma propre conscience (« L'œil était dans la tombe et regardait Caïn »).

Autrui est donc présent de toute part à ma conscience et la traverse toute entière ; et je ressens comme mien le Moi-objet que je suis sous le regard de l'Autre : « Ainsi mon être-pour-autrui, c'est-à-dire mon Moi-objet, n'est pas une image coupée de moi et végétant dans une conscience étrangère : c'est un être parfaitement réel *mon* être comme condition de mon ipséité en face d'autrui et de l'ipséité d'autrui en face de soi. C'est mon être-dehors : non pas un être subi et qui serait lui-même venu de dehors mais un dehors assumé et reconnu comme mon dehors. » (p. 333) On pourrait parler, en termes plus psychologiques, d'identification à l'image de soi renvoyée par le miroir d'autrui (et notamment, comme on l'a vu, le regard de la mère mais aussi et, plus tard, du père, des frères et sœurs, des proches, des professeurs, etc.).

## Soi intime, Soi social

25

Ainsi le Soi, l'identité subjective, présente deux faces qui appartiennent toutes deux à la conscience de soi mais sous des modalités différentes : une face « intérieure » qui est l'identité pour-soi et une face « extérieure » qui est l'identité pour-autrui ; cette identité extérieure n'est pas l'image qu'a de moi autrui ; elle est mon image de moi lorsque je me sens sous le regard d'autrui (que ce regard soit réel ou intériorisé).

Ces deux modalités ne sont pas symétriques et équivalentes : l'identité pour soi est une identité préreflexive, définie comme présence à soi ; elle correspond à ce que l'on a désigné en psychologie comme sentiment, perception de soi ; c'est ce qu'on peut nommer *identité* ou *Soi-intime*.

L'identité pour autrui relève d'une posture d'objectivation ; elle implique une prise de distance et un jugement sur soi, saisi comme quasi-objet ; elle suppose la médiation d'un regard : « Or autrui est le médiateur indispensable entre moi et moi-même : j'ai honte de moi tel que j'apparais à autrui. Et par l'apparition même d'autrui, je suis mis en mesure de porter un jugement sur moi-même comme sur un objet, car c'est comme objet que j'apparais à autrui. » (p. 266)

Mais cette identité n'est pas une simple image dans l'esprit d'un autre. Sinon elle ne me « toucherait » pas autant ; je la fais mienne, je la reconnais et m'identifie à elle (la honte manifeste que je reconnais être comme autrui me voit). Elle peut difficilement faire l'objet d'une comparaison avec la façon dont je me perçois moi-même, avec l'identité pour soi ; les deux termes sont trop étroitement intriqués comme les deux faces d'une bande de Moebius, à la fois différentes et indistinctes (l'identité pour soi étant dès l'origine fortement tributaire de l'identité pour autrui). Elle est une identité qui tout en apparaissant face à autrui ne réside pas en autrui mais dans ma propre conscience. Elle correspond, à mon sens, aux notions d'image de soi, représentation de soi, estime de soi. On peut la désigner comme *identité sociale* (dans un sens différent, notons le, de celui qui est donné habituellement à cette expression) (22).

La distinction entre « Soi intime » et « Soi social » (dont il faut bien souligner qu'elle ne correspond pas à la séparation de deux objets différents mais aux faces d'un même phénomène), apparaît fondamentale dans l'expérience vécue ; elle ne résulte pas d'abord d'une construction théorique (même si elle prend nécessairement cette forme à partir du moment où elle est conceptualisée) mais d'une observation et d'une analyse du vécu et de l'expression spontanée du sujet.

Si l'on retient donc cette notion d'une identité « extérieure », identité pour autrui qui s'actualise dans les relations sociales et d'une identité « intérieure », identité intime pour soi, largement soustraite à la communication avec autrui, le concept d'identité sociale peut trouver une nouvelle définition. Il ne se limite plus à l'appartenance ou la référence à des groupes, sociaux, dont le sujet tire une certaine perception et certains sentiments de lui-même (23). Si tous ces « groupes » influencent l'identité des individus qui y participent, c'est parce qu'ils proposent des systèmes de valeurs, des modèles de conduite, des représentations types du « bon membre » ainsi qu'un registre de rôles prescrits ; c'est à travers ces images identificatoires, ces représentations normatives et ces schèmes d'interaction que le milieu environnant modèle l'identité sociale des individus. Ce sont ces valeurs, ces images, ces normes qui sont projetées dans le regard d'autrui.

L'identité sociale des individus tend donc à s'adapter et à se montrer conforme aux normes, aux valeurs et aux modèles sociaux (à part si le sujet cultive une identité d'« original », d'« excentrique », de « marginal ») ; elle est façonnée par les repré-

22 - Cf. E.M. Lipiansky, *Identité et communication*, 1992, chap. 3.

23 - Notons d'ailleurs que le terme de groupe utilisé par la psychologie sociale est ici imprécis : il renvoie aussi bien à des catégories bio-psychologiques (comme le sexe et l'âge), à des milieux socio-professionnels (classes sociales, catégories professionnelles...), à des communautés historiques et culturelles (groupes ethniques, cultures régionales, nations...) qu'à des affiliations institutionnelles et idéologiques (organisations, Églises, partis, écoles de pensée...).

sentations et les codes culturels perçus dans le regard, les attentes et les jugements d'autrui.

Par comparaison, l'identité intime est beaucoup plus marquée par le corps et ses pulsions, par les émotions et les affects, par l'imaginaire. Le fait qu'elle soit inaccessible à autrui permet son étayage plus direct sur les sentiments narcissiques, les rêves de toute puissance, le désir, la recherche d'amour, de séduction et de pouvoir (24).

## Pour conclure...

Telle est donc la façon dont la phénoménologie peut nous aider à interroger et à conceptualiser les notions de conscience de soi et d'identité. On pourrait objecter qu'il s'agit là d'une réflexion « philosophique », étrangère par nature à une psychologie se voulant « scientifique ». Il me semble d'abord que la démarche phénoménologique, notamment celle de Sartre (et c'est la raison pour laquelle je me suis appuyé sur elle) s'efforce de coller d'aussi près que possible à l'expérience empirique. On peut penser aussi que fait partie nécessairement du champ de la psychologie une réflexion critique sur les concepts qu'elle utilise ; à part si l'on adopte une vision positiviste simpliste qui penserait qu'elle ne s'occupe que de « faits », données immédiates de la réalité observable dont les concepts ne seraient que le reflet (25). L'appartenance de la philosophie peut donc être un instrument fécond pour cette élaboration conceptuelle comme il l'est, plus largement, pour la réflexion épistémologique. Mais il doit être confronté à l'expérience empirique, s'il ne veut pas rester du domaine de la spéculation.

27

24 - On pourrait mettre en relation les notions d'identité sociale et d'identité intime avec ce que H. Rodriguez-Tomé (1972) a désigné comme « image sociale de soi » et « image propre ». Il définit l'image sociale de soi comme conscience de soi pour autrui, dans le sens où l'autre est sa source et son destinataire ; cependant, lorsqu'il écrit : « Nous appelons image sociale de soi celle qui se constitue justement à partir des indices sur soi-même que l'individu reconnaît comme venant d'autrui ou qu'il attribue à autrui » (p. 29), il semble donner à cette notion un contenu assez limité ; en effet, si l'image sociale est bien conscience de soi pour autrui, on ne saurait la restreindre, à mon avis, à l'image que l'on pense que les autres se font de soi ; elle correspond plutôt à l'identité que le sujet ressent et actualise dans ses relations aux autres. Quant à l'image propre, elle se présente, propose-t-il, « sous la forme d'un agencement de traits de personnalité que le sujet admet comme lui appartenant ; c'est un ensemble de caractéristiques telles que dispositions, habitudes, tendances, attitudes ou capacités, à quoi s'ajoute ce qui relève de l'image du corps propre » (p. 28). Là aussi, cette définition peut sembler trop restrictive ; il n'est pas sûr, en outre que le sujet se perçoive comme « un agencement de traits ».

25 - Tout concept, loin d'être le reflet descriptif et neutre de cette réalité, comporte, même de manière implicite, des hypothèses théoriques qui appartiennent au moins autant aux conceptions du chercheur qu'aux caractéristiques de l'objet.

### **Échapper au fétichisme de la méthode**

J'ai cherché à montrer comment un point de vue inspiré par la phénoménologie et la psychologie existentielle permettait d'interroger et de remettre en cause certains postulats de l'approche cognitive du Soi. Ce faisant, je n'ai pas voulu introduire un clivage entre démarche objectiviste et démarche subjectiviste. Une telle opposition risquerait d'être stérile. Au contraire, je pense que chacune a intérêt à se confronter à l'autre pour une mise à l'épreuve de ses présupposés et de ses résultats. C'est cette confrontation qui nous a permis de mieux cerner et d'approfondir certains aspects du concept de Soi.

Ce n'est pas seulement, par exemple, la tentative d'objectivation du Soi à travers la notion de « *Self-schéma* » qui pose problème. C'est le caractère fortement réducteur, simplificateur et fixiste de cette notion qui assimile Soi et caractère et qui ramène la représentation de soi à un ensemble de traits auto-descriptifs. Concevoir le Soi sous forme de traits entraîne pour ceux-ci une généralisation et une invariabilité que contredit l'expérience quotidienne (je peux me sentir plein d'assurance tel jour et dans telle situation et mal assuré un autre jour et dans une autre situation ; je peux être autoritaire en famille et soumis dans le cadre professionnel, etc.) (26). On a le sentiment que la psychologie cognitive ne fait alors qu'entériner et « scientificiser » l'image naïve du sens commun d'un Soi unifié, identique à lui-même dans le temps et les situations, image contredite par une attention un peu fine à l'expérience empirique. Lorsqu'on est attentif à cette expérience, on ne peut qu'être frappé par le caractère paradoxal du Soi qui s'efforce de maintenir une cohésion et une conciliation entre des mouvements contradictoires : identité et altérité, assimilation et différenciation, unicité et pluralité, corps et conscience, permanence et changement... Fixer le Soi sur l'un des pôles de ces contradictions, c'est le vider de son caractère dynamique, de sa fonction homéostatique et transformer un processus en objet (comme un « arrêt sur image » qui isole une figure de celles qui l'accompagnent et, surtout, supprime le mouvement).

Il y a dans les recherches cognitives mentionnées un contraste important entre le peu d'attention portée à une réflexion critique sur les concepts centraux utilisés et la sophistication très poussée des dispositifs expérimentaux mis en œuvre. C'est comme si toute la scientificité revendiquée était investie dans la méthode aux dépens des concepts et de la théorie.

On assiste ainsi à une « fétichisation » de la méthode qui devient l'unique garante de la rigueur épistémologique. Il n'y a pas de réflexion sur l'adéquation entre la

---

26 - Si les *Self-Schemas* sont des généralisations de connaissances sur soi issues de l'expérience passée, on peut se demander aussi comment il faut comprendre que certains sujets puissent être catégorisés « *aschématiques* » (pour une dimension importante de la personnalité) ?

démarche utilisée et le phénomène qu'il s'agit d'appréhender (27). Au lieu que la méthode choisie soit au service de l'objet d'étude et s'adapte à ses caractéristiques, c'est l'objet qui doit se plier coûte que coûte aux exigences de la méthode. Le chercheur ressemble quelquefois à l'ivrogne qui cherche ses clefs sous le réverbère parce que c'est là qu'il y a de la lumière.

Autre constat qui amène à réfléchir : pourquoi les thérapies cognitives qui s'efforcent d'agir sur le Soi des patients n'utilisent-elles pratiquement pas les modèles de la psychologie cognitive ? Et pourquoi ces modèles ne trouvent-ils guère d'applications pratiques ? Cela ne remet-il pas en cause leur intérêt et leur pertinence ?

Une dernière remarque. J'ai pris dans cette étude un point de vue critique sur les recherches cognitivistes parce que ce sont elles qui sont dominantes aujourd'hui. Cela ne veut pas dire que les positions phénoménologiques sur lesquelles je me suis appuyé ne puissent, elles aussi, avoir certaines limites et être soumises à la critique. L'une et l'autre approches laissent, par exemple, dans l'ombre la question suivante : Y a-t-il des aspects du Soi qui échappent à la conscience ? (28) Bien sûr, la notion d'une conscience de soi inconsciente apparaît fortement paradoxale ; il vaudrait mieux poser l'hypothèse que la conscience de soi, quant à ses origines et à certains de ses mécanismes, repose sur des bases inconscientes que la psychanalyse s'est efforcée d'éclairer (29). C'est dire, qu'à mon sens, aucune démarche et aucune théorie ne peut prétendre rendre compte d'un phénomène comme le Soi dans toute sa complexité ; je défends donc moins une approche contre une autre qu'une épistémologie de la complexité, de la multiréférentialité et de la complémentarité.

Toute méthode repose sur certains postulats et certaines hypothèses qui définissent son champ de validité mais aussi ses limites. C'est pourquoi le chercheur doit tendre à expliciter et à examiner les présuppositions qui sont les siennes. Celles de la phénoménologie me sont simplement apparues plus en adéquation que celles du cognitivisme avec la nature empirique de la conscience de soi et mieux respecter l'expérience spontanée.

27 - On peut s'interroger, par exemple, sur le fait que des tâches expérimentales codifiées soient un meilleur moyen pour explorer la mémoire autobiographique plutôt que le récit de vie. À mon sens, *La recherche du temps perdu* nous offre une psychologie plus fine de la mémoire autobiographique que beaucoup de manipulations faites en laboratoire.

28 - Question que la psychologie cognitive s'est quelquefois posée : cf. M. Piolat et al., *Le Soi*, p. 244.

29 - Cf. l'article cité, E.M. Lipiansky, « le Soi en psychanalyse » in *L'identité*, éd. Sciences humaines, 1998.

Je terminerai sur cette réflexion déjà ancienne d'Abraham Maslow mais qui, pour moi, garde aujourd'hui l'essentiel de sa valeur : « Il est de première importance pour les psychologues que les existentialistes puissent apporter à la psychologie la philosophie de base qui lui fait actuellement défaut. Le positivisme logique a fait faillite surtout auprès des psychologues cliniciens et de ceux qui traitent la personnalité. De toutes façons, on sera amené de nouveau à discuter les problèmes philosophiques fondamentaux et les psychologues cesseront sans doute de se fier à de fausses solutions ou à des philosophies inconscientes et incontrôlées. » (30)

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLPORT G. et al. (1971). – *Psychologie existentielle*, Paris, Épi (trad.).
- CAMILLERI C. et al. (1990). – *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- CODOL J.-P. (1980). – « La quête de la similitude et de la différenciation sociale », in *Identité individuelle et personnalisation* (sous la dir. de P. Tap), Toulouse, Privat, 1980.
- Collectif (1998). – *L'identité* (coordonné par J.-C. Ruano-Borbalan), Auxerre, Éditions Sciences humaines.
- HUSSERL (1955). – *La philosophie comme science rigoureuse*, Paris, PUF (trad.).
- HUSSERL (1963). – *Idées directrices*, Paris, Gallimard (trad.).
- LAING R (1971). – *Soi et les autres*, Paris, Gallimard (trad.).
- L'ÉCUYER R. (1978). – *Le concept de Soi*, Paris, PUF.
- LIPIANSKY E.M. (1992). – *Identité et communication*, Paris, PUF.
- LYOTARD, J.-F. (1986). – *La phénoménologie*, Paris, PUF (« Que sais-je ? »).
- MARC E. (2000). – *Guide pratique des psychothérapies*, Paris, Retz.
- MARTINOT D. (1995). – *Le Soi. Les approches psychosociales*, Grenoble, PUG.
- MONTEIL J.-M. (1993). – *Soi et le contexte*, Paris, A. Colin.
- PIOLAT M. et al. (1992). – *Le Soi. Recherches dans le champ de la cognition sociale*, Lausanne, Delachaux et Niestlé (textes de base en psychologie).
- RICOEUR P. (1990). – *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RODRIGUEZ-TOME H. (1972). – *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SARTRE J.-P. (1943). – *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard (cité dans la coll. « Tel »).
- WINNICOTT D.W. (1975). – *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

## LE PROJET DE SOI ENTRE ASSIGNATION ET AUTHENTICITÉ

MOKHTAR KADDOURI \*

### Résumé

Dans sa construction de Soi, le sujet est, selon nous, confronté à une double tension. La première résulte de la confrontation entre deux orientations identitaires. Celle du sujet lui-même qui, dans une épreuve relationnelle avec l'autre, se bagarre pour construire son propre projet de Soi sur soi. Celle qui tente de lui assigner ce qu'il doit être pour se conformer au projet d'autrui sur son Soi. La deuxième tension est une conséquence de la première : elle est attisée par les liens d'interdépendance socio-affective et les rapports de pouvoir qui opposent le sujet et l'autrui dans le combat pour l'authenticité de la construction en question. Il s'agit de la détermination de la place et du rôle que prend le sujet dans la définition des contours et de l'orientation du devenir de son « Soi ». Ces tensions et combats sont nécessaires pour que le sujet construise sa propre identité considérée ici comme totalité indivisible malgré la multitude de ses composantes. En référence aux considérations ci-dessus, l'auteur aborde dans la partie conclusive les liens entre le projet de Soi et l'engagement en formation des adultes.

### Abstract

In his construction of Himself, the subject is, in our opinion, faced with a double tension. The first one results from the confrontation between two identity orientations; the identity of the subject himself who fight to construct his own project of Himself on himself in a relational ordeal with the others; the identity which attempts to assign him what he must be to conform to the project of the others concerning his own self. The second tension is a consequence of the first one: it is stirred by the socioaffective links of mutual dependence and the power

\* - Mokhtar Kaddouri, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

*struggle which oppose the subject to the others in the fight for the authenticity of the construction at stake. The problem is the determination of the place and the role taken by the subject in the definition of the outline and the orientation of the future of one's "Self". These tensions and struggles are necessary for the subject to construct his own identity considered here as an indivisible whole in spite of its numerous components. In his conclusion, with reference to the above mentioned considerations, the author tackles the links between the project of Oneself and the adults' commitment to training.*

Du lointain « connais-toi toi-même » socratique, au « Soi » phénoménologique, l'inhérente interrogation existentielle est toujours d'actualité. Résurgente sans cesse sous formes renouvelées, elle nous interpelle encore aujourd'hui sans perdre l'essentiel de ses fondements. La crise dans ses différentes formes (économique, sociale, politique...) et dans ses différentes dimensions (individuelles et collectives) ne fait que la réactualiser et ce de façon intense. C'est pourtant dans ce contexte que les responsables des différents systèmes (productifs, éducatifs, culturels...) n'hésitent pas à soumettre les salariés à des injonctions souvent insoutenables. Ils les invitent à construire des projets socioprofessionnels, dans un environnement où la plus stable des certitudes et le plus sûr des repères sont remis en cause. Ils les incitent, également, à adopter des conduites sociales comme l'autonomie, la responsabilité et l'investissement socio-affectif, au sein d'organisations de travail qui les fragilisent dans leur identité et les infantilisent dans leurs comportements.

32

À travers l'évocation des injonctions ci-dessus, nous cherchons à soulever la question de l'authenticité, c'est-à-dire le rôle que prend le sujet dans les processus d'émergence et de réalisation des projets dans lesquels il se trouve investi à un moment donné de sa vie. Nous analyserons, ci-dessous, ces projets à travers quatre niveaux de réflexion. Nous distinguerons, tout d'abord, tout en discutant de leurs liens, le « projet d'avoir » quelque chose et le « projet d'être » quelqu'un. Nous aborderons, dans un second temps, le « Soi » et les projets susceptibles de l'avoir pour cible. Nous présenterons, ensuite, quatre dynamiques dans lesquelles peut être inscrit le projet de Soi, pour, enfin, revenir sur quelques considérations d'ordre épistémologique et théorique plus transversales. Dans la partie conclusive, nous aborderons la formation des adultes comme espace de transaction identitaire, et nous tenterons de repérer les liens entre projet de Soi et formation.

L'abord de ces différents niveaux sera effectué en nous appuyant sur trois recherches que nous avons conduites ces dernières années. La première avait pour objet l'analyse des attitudes à l'égard de la formation, chez des salariés confrontés, au sein de leur entreprise, à un changement technico-organisationnel et culturel radical. La

seconde, menée pour le compte de l'ancienne Direction des lycées et collèges était centrée sur l'analyse des dynamiques identitaires d'enseignants impliqués dans des pratiques innovantes. La troisième, en cours, commanditée par l'INTEFP (Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle) porte sur l'analyse des modes de professionnalisation et de constructions des identités professionnelles des inspecteurs du travail.

Cet article se veut une réflexion d'ordre général et transversal nourrie des résultats de chacune de ces recherches que nous ne présentons pas ici. Celles et ceux qui veulent déposer le caractère quelque peu abstrait de nos propos, puisque sciemment non illustrés par des exemples concrets, pourront consulter les résultats détaillés que nous avons, déjà, présentés ailleurs (Kaddouri 1994, 1997a, 2000).

## PROJET D'AVOIR ET PROJET D'ÊTRE

L'analyse de la littérature consacrée à la notion de projet, notamment, Nuttin (1985), Boutinet (1990), Barbier (1991), Rondeau (1992) permet d'en distinguer ceux qui ont pour cible les choses que le sujet cherche à posséder de ceux qui ont pour objet le sujet lui-même. Dans un cas, il s'agit de projets d'action, dénommés également projets opérationnels ou instrumentaux qui visent la possession de quelque chose. Dans l'autre, il s'agit d'un projet d'être quelqu'un, c'est-à-dire d'un projet de vie également appelé projet existentiel, identitaire ou de soi. Si cette distinction est logique, elle est réductrice et ne rend pas compte des liens possibles entre les deux types de projets qui, par commodité, et en référence à l'école de Palo Alto (Watzlawick et al, 1972), nous convenons d'appeler « projet d'avoir » et « projet d'être ». En effet, des liens de révélation, de détermination et d'interaction réciproque peuvent exister entre les deux projets (1).

- **Un lien de révélation.** Projeter d'avoir quelque chose, concevoir le projet qui permet de l'obtenir et entreprendre sa réalisation n'est pas une action neutre. Cette entreprise ne consiste pas seulement en une mobilisation de moyens matériels et de temps, elle est, de par les enjeux socio-affectifs qu'elle suppose, une mobilisation de l'être dans sa globalité. Les actes que pose le sujet pour la concrétisation de ses « projets d'avoir », le mettent en relation avec autrui. Il apprend ainsi à repérer les

1 - Nous n'abordons pas ici, les cas dans lesquels le projet joue une fonction défensive, notamment contre l'angoisse, l'ennui et la mort (voir à ce sujet, notamment, Daniel Rosé, « Le projet du point de vue psychanalytique: un clair obscur », in Bru M., Not L., *Où va la pédagogie du projet?* Éditions Universitaires du Sud, 1987, ainsi que l'article de P. Martin, « Éléments pour une problématique d'une conception psychanalytique du projet », in ROPS, *Le projet: un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, 1992.

contours et les limites de son pouvoir sur ses différents environnements matériels et humains, prend conscience de son Soi et saisit une part de son identité.

- **Un lien de détermination.** À l'opposé de la situation précédente, le sujet élabore des « projets d'avoir » et s'engage dans leur réalisation à partir d'une conscience de soi déjà saisie. En référence à son « projet d'être », il sélectionne les « projets d'avoir » à conduire. C'est ce qu'expriment certaines personnes quand elles déclarent tout abandonner pour se consacrer, de façon quasi exclusive, à l'effectuation de ce qui les intéresse réellement. Comme le laisse entendre J.-C. Abric (1987), « C'est en fonction de ce qu'il pense être, tout autant que de ce qu'il est "réellement", que le sujet constitue sa relation aux objets qui l'environnent, qu'il se fixe des objectifs et donne une signification à la situation. » Ici, le « projet d'être » prime et détermine le choix des « projets d'avoir » orientant, par là même, l'engagement du sujet dans leur réalisation.

- **Un lien d'interaction réciproque.** Dans un mouvement de réciprocité les deux projets se réfléchissent et alimentent mutuellement le processus qui permet leur concomitante effectuation. La réalisation de ses « projets d'avoir » ne constitue pas pour le sujet une finalité autonome, mais un moyen de transformation du réel dans lequel il est impliqué. Ce faisant il se transforme lui-même, en tant que partie de ce réel, tout en cherchant à conformer cette transformation à la façon dont il aspire se réaliser lui-même. Cette réalisation va, à son tour, le stimuler dans l'élaboration de ses « projets d'avoir ». C'est dans ce sens que nous comprenons Sartre (1943) quand il nous dit : « Nous agissons comme nous sommes et nos actes contribuent à nous faire. »

34

Nous retenons de nos propos que la cohérence et l'adéquation entre « projet d'avoir » et « projet d'être » ne sont pas sans effet. Elles peuvent contribuer au renforcement du sentiment de bien-être et d'épanouissement qu'éprouve le sujet. C'est ce que nous avons constaté, notamment, chez des enseignants ou cadres d'entreprises impliqués dans des projets d'innovation au sein de leur institution. Pour eux, les actes qu'ils posent dans leurs pratiques innovantes ne sont pas autre chose que l'expression d'eux-mêmes (Kaddouri, 1999). Par contre l'incohérence et l'inadéquation entre les deux projets génèrent des sentiments de souffrance et de mal-être. C'est le cas quand le sujet est appelé, sans l'avoir choisi, à se mobiliser pour la réalisation d'un projet d'action décidé par quelqu'un d'autre que lui (responsable hiérarchique, parent ou quelqu'un de significativement proche). Le projet ne présentant pas de sens pour lui, il n'en fait pas un pôle d'investissement personnel. La contrainte d'y adhérer fait naître en lui un sentiment d'inauthenticité puisqu'il se sent objet de stratégies et de désirs externes.

Cette question de l'authenticité conduit inmanquablement à l'analyse des liens socio-affectifs et des rapports de pouvoir entre le sujet et l'autrui. L'enjeu majeur concerne la maîtrise du processus de génération du projet. L'authenticité signifie que la conception et la réalisation de celui-ci sont l'œuvre du sujet qui agit de façon intentionnelle, libre et consciente. Alors que l'inauthenticité laisse entendre que le projet est l'œuvre d'autrui au compte duquel il agit de façon déterminée, conditionnée ou aliénée. Derrière ce combat pour l'authenticité du « projet d'avoir » se profile celui de la définition des contours et de l'orientation du devenir du « Soi ». Et c'est dans et par ces combats que le sujet se forge et construit son identité, que l'autrui significatif tente d'orienter (Touraine 1965), (Sainsaulieu 1977).

## LE SOI ET LES PROJETS QUI L'ONT POUR CIBLE

Le Soi, selon Bisot (1992) « est un concept difficile parce que jamais encore défini pour lui-même [...] mais principalement utilisé en relation avec d'autres concepts, celui du Moi en particulier ». Du point de vue de sa genèse, nous le rappelle Bisot, « Spitz pense que le Soi fait son apparition vers le quinzième mois. Il serait le produit de la conscience du sujet d'être une entité sentante et agissante, séparée et distincte des objets de l'entourage ». Il le conçoit comme « une élaboration idéationnelle de l'expérience émotionnelle et somatique dépendant de la réalisation d'être séparée, d'être un individu ». Il s'agit « d'une représentation de la personne entière du sujet : corps propre, parties corporelles et éléments psychiques qui le composent ». Pour Fischer (1987), le Soi « représente l'ensemble des caractéristiques qu'un individu considère comme siennes et auxquelles il accorde une valeur socio-affective ». Il serait ainsi, l'un des concepts fondamentaux qui caractérise le plus l'identité. G.H.Mead (1963) distingue au sein du Soi deux composantes : le « Je » et le « Moi ». Ce dernier est considéré comme « l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume soi-même » en les intériorisant. Celui-ci joue le rôle conventionnel et conformiste à l'égard des attitudes des autres, alors que le « Je » constitue « la réaction de l'organisme aux attitudes des autres ». Il représente le côté créateur du Soi dont la construction s'effectue dans et par la relation interactive et tensionnelle entre ses deux composantes.

Intégré dans notre réflexion sur l'authenticité, le point de vue de Mead nous conduit à l'hypothèse suivante : confronté au projet d'autrui sur Soi, le sujet vit une tension entre son Je et son Moi. Alors qu'au sein de son Soi, le « Moi » cherche à se conformer et à intérioriser le projet d'autrui en l'adaptant, le « Je » lutte pour construire un projet de Soi conforme à ses aspirations identitaires. Dans ce rapport tensionnel, le sujet tente de se construire à travers l'épreuve de la relation à autrui. On le voit bien, le Soi est confronté à deux orientations identitaires. Celle du sujet qui, dans une épreuve relationnelle avec l'autre, se bagarre pour construire son propre Soi, c'est-

à-dire son *projet de Soi sur soi*. Celle d'autrui qui dit au sujet ce qu'il doit être et les conduites qu'on attend de lui. Cette orientation correspond au projet sur le Soi d'autrui, que nous convenons d'appeler *projet de Soi pour autrui*. La distinction entre les deux projets étant faite, abordons plus spécifiquement leur contenu.

## Le projet de Soi pour autrui

Il s'agit d'un projet identitaire voulu pour le sujet par quelqu'un d'autre que lui-même. Signalant, à la suite de Mead (1963) qui y a recours, qu'il existe autant d'autrui(s) significatifs que de champs d'activités socio-affectivement investis par le sujet : l'autrui politique, syndical, ethnique, familial, social, professionnel etc. Ainsi, dans le champ professionnel, qui nous intéresse ici, l'employeur se sert de ce projet pour signifier à son destinataire un certain nombre de conduites institutionnellement valorisées auxquelles il doit se conformer. Il s'agit de modèles de comportement à adopter au sein de l'organisation (2), à l'égard de ses dirigeants et ses membres, d'une part, et vis-à-vis de ses projets et ses stratégies de développement, d'autre part. Il sert, également, à adresser, un regard qui exprime la manière dont l'émetteur se représente le sujet et le type de rapport qu'il cherche à établir avec lui. Il positionne, par là même, l'employeur par rapport à la définition que le salarié se donne de lui-même. Selon le type d'organisation du travail et le type de public auquel il s'adresse, ce projet prend différentes formes, allant de la prescription à la négociation (Kadouri, 2002).

36

## Le projet de Soi sur soi

Il s'agit d'un projet identitaire voulu par le sujet pour lui-même. Il donne sens à son existence et signification à sa vie et lui sert d'anticipation et de projection de son Soi. Nous le définissons comme l'intention d'agir consciemment pour réduire une double distance (actuelle, potentielle ou virtuelle) (3) que le sujet vit subjectivement. La première distance sépare son Soi actuel (ce qu'il est) de son Soi futur (ce qu'il voudrait être). La deuxième consiste en un écart entre son projet de Soi sur soi et son projet de Soi pour autrui. Dans les deux cas, on retrouve la différence entre l'appréciation que le sujet attribue à sa propre valeur identitaire et celle qu'autrui lui accorde. Ce

2 - Nous avons recours à la notion d'organisation pour désigner des entités humaines qui englobent et dépassent la notion d'entreprise. En effet, toute entreprise est une organisation, mais toute organisation n'est pas une entreprise.

3 - Voir notre article : « Innovation et dynamiques identitaires », *Recherche et Formation*, n° 31, 1999.

projet constitue, à nos yeux, une totalité qui oriente et sous-tend les différents actes que pose le sujet dans la perspective de la réalisation de son « Soi » visé. Il se présente comme une réponse à la question du « qui suis-je » posée dans le cadre d'un perpétuel devenir jamais stabilisé. Il permet, également, au sujet de signifier son Soi à autrui en lui donnant à voir certains traits saillants de ce « Soi ». Traits que l'autrui doit intégrer dans sa représentation identitaire et manifester le type de rapport que le sujet attend de lui. L'élaboration de ce projet requiert trois conditions : un vécu subjectif du Soi actuel exprimant le rapport que le sujet a à l'égard de lui-même : amour de Soi, estime de Soi, haine de Soi ; une représentation d'un Soi futur possible situé en continuité ou en rupture avec le Soi actuel ; une intention et des moyens d'agir pour faire advenir le Soi futur représenté (4). Nous verrons ci-dessous, quelques dynamiques dans lesquelles ce projet peut être inscrit.

## DYNAMIQUES D'INSCRIPTION DU PROJET DE SOI POUR SOI

L'intention d'intervenir sur le cours des événements susceptibles d'affecter sa vie se fait de façon différenciée en fonction de la dynamique identitaire de chaque sujet. Nos propres recherches nous ont conduit à élaborer, de façon inductive, quatre types de dynamiques d'inscription des projets de Soi. Ce sont les dynamiques de continuité, de transformation, de gestation et d'anéantissement identitaire.

### Les dynamiques de continuité identitaire

Sont concernés des sujets qui ont un vécu très satisfaisant de leur Soi actuel. Ils vivent de façon harmonieuse leur identité parce qu'ils sont satisfaits de leur Soi actuel qu'ils cherchent à prolonger. Pour eux, il n'y a pas de différence subjective entre leur Soi actuel et leur Soi futur puisqu'ils vivent déjà dans le présent ce qu'ils voudraient être dans l'avenir. La disponibilité ou non des moyens de continuité de leur Soi conduit les uns à s'inscrire dans des projets d'entretien, et les autres à se cantonner dans des projets de préservation.

- **Projet d'entretien de Soi.** Il s'agit, tout en œuvrant pour sa continuité future, de vivre un Soi déjà existant. Les personnes concernées ont un fort sentiment d'appartenance et d'identification aux groupes socioprofessionnels et culturels dont ils font

4 - Mais cette conception du projet de Soi sur soi ainsi que les conditions de sa réalisation ne doivent pas nous faire oublier que si le processus de construction du projet de Soi sur soi relève d'un processus conscient, les raisons qui sont à son origine, quant à elle, relèvent probablement d'un processus inconscient. Mais là n'est pas l'objet de cette contribution.

partie. Ils ont la perception d'une double concordance entre « identité héritée » et « identité visée », et entre « identité pour Soi » et « identité pour autrui ». Cette concordance n'est pas forcément objective, mais fait partie du vécu subjectif du sujet. Celui-ci investit son identité d'une forte charge affective et n'a pas l'intention de la changer. Au contraire, il cherche à perpétuer un Soi, à ses yeux, déjà réalisé. Ceci ne semble pas lui poser de problème puisqu'il dispose des ressources cognitives, affectives et matérielles requises pour la continuité identitaire. Cette situation renforce la confiance et l'estime de soi, et procure un sentiment de légitimité concernant les actes socioprofessionnels à poser.

- **Projet de préservation de Soi.** Les personnes concernées sont, également, satisfaites de leur Soi actuel, mais vivent dans la crainte de sa fragilisation puisqu'il s'agit d'une identité provisoire acquise dans le cadre d'une situation supposée transitoire (détachement ou remplacement professionnel par exemple). Le sujet endosse la nouvelle identité qui résulte d'un arrangement fonctionnel et informel qui n'a aucune valeur juridique susceptible de le rendre définitif. L'une des conditions de cet arrangement est le maintien permanent de la possibilité de réintégrer, en cas de nécessité, l'identité laissée provisoirement de côté, ce qui fragilise le Soi actuel. C'est cette réintégration éventuelle qui fait peser une menace permanente sur l'identité provisoirement acquise à laquelle le sujet s'est fortement attaché. Ce qui, faute de moyens propres, le met en situation de dépendance affective des personnes susceptibles de concrétiser la menace en question.

## Les dynamiques de transformation identitaire

38

Il s'agit de sujets ayant pour caractéristiques communes le vécu subjectif d'une forte **insatisfaction** de leur Soi actuel. Ceux-ci sont inscrits dans une visée de transformation constructive et dynamisante. L'objectif qu'ils s'assignent consiste à acquérir une nouvelle identité et un « Soi » plus valorisants. Cette dynamique qui dévoile l'existence d'un écart entre leur « Soi actuel » et leur « Soi visé » les conduit à mettre en place des stratégies de conversion identitaire dont l'objectif est la réduction de cet écart en question. À chaque fois que le sujet concerné se rapproche - ou a l'impression de se rapprocher de l'atteinte du « Soi » visé, celui-ci ressent un sentiment de plaisir et de bonheur. Par contre, il peut y avoir souffrance quand des facteurs interviennent pour retarder ce rapprochement. Il y a également souffrance, nous l'avons dit, quand le sujet vit subjectivement cette transformation sous le registre de l'assignation d'un projet identitaire qui lui est exogène, et qu'il rejette.

## Les dynamiques de gestation identitaire

Il s'agit de dynamiques dans lesquelles les sujets sont inscrits dans une démarche identitaire visant l'assise d'un Soi non encore stabilisé. C'est une période de remaniement et de recomposition des dimensions identitaires qui débouchera à terme sur une nouvelle reconfiguration identitaire et se manifestera dans un nouveau projet de Soi sur soi. Nous y trouvons les projets de confirmation, de reconstruction ou de redéfinition de Soi.

- **Projet de confirmation de Soi.** L'enjeu principal est de valider une identité jugée insuffisamment assise qu'il faut faire reconnaître par un autrui significatif, vis-à-vis duquel le sujet est fortement dépendant. On se trouve ici face à un décalage entre « identité pour Soi » et « identité pour autrui ». C'est le cas d'un sujet ayant acquis un nouveau positionnement identitaire non encore reconnu par ses pairs ou ses hiérarchiques. Malgré ses doutes et ses appréhensions, le sujet garde l'espoir de faire reconnaître son nouveau Soi, et déploie des stratégies susceptibles de l'aider à atteindre ses objectifs identitaires. S'il ne dispose pas, de façon autonome, des ressources nécessaires à la confirmation de son projet de Soi, le sujet se met en attente et guette avec espoir des signes de reconnaissance et d'encouragement de la part de l'autrui significatif duquel il reste tributaire dans ses actes identitaires.

- **Projet de reconstruction de Soi.** Ici, l'intention de se reconstruire a pour origine des blessures qui font souffrir. Ces blessures peuvent avoir plusieurs origines : des décisions prises qui remettent en cause un devenir professionnel souhaité, des paroles évaluatives vécues de façon humiliante, ou de l'indifférence ressentie comme un déni de son Soi. Les personnes inscrites dans ce type de projet vivent une fragilité identitaire déstabilisante qui risque à terme de mettre à mal leur confiance et leur estime de soi. C'est le cas, notamment de personnes victimes d'un harcèlement moral ou d'une rétrogradation socioprofessionnelle douloureusement supportable. Leurs stratégies identitaires visent un retour à l'état précédent susceptible de leur permettre de recouvrer leur identité initiale. Là également on assiste à des stratégies différenciées, mises en place en fonction de l'intensité du vécu subjectif de la blessure.

- **Projet de redéfinition de Soi.** L'objectif consiste ici à faire le point sur les contours d'un Soi devenu progressivement ou brusquement flou. Ce flou peut résulter de la remise en cause d'une identité acquise, ou d'une crise qui conduit à se poser des questions sur sa valeur identitaire. Cela peut, également, résulter de la sortie d'une situation de transition existentielle qui accule le sujet à se définir et à se situer pour effectuer un choix de vie. C'est un moment de dialogue intérieur solitaire ou accompagné visant la reformulation du sens de son existence. Ce qui caractérise la personne inscrite dans ce projet est la volonté de se définir et de faire quelque chose de Soi.

## Les dynamiques d'anéantissement identitaire

Il s'agit de sujets ayant pour caractéristiques communes de vivre de façon dramatique et déstructurante leur Soi. Ceux-ci ont été amenés progressivement à intérioriser une image négative et méprisante d'eux-mêmes. La honte, la culpabilité et la souffrance qui en résulte, la perte de la confiance et de l'estime de soi, psychologiquement insupportables, conduisent vers l'élimination d'un Soi devenu le siège de tous les « malheurs ». Nous aurons l'occasion de le dire ci-après, l'identité est une totalité qui englobe et dépose chacune de ses différentes composantes. Des tensions conflictuelles (tensions intrasubjectives) peuvent naître dans le rapport entre cette totalité et l'une ou plusieurs de ses différentes composantes. À un certain degré de leur conflictualité, elles conduisent à une crise identitaire fatale. C'est le cas, par exemple, quand le sujet ne dispose pas d'un potentiel énergétique qui lui permet d'assumer avec un minimum de conflit plusieurs composantes identitaires présentant des incompatibilités, et où le « ressort » intérieur fait défaut et ne permet plus de rebondir. Pour faire face à cette souffrance le sujet tentera différentes stratégies identitaires de sauvetage de son Soi. Devant l'inefficacité de celles-ci, il s'érige contre son Soi méprisé et haï. Il ne cherche plus à réduire sa souffrance mais à mettre fin à son Soi en le détruisant : il se suicide.

## QUELQUES CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

40

Jusqu'à présent nous avons considéré le projet de Soi du point de vue des résultats de différentes recherches, ce qui nous amène maintenant, à l'aborder à la lumière d'une réflexion d'ordre théorique et épistémologique. Cette réflexion sera effectuée à partir des quatre entrées ci-dessous.

### Le projet de Soi entre conscience et inférence

Nous nous interrogeons ici sur le statut du projet de Soi. Celui-ci relève-t-il du domaine de la conscience du sujet ou de celui de l'inférence du chercheur ? Du point de vue de la recherche, cette question renvoie aux méthodes d'exploration et d'analyse de l'identité, et plus globalement au cadre théorique et méthodologique mobilisable dans l'appréhension du « Soi ». Du point de vue du sujet, la question renvoie à la conscience que celui-ci a de lui-même, à son intentionnalité de construire un tel projet et plus généralement, à sa capacité d'accéder à sa propre identité et son pouvoir d'agir sur elle. Il nous semble que la conscience qu'a le sujet de son Soi n'est pas une conscience formalisée prête à l'expression. Elle est de l'ordre du latent qui s'active et se réactualise par différents processus parmi lesquelles on peut citer les

démarche de thérapie, d'auto-réflexion et de méditation, les groupes d'analyse des pratiques... Elle peut, également, émerger dans l'interaction avec le chercheur qui, par une batterie de questions qu'il lui pose (sur son histoire de vie, sa trajectoire professionnelle, sociale et de formation, sur ses projets, ses stratégies et son propre devenir) conduit le sujet à un retour réflexif sur lui-même. Cette démarche d'investigation contribue à la prise de conscience de son Soi par le sujet. La conscience en question peut aussi émerger lors d'actes que le sujet pose individuellement ou dans un groupe (mouvements culturels et ethniques...) pour revendiquer l'intégrité de son Soi et la reconnaissance sociale d'une identité collective qu'il fait sienne.

Il ne s'agit pas pour nous d'évaluer la nature de cette conscience, ni de vérifier sa véracité (au nom de quoi pourrions-nous le faire?). Même si celle-ci n'est qu'une rationalisation défensive, cela n'empêche qu'elle constitue un savoir sur Soi, ou sur l'une de ses composantes. La dimension cognitive de cette conscience renvoie à l'ensemble des connaissances, des opinions et des idées que le sujet a de lui-même, de son passé, son présent et son futur identitaire, c'est-à-dire les connaissances qu'il s'est constituées sur ce qu'il a été à travers les différents moments de son histoire identitaire.

Mais la conscience de Soi, quel que soit le moyen qui permet son émergence, ne doit pas nous faire oublier qu'il existe tout une partie de nous-mêmes qui nous échappe et qui restera, probablement et pour toujours enfouie dans et par notre inconscient. Certes, si le chercheur a les moyens théoriques et méthodologiques, il pourra en effectuer des inférences. Mais il ne faudra pas confondre l'inférence du chercheur et la « réalité identitaire » du sujet. Celle-ci, heureusement, ne sera jamais saisissable dans sa globalité ni par l'un ni par l'autre.

## L'identité entre singularité et pluralité

Le projet de Soi ainsi que les notions qui s'y rapportent (dynamiques, stratégies identitaires, rapport à Soi, projet de Soi) ont en commun la notion d'identité, ou du moins ils y renvoient. Mais de quelle identité s'agit-il? D'une identité singulière, une et unique s'exprimant dans et à travers ses différentes et multiples composantes? Ou bien d'une multitude d'identités qui, chacune à son niveau, s'exprime dans un champ d'activités qui implique le sujet? Cette question de la singularité et de la pluralité identitaire n'est pas simple à trancher. Nous allons l'aborder à travers l'hypothèse d'une confusion, longtemps perpétuée, entre composantes de l'identité et leurs champs d'expression. En effet, si on prend à titre d'exemple l'identité professionnelle, nous avons là une double désignation que suggère l'accolement des deux termes. La première désignation renvoie au champ professionnel comme espace d'expression et de constitution de l'identité. La deuxième renvoie à une dimension de

l'identité et signifie par là même, sa nature professionnelle. Ainsi, l'accolement en question signifie tout à la fois : le champ d'expression et la composante de l'identité.

Opter pour la première désignation conduit à écrire l'identité au pluriel et à raisonner en termes de pluralité identitaire. Ainsi, chaque sujet aura autant d'identités que de champs dans lesquels il se trouve impliqué (identité sociale, professionnelle, de formation, etc.). Opter pour la seconde conduit à écrire l'identité au singulier et à raisonner en termes d'existence d'une multitude de dimensions identitaires. Ce qui revient à affirmer que chacun d'entre nous a une seule et unique identité qui englobe et dépasse chacune des dimensions qui la composent.

Nous sommes partisan de la deuxième option dans laquelle l'identité est considérée comme une totalité composée de différentes dimensions : professionnelle, sociale, familiale, etc. Chaque fois que le sujet se trouve dans une situation d'interaction et de communication avec autrui, l'une ou plusieurs de ses dimensions est réactualisée et mobilisée. Ainsi, si le sujet se trouve dans une situation d'interaction professionnelle, il aura tendance à mobiliser de façon dominante la composante professionnelle de son identité. Mais cette mobilisation n'est pas exclusive. L'identité étant une totalité qui transcende chacune de ses composantes, celle qui est mobilisée de façon dominante trouve son point d'appui et d'ancrage dans la totalité qui lui donne sens. Autrement dit, le sujet ne peut pas exclure de lui-même les autres dimensions qui s'entrecroisent, s'entrechevauchent en se faisant écho l'une à l'autre. Ainsi, l'atteinte de l'individu dans son identité professionnelle peut être le point de départ de l'ébranlement de toutes une série d'autres dimensions identitaires fortement articulées avec l'identité professionnelle. La crise partielle se transforme en une crise globale. Les cloisonnements identitaires que le sujet tente d'établir pour se protéger ne pourront pas résister à la forte puissance de décloisonnement qu'opère l'atteinte généralisée du fondement de son identité. Ce qui peut conduire, comme nous l'avons déjà dit, à l'inscription dans une dynamique d'anéantissement de son Soi.

## **Projet de Soi global, projets de Soi dimensionnels**

L'inscription dans l'optique de la totalité identitaire et par là même dans la pluralité des dimensions de l'identité, nous conduit à émettre l'hypothèse de l'existence d'une pluralité de projets de Soi dimensionnels inscrits dans un projet de Soi global. Ceux-ci s'expriment dans les différents champs de pratiques socioprofessionnelles et culturelles dans lesquelles est impliqué le sujet (travail, famille, société...). On aura ainsi un projet de Soi professionnel, social, culturel ou en formation...

Le croisement entre projets de Soi dimensionnels et champs de leur mobilisation permet de constater qu'un même sujet peut-être porteur de plusieurs projets de Soi à la

fois. C'est le cas, par exemple d'un sujet qui à un moment donné de sa vie familiale se trouve face à une profonde remise en cause de ce qui, jusqu'alors, a constitué le fondement de sa vie affective et amoureuse. Les questions du sens d'être avec l'autre et celles du sens de son existence dans le champ familial se trouvent réactualisées. Y voir clair en faisant le point devient incontournable pour se resituer en la matière. C'est ce que nous appelons le projet de redéfinition de son Soi familial. Par ailleurs, cette même personne peut développer dans le champ professionnel une stratégie d'entretiens de son « Soi actuel », ce qui correspond au projet de Soi professionnel. En effet, dans ses représentations, le présent et le futur identitaires ne font qu'un. Elle est dans le présent ce qu'elle aurait cherché à devenir dans le futur. Enfin, un vécu insatisfaisant de son statut social peut le conduire à s'inscrire dans un projet de transformation de son Soi social, en cherchant à acquérir un autre statut jugé plus conforme et adéquat avec ses aspirations sociales. Il est à noter que la poursuite de plusieurs projets de Soi ne signifie pas que le sujet est réductible à l'un ou à l'autre de ses derniers. Il est dans chacun et dans tous à la fois. C'est le mode et le contenu de l'inscription qui change. De ce fait, le projet de Soi global dépasse et englobe les différents projets de Soi dimensionnels. Il s'agit d'une totalité alimentée par, et alimentant à son tour, ses différentes composantes.

## **Le rôle fondamental des tensions inter et intrasubjectives dans l'élaboration du Soi**

Nous l'avons dit, la multiplicité et la variété des composantes identitaires (familiale, professionnelle, politique, sociale, etc.) posent le problème de la gestion de leur cohérence et de leur cohésion dans le cadre d'une stabilité en perpétuel devenir. Comment rester soi malgré l'inscription dans des champs d'activités, et par là même dans des projets de Soi dimensionnels, qui, parfois, présentent des conflits et des tensions difficilement supportables par le sujet. Deux types de tensions sont passibles.

- **Des tensions intrasubjectives** que génère l'incohérence ou l'incompatibilité entre différents projets de Soi dimensionnels. C'est le cas, par exemple, d'un sujet qui se trouve confronté au choix problématique et paradoxal suivant : accepter une proposition professionnelle qui nécessite l'interruption d'une formation diplômante à laquelle il tient. On a là deux types de « Soi » rendus incompatibles par et dans une situation nouvelle : le Soi en formation et le Soi professionnel. Le renoncement douloureux à l'un ou l'autre « Soi » crée une tension intra-subjective qui nécessite une prise de décision excluante. Nous nous trouvons face aux mêmes tensions dans le cas d'un conflit de rôles que réactualise et convoque une situation d'interaction sociale. Ainsi, à titre d'exemple, l'enseignant parent d'élève ayant à juger négativement son enfant, ou bien le cadre syndicaliste devant sanctionner, au nom de l'employeur, ses propres camarades, peuvent être, l'un comme l'autre, dans la douleur

et la souffrance psychologiques créées par une situation d'interaction qui n'autorise l'expression que de l'un des deux rôles.

- **Des tensions intersubjectives** qui sont générées dans une situation d'interaction entre deux ou plusieurs sujets. C'est le cas quand plusieurs acteurs sont impliqués dans des actions partenariales qui nécessitent des prises de décisions (Kaddouri, 1997b). Chacun des interlocuteurs, en référence à ses propres enjeux et objectifs identitaires, et en fonction de la conscience qu'il en a, tentera de se positionner face à l'autre. La complémentarité et la congruence entre les objectifs et les enjeux en question renforceront l'intégrité identitaire de chacun, alors que leur incongruence ou leur incompatibilité risque de déstabiliser et de mettre en tension celui, parmi eux, qui ne dispose pas de ressources suffisantes pour supporter les effets de l'incompatibilité.

Ces tensions inter et intrasubjectives peuvent émerger à chaque fois que le sujet se trouve face à l'expression simultanée mais contradictoire et exclusive de deux ou de plusieurs composantes de son identité. Saisi par ces tensions, le sujet est amené à hiérarchiser ses composantes identitaires, de façon intentionnelle, subie ou inconsciente, en fonction de l'intensité des enjeux que ces tensions réactualisent en lui. Il pourra, selon les cas, comporter ses dimensions identitaires en évitant leur expression dans les mêmes espaces. Ce qui le conduit à esquiver les situations d'interaction qui convoquent et réactualisent ses composantes identitaires incompatibles (le cas du mari - amant menant une double vie). Il pourra, également, renoncer à l'une ou l'autre dimension identitaire pour s'harmoniser avec la situation d'interaction qui l'oblige à effectuer un choix exclusif.

44

La gestion des tensions identitaires relève d'une stratégie par laquelle le sujet cherche à établir une cohérence et une cohésion entre les différentes composantes de son identité. Ces stratégies sont constituées de l'ensemble des actes et des discours qu'il pose dans la poursuite de la réalisation de son projet de Soi global et/ou de ses projets de Soi dimensionnels. Le mot poursuite est utilisé ici, dans un double sens. Il signifie une permanence et un inachèvement. Il s'agit d'une quête identitaire continue, jamais achevée y compris pour les sujets qui ont la conviction ou plutôt l'illusion d'une plénitude identitaire.

## **EN GUISE DE CONCLUSION**

### **Projet de soi et formation d'adultes**

Les propos que nous développons ci-dessous sont sous-tendus par une double hypothèse relative à la formation des adultes. Celle-ci est considérée ici comme espace de transaction identitaire dont l'issue oriente les attitudes des salariés (et plus généralement tout adulte quelle que soit sa situation socioprofessionnelle) à son égard.

### **La formation des adultes comme espace de transaction identitaire**

Nous avons eu l'occasion de le dire (Kaddouri, 2002), la formation des adultes joue, actuellement et de plus en plus, une double fonction dont les termes sont imbriqués de façon interactive. La première vise la mise à disposition par les responsables institutionnels, d'une part, et l'acquisition par les salariés, d'autre part, d'un ensemble de compétences professionnelles jugées nécessaires pour l'accomplissement des gestes professionnels. La deuxième vise l'offre par les employeurs et l'adoption (choix) par les salariés d'un positionnement identitaire au sein de l'organisation. C'est autour de ce positionnement qui englobe et dépasse la compétence professionnelle que se déroule la transaction identitaire (Dubar, 1991). Il s'agit pour l'employeur de faire adopter par les salariés, un modèle de comportements et une façon d'être conformes à ses représentations de l'intérêt de l'organisation, et pour le salarié de faire accepter par l'employeur une attitude allant dans le sens de ses propres aspirations identitaires. Bien sûr, cette transaction ne dit pas toujours son nom. Elle est le plus souvent tacite, voire non consciente. Elle s'exprime de façon indirecte, à travers des offres et des demandes dont les objets varient en fonction des situations (spécialisation, polyvalence, promotion, reconnaissance d'un mérite...).

45

### **Transaction identitaire et rapport à la formation**

Les attitudes des deux protagonistes de la transaction identitaire se déterminent en fonction de la place que prend, pour chacun d'eux, la formation dans la construction du projet de Soi du sujet (ici, le salarié). En fonction de la logique d'optimisation des moyens et de la pertinence des objectifs poursuivis, l'employeur détermine son rapport à la formation en fonction du rôle que celle-ci joue dans la construction et l'orientation du projet qu'il a sur le « Soi » du salarié. Deux cas de figures se présentent. Quand la formation est organisée à son initiative, l'employeur aura tendance à la proposer au salarié qui, à défaut d'adhésion, lui sera imposée. Quand la formation est demandée par le salarié, l'employeur détermine son attitude à son égard en fonction de sa contribution à la construction du projet identitaire qu'il envisage pour le demandeur (nous retrouvons ici le projet de Soi pour autrui). Il y va de

même du côté du salarié. Quand la formation est proposée ou imposée par l'employeur, son degré d'adhésion à celle-ci se détermine en fonction de la place qu'elle occupe parmi les stratégies de concrétisation de son projet identitaire (Bourgeois, 1998). Si celle-ci contribue à le rapprocher de ses objectifs, il l'intègre dans ses stratégies (Carré, 1998). Dans le cas contraire, il la rejette ou y participe de façon passive et résignée puisqu'il la considère comme manœuvre institutionnelle qui vise sa conversion à une identité qu'il ne souhaite pas acquérir. Quand il est lui-même, de façon consciente et intentionnelle, à l'origine de la demande de formation, il s'y engage, parce qu'elle prend sens dans le cadre de son projet identitaire (nous retrouvons ici le projet de Soi sur soi).

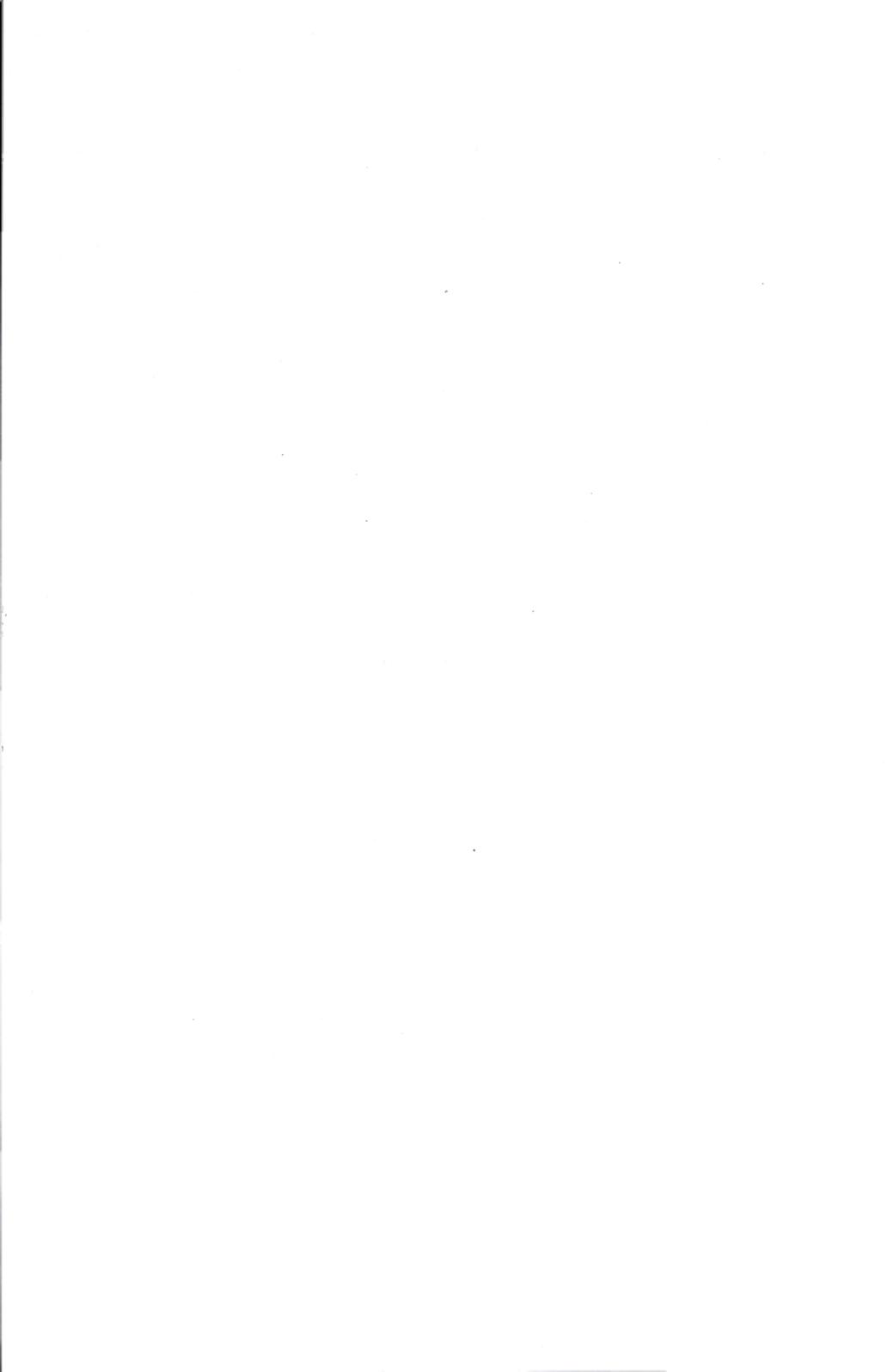
L'ensemble de ces considérations nous permettent d'aboutir aux conclusions ci-dessous :

- La cohérence et la complémentarité entre projet de Soi sur Soi et projet de Soi pour autrui constituent un facteur favorable à l'émergence d'une attitude positive à l'égard de la formation. Celle-ci constitue pour le salarié l'une des composantes de ses stratégies identitaires. Elles constituent, pour l'employeur, qui la considère comme investissement dont il attend le retour (Caspar, 1988), un critère sur lequel il s'appuie pour le financement de la formation du salarié qui la demande.
- L'incohérence et l'incompatibilité entre les deux projets conduit à un rejet réciproque de la formation proposée par l'un ou par l'autre. Dans ces conditions, la prise en charge de la demande de formation équivaut pour l'employeur à cautionner une instrumentalisation non justifiée des ressources de l'organisation. L'acceptation par le salarié de l'offre de formation revient à cautionner la négation d'une partie de son identité. Cette situation peut conduire le premier à assigner le salarié à suivre, malgré lui, la formation qu'il lui propose. Elle peut conduire le second à se résigner ou à s'engager dans une stratégie clandestine et s'inscrire dans une formation qu'il finance lui-même en s'y engageant à l'insu de son employeur.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1987). – *Coopération, compétition et représentations sociales*, Delval.
- BARBIER J.-M. (1991). – *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF.
- BISOT A. (1992). – « Le Soi », in Golse B., *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, Masson.
- BOURGEOIS E. (1998). – « Apprentissage, motivation et engagement en formation », *Éducation Permanente*, n° 136.
- BOUTINET J.-P. (1990). – *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.

- CARRÉ P. (1998). – « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Éducation Permanente*, n° 136.
- CASPAR P., AFRIAT C. (1988). – « L'investissement intellectuel: essai sur l'économie de l'immatériel », *Economica*.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- FISCHER G.-N. (1987). – *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Bordas.
- GOFFMAN E. (1975). – *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, éd. de Minuit.
- KADDOURI M. (1994). – *Les déterminants des attitudes vis-à-vis de la formation, l'entrée par les projets et les stratégies*, thèse de doctorat, Nanterre Paris X.
- KADDOURI M. (1997a). – « Innovations et dynamiques identitaires des enseignants », Rapport de recherche réalisé pour la DLC (Direction des lycées et collèges, MEN).
- KADDOURI M. (1997b). – « Partenariat et stratégies identitaires: une tentative de typologisation », *Éducation Permanente*, n° 131.
- KADDOURI M. (1999). – « Innovation et dynamiques identitaires », *Recherche et Formation*, n° 31.
- KADDOURI M. (2000). – « Retour réflexif sur les dynamiques identitaires », in C. Gohier et C. Alin (coord.), *Enseignant - formateur: la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI M. (2001). – « L'articulation entre politiques et pratiques d'innovation comme construction d'un espace de transaction identitaire », in F. Cros, *Politiques de changement et pratiques de changement*, Paris, INRP.
- KADDOURI M. (2002). – « La formation des adultes en entreprise: entre compétence et assignation identitaire », *Éducation et francophonie*, Volume XXX, n° 1, (<http://www.acef.ca/revue/XXX-1/index.html>).
- LAING R.-G. (1971). – *Soi et les autres*, Paris, Gallimard.
- MEAD G.-H. (1963). – *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- NUTTIN J. (1985). – *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.
- RONDEAU J.-L. (1992). – « La figure et l'objet: considération sur le projet », in ROPS, *Le projet: un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan.
- SAINSAULIEU R. (1977). – *L'identité au travail*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- SARTRE J.-P. (1943). – *L'être et le néant*, Paris, Gallimard.
- TOURAINÉ A. (1974). – *Pour la sociologie*, Paris, Seuil.
- WATZLAWICK P.-W., HELMCK BEAVIN J., JACKSON D. (1972). – *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.



## APPROCHE PSYCHOSOCIALE CLINIQUE DE L'IDENTITÉ

FLORENCE GIUST-DESPRAIRIES \*

### Résumé

*L'identité, toujours interpellée, toujours en construction surgit comme question avec l'angoisse ou le malaise, en particulier quand elle n'est pas requise dans le champ social. À cette interface du psychologique et du social, l'identité est double et problématique. L'effet des mutations ou des changements brutaux est de rendre le processus identitaire critique en écartelant et distendant le social du psychique, celui-ci se construisant sur leur insertion réciproque. Les acteurs de l'école n'échappent pas aux évolutions de la société qui confrontent individus et groupes à une fragilisation des constructions identitaires. L'auteur montre comment l'approche psychosociale clinique permet aux enseignants un certain renouvellement de leurs identités professionnelles comme elle constitue un accès à la connaissance des processus de liaison et de déliaison.*

### Abstract

*The problem of ever questioned, ever building identity appears as a question like anguish and malaise, especially when it is not required in the social field. In this interface between the psychological and the social fields, identity is double and problematical. The aftermath of sudden transformations or changes is to make the process of identity critical by tearing apart and stretching the social and the psychic aspects as this process is building on their mutual overlap. The school actors do not escape the evolutions of society which makes individuals and groups face a weakening of identity constructions. The author shows how the psychosocial clinical approach brings teachers a certain renewal of their professional identities in the same way as it constitutes an access to the knowledge of linkage and delinkage processes.*

49

\* - Florence Giust-Desprairies, Université Paris 8.

Une approche psychosociale de la notion d'identité suppose une relation entre le champ social et l'identité des personnes. J'utilise la notion de sentiment d'identité pour indiquer que l'identité n'est pas une donnée de fait mais un ensemble de représentations concernant la personne, auxquelles elle ne recourt que questionnée ou se questionnant en termes de caractérisation et de singularité. La possibilité ou l'impossibilité de répondre de soi peuvent susciter des sentiments d'auto-appropriation ou d'incertitude et de malaise. Ce sentiment d'identité est menacé ou conforté par l'environnement social, soit que ce dernier mette en doute et contredise, soit qu'il favorise des confirmations et des appuis. S'il en est ainsi, l'identité, non seulement n'est pas une donnée stable, mais s'inscrit dans une histoire, l'histoire propre et celle des échanges avec le milieu, c'est pourquoi je parlerai de processus identitaire plutôt que d'identité.

Ce processus est influencé par les mouvements du champ social de façon différente selon que sont proposées des évolutions ou infligées des ruptures, que les appuis et les confirmations se dérobent ou se multiplient.

Parler de fragilisation, c'est dire que peut s'éprouver de la discontinuité dans cette démarche de désignation et d'appropriation de soi en même temps qu'il peut se creuser un écart accentué entre le souhait d'affirmation et les possibilités de réalisation, écart facteur de réduction de la certitude intérieure et de la passibilité du lien social.

Ce sont les expériences de crise des individus et des groupes engagés dans des pratiques sociales, telles que je les rencontre dans mes interventions ou mes recherches, qui m'ont amenée à réfléchir sur ce qui se jouait de spécifique aujourd'hui pour des sujets ainsi questionnés dans leur cohérence, leurs appartenances et leurs projets, en quête de reconnaissance et motivés à se donner du sens.

## **L'identité à l'interface du psychologique et du social**

L'identité est complexe et mouvante. Le psychique y est inextricablement mêlé au social.

Au niveau psychique, l'identité du sujet est une représentation de soi, une construction subjective qui s'inscrit dans une temporalité. En partie inconsciente, elle procède de l'introjection précoce d'objets ambivalents et des identifications à des images parentales et sociales qui initialisent des modalités singulières de résolution des conflits et d'évitement de l'angoisse à travers des mécanismes défensifs singuliers. Elle relève également des répercussions de l'expérience affective relationnelle, prise dans une historicité, qui infléchit les positions psychiques et ouvre au renouvellement des identifications. La représentation de soi s'appuie sur les mouvements narcissiques

et sur les fantasmes sous-jacents de complétude où se reconnaît le Moi Idéal, tandis qu'à travers l'Idéal du Moi, le sujet se propose et se fixe des idéaux à travers lesquels il souhaite se signifier et se reconnaître.

L'identité, toujours interpellée, toujours en construction et jamais achevée, surgit comme question avec l'angoisse ou le malaise, en particulier quand elle n'est pas requise dans le champ social. À cette interface du psychologique et du social, l'identité est toujours double et problématique.

Au niveau social, le sujet découvre ou se voit proposés, imposés des matériaux qui prétendent coïncider par un glissement représentatif avec ses demandes. Situation professionnelle, formulations, discours, portenaires, pratiques... plus ou moins maniables par le sujet, sont des objets offerts à l'investissement qui peuvent aussi apparaître comme contraignants ou comme laissant place à la création.

Les structures sociales (groupes, organisations, institutions), comme langage des échanges et de la pratique, proposent des codes, des repères, un système de symbolisation par lesquels les individus se situent, se nomment et se reconnaissent. Elles inscrivent ou non le sujet dans une dynamique de reconnaissance en validant ou non ses représentations et ses idéaux, à travers le lien social. Elles fournissent des contenants, des états plus ou moins solides à partir desquels il peut se sécuriser, se différencier.

Dans son itinéraire personnel, le sujet tente des choix d'objets sociaux, objets qui se substituent aux objets internes inscrits dans un mouvement de projection et de sublimation qui lui permettent de satisfaire la tension vers l'idéal pour une représentation de soi d'une suffisante cohérence. Cette représentation de soi se dessine alors plus nettement qu'à l'ordinaire où elle demeure à l'état de référent sous-jacent.

Ainsi l'identité procède-t-elle d'une tension potentiellement conflictuelle entre des logiques sociales et les nécessités psychiques des individus. Cette tension inhérente à la complexité de la construction psychosociale marque le pôle dynamique de l'identité faite de réajustements renouvelés.

## **Identité et mutations sociales**

L'effet des mutations ou des changements brutaux est de rendre le processus identitaire critique en écartelant et distendant le social du psychique. L'identité se construisant sur leur insertion réciproque, la mutation ouvre une crise au niveau des individus comme au niveau social. Elle dispute au sujet son statut, celui-ci lâche prise ou contre-attaque, alors apte à reconstruire avec d'autres de nouvelles configurations sociales, à produire le social plutôt que d'en être l'objet.

Il importe de différencier les changements qui n'atteignent que certains registres et laissent ainsi ouvertes des possibilités de récupération dans les registres qui ne sont pas touchés. Cette atteinte partielle peut ne jouer qu'en termes de fragilisation et de remaniement, alors que les mutations, comme atteinte globale des structures et des fins engagent des processus de déconstruction et de conversion.

Dans les situations de malaise et de crise, l'identité est questionnée à la fois dans la souffrance et l'espérance. Le réajustement entre les processus psychiques et le champ social fait en effet figure de conversion. À la mutation sociale correspond la conversion intérieure essentiellement narcissique. C'est la foi en soi qui est ébranlée ou ravivée et le champ social apparaît comme un objet à réinvestir où porter sa marque, ou un objet qui se dérobe ôtant à l'individu la possibilité de se reconnaître lui-même et de s'estimer.

Concernant l'identité au travail, il est possible de parler de fragilité identitaire lorsque le bouleversement du milieu social du travail ne s'offre plus comme contenant fournissant les repères de base en même temps que les ouvertures pour un devenir (expression, réalisation) tendant vers un idéal qui coïncide suffisamment avec l'Idéal du Moi. Car il convient de rappeler que la construction de l'identité professionnelle passe en partie par une intériorisation des modèles et des représentations qui ont cours dans les organisations sociales. C'est sa capacité à reprendre pour son propre compte certaines caractéristiques culturelles de l'organisation dans laquelle il inscrit sa demande de reconnaissance et de réalisation, y compris selon des modalités conflictuelles, qui permet à l'acteur social de s'inscrire dans du projet pour lui-même ou avec d'autres. Les mutations qui sont une remise en cause radicale de ces normes culturelles intériorisées provoquent une perte des repères qui peut être vécue comme une effraction de ses propres construits.

52

Cet étayage qu'offre l'organisation se fait à travers des interlocuteurs. Dans l'expérience de crise, le dénuement du sujet révèle que la construction du sens se faisait dans la relation à l'autre. C'est dans une intersubjectivité reconnue que le sujet faisant émerger avec d'autres de nouvelles représentations libérant de nouvelles énergies par un remaniement des postions et de relations d'objet, œuvre à une recomposition de l'identité. Dans un contexte de mutations sociales, l'identité ne trouve pas à se confirmer dans des modèles installés. Le fait qu'à la relation de travail puisse de moins en moins, s'accrocher les systèmes de reconnaissance et de protection antérieurs entraîne une vulnérabilité accrue qui nécessite une reprise par le sujet de ses constructions identitaires. La fragilisation du cadre social le confronte plus directement à la complexité du monde extérieur et à sa conflictualité interne. Elle le convie à œuvrer au renouvellement de sa cohérence. Il convient d'ajouter que les sollicitations extérieures mettent en jeu l'organisation interne du sujet non seulement sur un mode structurel mais aussi sur un mode processuel inscrit dans le temps. La cohérence s'éprouve, en effet, dans une temporalité intégrée où les forces créatrices trouvent à l'emporter sur les ruptures, l'usure et l'écrasement.

## La fragilisation identitaire : un écart trop grand entre monde interne et monde externe

Dans la perspective développée dans cet article, la revendication identitaire peut être comprise comme la quête d'une expression achevée de la personnalité qui prend la forme d'une attente d'unification et de transparence. Elle fait oublier que l'expérience n'est jamais totalisable et que c'est le recours à l'autre qui aide à rassembler, affermir, maintenir, renouveler les identifications. L'aptitude à être affecté par l'autre constitue la condition du processus identificatoire, qui est loin d'être transparent. Cette affectation de soi par l'autre convoque une autre figure de l'identité que celle d'un déploiement spontané et d'une détermination propre.

En tant que psychosociologue clinicienne, il m'arrive de faire le choix d'utiliser le dispositif de récit de vie, comme réponse à une demande. Cette demande prend la forme d'une souffrance adressée, que j'entends comme la résultante d'un trop fort décalage, voire d'une rupture, entre monde interne et monde externe. La demande explicite est celle d'une aide à sortir du malaise ou de la crise qui va d'une recherche de solutions magiques à la poursuite d'une explication des causes de la souffrance comme condition de son dégagement. Dans une démarche plus compréhensive qu'explicative, je propose aux participants de revenir sur des situations, des événements, qui leur posent problème et de les resituer dans des périodes de vie qui permettent de ressaisir les conflits actuels dans une histoire.

### Le récit comme mise en scène du sujet en quête de sens

53

Le dispositif utilisé, qui procède d'une perspective clinique, se définit comme une offre aux participants d'un espace social comme scène ouverte où une histoire se construit avec l'intervenant, par la reprise des itinéraires de chacun dans l'actualité des enjeux du groupe.

Entendre l'enjeu actuel de ce qui se dit constitue la spécificité de l'écoute clinique. L'expérience est, en effet, celle d'une reprise actualisée de la négociation faite par le sujet entre ses nécessités internes et les situations auxquelles il est confronté. Le cadre de l'intervention s'instaure comme lieu d'un processus qui peut ouvrir sur de nouvelles expériences. Cette reprise des constructions identitaires actualisées dans l'espace constitué par une démarche clinique permet à celles-ci de révéler véritablement certaines de leurs significations inaugurant de nouvelles représentations et positions.

Le récit de chacun est écouté comme une mise en scène du Je. Le sujet construit, à la faveur d'une histoire, la scène où il émerge comme sujet en quête de sens. Il donne à voir des situations au sein desquelles il se présente comme metteur en scène et

comme acteur, à travers des scénarios qui le représentent en même temps qu'ils présentent les autres et le contexte.

L'objectif est de reprendre, dans l'espace ouvert par le dispositif, ces scénarios dans le but d'identifier et de contextualiser des personnes, des événements et des situations tels qu'ils sont repris mais aussi construits. Le récit organise le théâtre intérieur et ses créations psychosociales. La question de la place du sujet, qu'il s'affirme ou se dérobe, est au centre de l'histoire racontée. La réalité présentée est celle des arrangements avec la vie par lesquels chacun cherche et trouve ou non à se donner du sens, de la cohérence et à de l'efficience dans son activité professionnelle.

Il s'agit d'examiner les représentations individuelles et collectives au cœur des objets d'investissements partagés ou non, les décalages, les démentis apportés par la réalité, les réactions des professionnels à ces démentis, les conflits d'interprétation, l'informulé des certitudes... en établissant un va-et-vient entre scène individuelle et scène institutionnelle et sociale.

L'hypothèse, largement vérifiée dans des recherches antérieures (Giust-Desprairies, 1989-2002), est qu'actualiser et découvrir ces scènes, mises à nouveau en images et en sens, favorise un travail d'élaboration si on prend le temps de les traverser dans leur contenu propre, d'en faire l'épreuve dans ce que l'expérience révèle.

Faisant varier les points de vue, ce travail d'élaboration occasionne des déplacements et permet des recompositions moins coûteuses psychiquement, qui libèrent une certaine créativité.

La fonction du clinicien consiste à accompagner le développement des capacités d'élucidation des participants de telle sorte que ces derniers puissent se disposer, dans une meilleure intégration de leurs expériences passées, face aux situations présentes et à celles qu'ils seront amenés à rencontrer dans l'avenir.

Cette position est déterminante dans la conduite du processus. Le clinicien instaure par son écoute et les règles de fonctionnement qu'il adopte les conditions d'entrée dans un processus actif d'analyse, d'élaboration et d'appropriation. Il s'agit de faciliter au sujet une prise de recul par rapport à ses pratiques par un accès à des significations méconnues.

La recherche d'un renouvellement du regard sur l'expérience vécue, nécessite que le sujet soit aidé à comprendre ses appartenances culturelles, ses façons de voir et d'interpréter.

Le récit oblige à dépasser l'affirmation des intentions ou l'énonciation des principes pour évaluer ses actes et analyser leurs effets ; il amène à identifier un certain nombre de difficultés qui sont généralement passées sous silence parce qu'elles ne trouvent pas de lieu pour se dire.

Il permet enfin de penser son action et d'en dégager du sens à partir du repérage de différentes dimensions : individuelles, groupales, organisationnelles, institutionnelles, sociales et culturelles.

Pouvoir travailler ces dimensions dans leurs relations réciproques donne la possibilité de sortir d'une représentation des compétences exigées qui se réduisent à des modèles ou des injonctions sociales pour entrer dans une réflexion qui intègre les ressources individuelles et collectives en termes de création-continue de soi et de son acte.

L'enjeu de cette approche est de rompre avec une formation adaptative qui risque d'engendrer des constructions professionnelles conformistes, acquises en extériorité et faisant l'impasse sur l'analyse des contenus tels qu'intériorisés c'est-à-dire tels qu'ils font sens pour les acteurs.

Cette modalité de travail implique un certain dévoilement de soi dans la mesure où parler de ses expériences c'est faire entendre devant le groupe son implication, ses manières de faire et de penser, ses représentations et ses valeurs. Cette implication n'est possible qu'avec la mise en place d'une règle de l'écoute.

Une approche par l'écoute consiste en ce que les destinataires du récit renoncent à intervenir soit pour évaluer les propos de celui qui parle, soit pour substituer aux expériences qu'il relate et aux questions qu'il se pose ses propres expériences et questionnements.

Cette écoute compréhensive, centrée sur la personne qui parle, son expérience subjective et son cadre de référence, est de nature à créer l'atmosphère susceptible de permettre à chacun des participants de mettre en travail ses constructions identitaires.

Les échanges et analyses qui s'effectuent à l'intérieur du groupe enrichissent l'exploration individuelle engagée par le récit. Elles permettent également dans un deuxième temps où chacun est convié à associer librement, à faire des liens avec sa propre expérience, d'approfondir les dimensions collectives de ces constructions identitaires. L'analyse en groupe introduit des possibilités d'ouvrir le questionnement, d'élargir l'analyse, de multiplier les interprétations et élargit le champ des représentations. Elle facilite la connexion des dimensions jusque-là difficiles à intégrer dans leur complexité.

La démarche entreprise donne à voir que les participants développent leur capacité à mieux penser l'intériorité subjective et la manière dont elle se transfère dans certaines modalités d'action et de décision. Chacun se dégage des connaissances objectivées et stéréotypées du métier pour se faire davantage le sujet d'une élaboration personnelle, impliquée, inventive. Les contenus élaborés concernent surtout les

processus de construction de l'estime de soi, les points d'appui du développement du sens de l'altérité, les moyens de symboliser ce qui fait violence pour sortir des blocages, la déficience des étayages institutionnels, les inscriptions culturelles, etc.

La prise de conscience du rôle des représentations, dans l'appréhension de soi, des autres et du monde, constitue une découverte qui réserve à chacun à la fois des surprises et des possibilités d'augmenter sa mobilité psychique. Cette prise de conscience conduit à reconnaître que les contenus cognitifs sont liés à des contenus émotionnels. Dans le soubassement des représentations, des composantes affectives jouent un rôle plus déterminant qu'on ne le croit généralement. Reconnaître cette dimension subjective des représentations de la réalité n'est pas toujours une nouveauté pour les stagiaires. Mais, cette approche qui permet, à travers le récit de situations concrètes, de discerner et de mieux identifier les éléments affectifs et émotionnels qui ont agi sur les représentations et par lesquelles chacun s'est construit en même temps qu'il a construit son activité professionnelle, occasionne davantage de mobilité, d'inventivité, de la marge de manœuvre.

## Une appropriation de son histoire adressée à d'autres

Le choix de la méthodologie du récit est, à la fois, pour moi, celui d'un matériau et de son traitement. J'ai avancé que le récit était écouté comme une mise en scène du Je. Le matériau suscité est saisi à l'intérieur de la métaphore théâtrale qui me semble particulièrement féconde dans l'approche des processus de subjectivation. Il ne s'agit pas, par ce dispositif, d'aider à construire une histoire convaincante dont la recherche de causalités, la compréhension et l'interprétation d'un certain nombre d'événements et de phénomènes, permettraient un montage satisfaisant. Il n'est pas en effet besoin d'entrer dans une démarche particulière pour opérer cet arrangement pensable à nos yeux : « se comprendre soi-même, c'est être capable de raconter sur soi-même des histoires à la fois intelligibles et acceptables, surtout acceptables » précise Paul Ricoeur (1990). Ce que je cherche à atteindre, ce n'est pas tant des significations « arrêtées », consolidées que ce qui se joue dans la parole adressée ; le sens de ce qui se dit dans l'intersubjectivité constituée dans et par l'espace d'intervention et qui comprend le clinicien, mais aussi les autres participants. Si le récit, en effet, est à entendre dans sa dynamique interne, c'est-à-dire comme construction d'un monde, celui-ci est à prendre aussi dans sa dynamique relationnelle, comme intention, chaque fois signifiante, en direction de ceux qui écoutent, destinataires à la fois réels et imaginaires.

Le processus concerne la reconnaissance et l'identification renouvelées des dépendances et des inscriptions, telles qu'elles viennent se réactualiser avec leurs enjeux dans l'espace d'analyse. On voit, par exemple, comment la possibilité d'investir de

nouveaux objets passe par un travail de renoncement à ce qui est perdu et qui continuait à exister, en tant qu'objet perdu, pour et par la nostalgie qui lui était attachée. Le déplacement s'effectue dans l'épreuve de cette relation à l'autre, et pas seulement dans l'examen des contenus attachés à cette nostalgie. Ce qui donne au temps son épaisseur, ce n'est pas l'explicitation de l'intrigue en tant que telle, mais une élaboration qui se joue dans un mouvement intersubjectif échappant à la maîtrise. La parole symbolisante n'est pas dans l'acte de faire du sens pour soi, mais dans ce qui du sens advient dans un entre-nous d'une intersubjectivité effective où le récit est traversé par le doute et le conflit. Elle est dans la voix de l'autre en nous « sa réception intime à chaque étape » (Ricoeur, 1990).

Si le chemin à parcourir est celui d'une meilleure appropriation de son histoire, c'est paradoxalement lorsque le sujet s'en déprend qu'il la fait davantage sienne. Le sentiment d'une plus grande consistance intérieure procède souvent d'un déplacement que le sujet opère par rapport à une histoire qu'il voulait conforme et sécurisante.

Dans cette approche clinique psychosociale, travailler sur l'identité ne signifie pas œuvrer à davantage de maîtrise, mais désigne un processus de desserrement de cette volonté de maîtrise, par le développement d'une intériorité, d'une forme de présence à soi capable de s'attester dans l'épreuve du manque, de la limite, de l'entrave et pas seulement dans la conscience d'une certitude d'être. La question au cœur de ce travail est l'exploration de ce qui alimente la « servitude volontaire » :

- d'un côté, « cette source vive au présent jamais tarie » (Pontalis, 1997) que Freud nomme l'infantile et qui continue à orienter l'histoire, à produire de l'activisme, du repli, de la passivité... ;
- d'un autre, ces significations sociales intériorisées à travers lesquelles l'histoire n'arrive pas à trouver à se raconter dans un autre vocabulaire, dans une autre grammaire.

## **Le malaise identitaire dans l'institution scolaire**

Les acteurs de l'école n'échappent pas aux évolutions de la société qui confrontent individus et groupes à une complexité remettant en cause les systèmes de valeurs, les idéologies mobilisatrices et les constructions représentatives. Ils sont touchés par la multiplication des références et l'effacement qui en résulte, la crise de la légitimation et l'accélération des modifications qui interviennent dans les rapports humains. Ils ont en particulier à faire face à l'affaiblissement des fonctions socialisantes assurées par la famille et à la diversité de la demande sociale qui font entrer dans l'école de nouvelles contradictions auxquelles elle ne peut se soustraire.

Des systèmes signifiants où, suffisamment insérés, les enseignants trouvaient à se reconnaître et à être reconnus, il leur faut dorénavant se replier sur des systèmes incertains, instables, où les points d'appui se dérobent.

Le sentiment de vide souvent éprouvé ou compensé par des conduites revendicatives tient non seulement à un effondrement qui touche les étayages mais aussi à une perte des objets d'investissement. C'est l'identité comme processus complexe d'ajustement continu entre des constructions psychiques et des construits sociaux, qui surgit alors comme question.

Devant le vide éprouvé et la peur qu'il produit, le mouvement est de s'accrocher à une identité qui se perd. La représentation qui prévaut malgré les discours tenus, est celle d'une identité à préserver ; la vérité de soi étant du côté de ce qui avait trouvé une certaine stabilité. Cette représentation amène à une revendication identitaire : l'angoisse, le malaise seraient les signes de la perte d'un contenu substantiel qu'il s'agirait de retrouver. Revendication d'autant plus affirmée qu'elle est soutenue, dans ce climat de menace, par un processus d'idéalisation de l'équilibre antérieur.

L'exigence de rester soi tient au besoin d'affirmation identitaire qui s'ancre dans une fonction impartante du moi comme force d'unification et de liaison. Mais cette nécessité ne constitue qu'un aspect de l'identité qui se caractérise davantage par une oscillation entre la tension unifiante et la fragilité dissociante. La conflictualité qui instaure le sujet dans sa division constitutive, confère au je d'autres fonctions de régulation et de négociation pour œuvrer à une intégration possible entre éléments extérieurs et nécessité interne.

Selon les différentes positions prises par les uns et les autres, la fragilisation identitaire professionnelle se décline, sur une ligne, entre ceux, à une extrémité, qui ont un attachement crispé à un certain modèle de l'école républicaine et sont indignés devant des situations qui contrarient leurs idéaux et ceux, à l'autre extrémité, qui trouvent, dans la remise en cause du système éducatif, à espérer un dépassement de leur trouble. Cependant, nombreux sont ceux qui, dépassés par les contradictions, devant l'inefficacité de leurs repères et en l'absence de finalité claire, font des arrangements au coup par coup dans un climat de profond malaise.

Je me propose, pour terminer, de présenter deux vignettes cliniques qui concernent deux enseignantes venues élucider, dans un espace d'analyse en groupe, la situation critique qu'elles vivaient.

## Liliane ou les effets contaminant de l'excitation des élèves

Liliane a 50 ans. Elle s'inscrit au séminaire clinique sur l'identité professionnelle enseignante parce qu'elle vit un profond malaise et que la principale de son établissement lui a dit : « *Vous êtes rigide, il faut changer* ». L'enfance scolaire de Liliane se présente sans contours précis ; les visages sont flous, les souvenirs absents, l'impression globale « *grise* ». Les premiers souvenirs sont accrochés à la période du collège caractérisée par une vie d'internat en Espagne, dans un établissement privé tenu par un directeur et sa femme, avec ces mots qui viennent qualifier le couple terrifiant : « *Épouvantables, vieux, vieille, maladifs, malsains, sévères, méchants, colériques...* » C'est aussi à cette période que Liliane réalise qu'elle est espagnole.

Les années de lycée se passent en France et il faut attendre l'année de terminale pour que les études prennent « *un autre relief différent du gris* », en particulier par l'intermédiaire du professeur d'espagnol, femme austère, peu chaleureuse, mais qui épaté par ses « *mots simples qui donnent accès à une richesse culturelle* ».

L'investissement culturel se confirme et prend toute son ampleur dans le lien identificateur (« *J'étais amoureuse* ») à une autre femme, professeur d'université, qui enseigne sur l'Amérique latine et ouvre ainsi « *à la couleur* ».

Le trouble de Liliane concerne une situation particulière, répétitive, qui met l'enseignante en risque d'être débordée et occasionne chez elle, en retour, les conduites les plus rigides.

Il faut entrer en cours, les élèves sont conviés à se ranger, à suivre leur professeur et à s'installer dans la classe. Certains élèves « *traînent les pieds... se bousculent entre copains copines... n'écoutent pas ce que je leur dis...* ». Liliane est alors dans un fort état d'excitation (« *Cela me chauffe le sang* ») et entre dans une colère qui lui fait tenir des propos dont elle sait qu'ils sont excessifs et démesurés par rapport à la situation, mais elle ne se contrôle plus : « *Je n'entends plus rien, je suis aveuglée, je perds tous mes moyens.* »

Invitée, dans l'état émotionnel actualisé par le récit, à associer sur ce que représentent ces jeunes à ce moment-là, Liliane fait surgir le couple directeur du collège espagnol dont la relation interne qu'elle entretient avec lui vient s'incarner projectivement dans ses rapports aux élèves. Délogée de la scène actuelle, c'est sur une autre scène que joue Liliane en aveugle. Dans la reprise de l'événement, l'enseignante peut approcher sa nécessité d'un exercice professionnel conçu exclusivement comme « *faire un cours devant un public muet...* ». Elle comprend mieux que la distance qu'elle installe avec ses élèves qui lui donne un tel sentiment de solitude, tient à la peur d'un rapprochement déclencheur de sa propre violence.

À l'époque de sa vie au collège, Liliane a accordé un pouvoir démesuré au couple directeur de l'établissement qui tenait au contraste avec sa faiblesse d'alors. Elle

continue à surestimer ce pouvoir en le déplaçant sur ses élèves, comme si sa sauvegarde en dépendait encore. La nécessité de maintenir la fiction de cette toute puissance de l'autre à ses yeux lui fait renoncer, dans un sentiment d'impuissance, à d'autres relations qui ne seraient pas marquées par le pouvoir et la soumission. « Il faut », dira-t-elle, « que les choses se passent comme je veux ». « J'ai peur de l'élève si je n'ai pas le dernier mot... il faut qu'il reste assis, qu'il obtempère. »

Dans ce retour d'une autre scène, de nouvelles connexions réordonnent les objets de substitution. Les contenus du souvenir avaient sans doute toujours été là mais les connexions faisaient défaut. Rien ne permettait le recours à cette expérience dans le vécu actuel avec les élèves qui ne renvoyait à rien de connu. Ce qui s'est présenté comme du vide était en fait un trop d'images qui effaçait les limites mêmes de la représentation, amenant un trouble dont Liliane ne savait que faire. En donnant accès à du sens que le souvenir en tant que tel ne permettait pas de former, l'analyse produit un effet de dégagement de ce qui s'était constitué comme une conviction, une croyance à l'encontre de l'autre : sa volonté de détruire l'enseignante.

L'impuissance vécue par Liliane, dénoncée par son chef d'établissement comme « psychorigide », tenait au sentiment d'être ce qu'elle devait être, étant devenue ce qu'elle devait devenir, compte tenu de la représentation naturalisée qu'elle avait de son identité professionnelle. En conséquence, l'enseignante ne pouvait que continuer à être ce qu'elle avait toujours été. Cette construction d'une permanence à soi, dans la clôture, rendait d'autant plus problématique, pour Liliane, l'injonction de changer.

Le processus engagé, qui a permis de redonner à l'expérience son épaisseur et sa pluralité, a eu pour conséquence le développement de nouvelles capacités. Liliane peut laisser ses élèves faire leurs propres expériences à partir d'une nouvelle position acquise lui permettant aussi bien de prendre en compte les données actuelles qui spécifient son métier que de s'ouvrir à la compréhension de contextes élargis. Elle établit une relation possible entre la culture et les problématiques actuelles des adolescents qu'elle a en charge d'instruire et ses propres contenus psychiques et culturels.

« Je suis submergée, débordée », dit Liliane au début du stage, « et je suis venue chercher une issue, une voie, pour un contrôle de la situation ». Un an plus tard, elle s'exprime ainsi : « Je sens qu'il faudra du temps mais les choses changent, je ne suis plus tout à fait pareille. Je distingue deux situations, celle de moi enseignant, mon malaise, et la situation des élèves, de l'état dans lequel ils m'arrivent. Avant tout était mêlé. Je me sors du malaise, le métier devient supportable. » Deux ans plus tard, Liliane reconnaît : « J'ai une autre vision de mes élèves, de mes collègues, je sors de mes catégories. Avant, tout était mélangé. Maintenant je relativise et cela me fait du bien. »

## Michèle, un monde construit sans ennui

Le parcours identificatoire de Michèle fait apparaître un oncle, instituteur fortement investi affectivement, dans la classe duquel elle suit une partie de sa scolarité primaire. S'il est craint de ses élèves, il est « *juste, clair, et sécurise* », mais aussi avec lui « *tout pouvait toujours s'arranger* ».

Au collège, cette figure est relayée par une autre qui lui est associée, d'un professeur de mathématiques « *calme, posé, extrêmement clair lui aussi* ». Identification sur laquelle vient s'inscrire une représentation des mathématiques qui inaugure les modalités du rapport d'investissement à l'objet disciplinaire et préside à son orientation professionnelle d'enseignante. « *Les mathématiques, c'était une île sans ennui aucun : tout pouvait se comprendre, s'éclairer, se démontrer... C'était une grande satisfaction de savoir que cela existait.* »

L'itinéraire professionnel de Michèle se déroule sans encombre jusqu'au jour où elle se trouve confrontée à des classes dites difficiles qu'elle caractérise par le fait que les élèves ne s'entendent pas entre eux. Le malaise de Michèle prend la forme d'une impossibilité d'agir sur les problèmes qu'elle rencontre. « *Je n'arrivais plus à rien faire* ». Devant cette situation qu'elle ne peut faire évoluer toute seule, Michèle se fait aider par d'autres professeurs qui lui proposent la mise en place de dispositifs, tout en lui signifiant qu'elle est bien la seule à avoir ce besoin : « *J'ai senti que j'étais le prof qui ne tient pas ses élèves.* »

Ce nouveau monde qui se met à exister pour Michèle la confronte à un état de sidération. Il remet en cause l'imaginaire d'harmonie dans lequel s'était pris le goût du métier et qui avait trouvé à se soutenir du statut hiérarchiquement dominant qu'occupaient les mathématiques. « *On est passé de la matière sélective royale à la dernière roue du carrosse* ». L'autorité attachée à la discipline, qui assurait les conditions d'un monde sans conflit, est devenue inopérante, laissant Michèle démunie.

Revenant plus tard sur cette démarche clinique effectuée à partir de son malaise, l'enseignante s'exprime ainsi : « *J'ai l'impression de comprendre ce que c'était que la tolérance. Pour moi finalement la tolérance c'était jusqu'à maintenant une théorie. Je me rends compte qu'il y a plusieurs façons de vivre les problèmes. J'ai l'impression vraiment de découvrir les autres. Je ne me connaissais pas, je me cachais. Savoir que chacun a son histoire, ses motivations, ses ressorts, donne l'espoir d'être moins figée, de continuer à se construire. C'est pour moi une bonne chose.* » Michèle a eu le sentiment de toucher les contenus qui constituaient un noyau de son identité professionnelle. La construction imaginaire qui organisait le conflit psychique et qui travaillait le projet professionnel, est devenu sens en acte qui restait méconnu de la scène où il œuvrait.

## La clinique comme mode de production de connaissance des processus psychosociaux

Il faut du temps, il faut un certain type d'écoute et de présence pour une pensée plus associative qu'analogique ou explicative, qui autorise à s'avancer en plusieurs sens et permette de dissocier des liaisons établies pour en faire apparaître d'autres méconnues, pour un travail sur l'écart entre le sujet et ses idéaux. Travailler, dans une démarche clinique, la question identitaire, c'est moins tracer une histoire que de s'ouvrir à une mémoire des traces sensibles et problématiques, au-delà de l'histoire même ; moins expliciter l'intrigue qu'explorer ces arrangements redéployés dans une intersubjectivité, qui crée les conditions d'une dynamique de décentrement. Car s'il s'agit de revisiter les connexions significatives et leur perte, l'illusion est de prétendre faire des connexions définitives et de croire stabiliser une histoire qui est toujours à réécrire. C'est pourquoi ce travail ne peut se concevoir sans une élucidation des systèmes défensifs qui se relie aux connexions complexes qui font des événements ce qu'ils sont pour ceux qui en parlent. Lorsque le processus ne porte pas sur la déconstruction de l'intrigue comme croyance et comme conviction, le sujet y reste captif et appelle l'autre à rester assigné à une place imaginaire.

Le sujet ne se présente pas ou n'est pas à espérer comme unité constituée ; il est un moment d'éveil et d'adresse à l'autre, un commencement reconduit de cette « capacité émergente d'accueillir du sens et d'en faire quelque chose pour soi » (Castoriadis, 1990). L'intervention psychosociale clinique est un espace où viennent s'actualiser les processus de construction/déconstruction des identités questionnées. L'identification des processus s'opère à partir de l'appréhension des mondes construits dans des univers chaque fois singuliers, et leur dévoilement dans cet espace-temps de l'intervention comme événement.

Nous avons accès, en situation d'intervention, à l'agencement de ces déterminants tels qu'ils se donnent à voir dans l'émergence d'une situation, la manière dont ils s'organisent. La démarche clinique concrétise ces constructions dans le cheminement d'une parole qui, parce qu'elle est adressée à un autre, écoutant, expérimente une pratique de l'écart. C'est dans cet entre-deux de l'actualisation et du dégagement, quand ce qui est éprouvé peut se dire et s'entendre que se fait la construction du sens et l'accès à la connaissance des processus.

Les données extérieures, les caractéristiques des situations concrètes qui interviennent dans ce qui fait événement pour les individus et pour les groupes, évoluent dans leur statut et leur fonction au cours de l'intervention. Ce changement indique le travail de remaniement qui s'accomplit pour les personnes, mais il est aussi une voie privilégiée pour une appréhension des logiques et de leur poids respectif de ces déterminations, du fait même de leur mobilité. C'est en ce sens que la spécificité de

la connaissance clinique est la connaissance d'un processus en train de se produire dans l'acte même de sa production et non un regard qui se penche sur un objet, fut-il sujet.

Enfin, la particularité de l'écoute psychosociale clinique est de donner sa place aux différents déterminants sans poser d'emblée la suprématie de la causalité psychique ou des déterminations sociales. Elle pose au contraire que le récit comme construction d'un monde propre rend compte aussi bien des réalités matérielles, sociales, économiques, psychologiques, mais dans une saisie propre au sujet qui en montre un agencement singulier. Les processus qui ont trait à cette combinaison se saisissent précisément dans une parole qui remet en jeu les constructions antérieures. Cette parole centrée sur l'expérience met en scène la négociation faite par le sujet entre ses nécessités internes et la situation à laquelle il est confronté. Ces effets d'incidence et de surgissement, constitue une source majeure pour la production de connaissance des processus.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARUS-MICHEL J., GIUST-DESPRAIRIES F., RIDEL L. (1996). – *Crises : approche psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- CASTORIADIS C. (1990). – « La crise du processus identificatoire », *Connexions*, n° 55, Toulouse, ERES.
- CASTORIADIS C. (1996). – *La montée de l'insignifiance*, Paris, Le Seuil.
- FREUD S. (1929). – *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF (nouv. éd. 1978).
- FREUD S. (éd. fr. 1984). – « La décomposition de la personnalité psychique », in *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* Paris, Gallimard.
- GAUCHET M. (1985). – *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1989). – *L'enfant rêvé*, Paris, Armand Colin.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1996). – « L'identité comme processus entre liaison et déliaison », *Éducation Permanente*, n° 128. m
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1999). – « L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués », *Revue Française de Psychanalyse*, tome LXIII, 3.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2002). – *La figure de l'Autre dans l'École Républicaine*, Paris, PUF.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003). – *L'imaginaire collectif*, Toulouse, Erès.
- KAES R et al. (1979). – *Crise, rupture, et dépassement*, Paris, Dunod.
- KAES R. (1984). – « Étayage et structuration du psychisme », *Connexions*, n° 44.
- RICCEUR P. (1990). – *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- WINNICOT DW (1975). – *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

2/

## IDENTITÉ ET RESPONSABILITÉ OU COMMENT LA RESPONSABILITÉ VIENT AUX ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

SIMONE BAILLAUQUÈS\*

### Résumé

*Les enseignants nouveaux titulaires débutent dans la profession dans des circonstances souvent difficiles, sans que leur problématique spécifique soit assez tôt et suffisamment identifiée pour recevoir la formation et le soutien nécessaires. Pour autant, ils peuvent être affectés de responsabilités auxquelles ils n'étaient pas préparés, et qu'ils décident d'assumer en lieu et place des collègues plus anciens. L'étude propose d'explorer les liens entre la prise en charge de responsabilité et l'élaboration de l'identité professionnelle.*

### Abstract

*Newly appointed teachers often begin in the profession under difficult circumstances and their specific problems are not identified early enough and sufficiently to enable them to receive the necessary training and support. However, they can be assigned responsibilities to which they were not prepared and that they have decided to assume in the place of more experienced colleagues. This study proposes to explore the links between the taking of responsibilities and the elaboration of professional identity.*

65

\* - Simone Baillauquès, Université de Rennes II.

La plupart des recherches relatives aux débuts des nouveaux professeurs ont mis en évidence que leur prise de fonction était vécue comme un moment difficile voire critique, d'une acuité existentielle pour certains. Or, nous savons que là où l'expérience d'une crise se vit, cette dernière ne dévoile pas que des réalités propres à la personne. Elle met à jour à travers le sujet des vérités concernant l'ensemble de sa situation. En ce sens, l'arrivant dans une profession témoigne de celle-ci : de ses problèmes comme de ses qualités, de sa dynamique.

Une recherche relative aux professeurs débutants dans le second degré (1) a mis en avant qu'en trop d'endroits, les nouveaux titulaires ne sont pas seulement en peine d'être bien accueillis et aidés par leurs partenaires. En plus d'un lieu, ils manquent à être d'emblée repérés, identifiés dans leur statut. Pourtant, ces nouveaux enseignants – et ceux du premier degré subissent le même sort – sont chargés trop souvent des difficultés les plus grandes, voire de missions, de responsabilités inattendues. L'étude restreinte ne permet pas de généraliser l'ensemble de ses données, mais une question forte en ressort ; c'est celle de la prise en charge de leur responsabilité par les professionnels de l'enseignement. D'un autre côté, l'enseignant débutant est à même de devenir un acteur. Les nouveaux professeurs vont prendre la relève. Or ils se trouvent devant des positions à adopter en termes d'orientation et d'investissement dans leur carrière. Qu'en sera-t-il du tournant pris pour eux-mêmes et pour la profession ? En l'occurrence, ce sont les liens entre la construction de l'identité individuelle ou collective et la responsabilité, que les nouveaux professeurs conduisent à interroger.

Identité et responsabilité danc, et formation *in fine*: tels sont les termes de cette approche. Elle est première en la matière et à considérer comme un essai.

66

## PRISE DE FONCTION ET RESPONSABILITÉ

Comme l'étude en question avait trait aux nouveaux professeurs bretons, les chercheurs se sont déplacés pour les rencontrer là où ils sont nommés : très peu d'entre eux dans leur académie d'origine (Rennes), la plupart dans celles, entre autres, de

1 - Cette recherche terminée en 1997 fait partie d'une investigation dirigée par Jacky Beillelot en réponse à une commande de la Direction des lycées et collèges. « L'analyse des besoins en formation continue des enseignants du second degré » a été explorée selon quatre axes : chez les *enseignants de mathématiques* (coord. : Cl. Blanchard-Laville), dans le domaine des *remédiations cognitives* (coord. : G. Jean-Montcler), pour les *stages d'établissement* (coord. : N. Mosconi), et chez les *enseignants débutants* (coord. : S. Baillauguès). L'article présent traite de cette dernière étude, à laquelle ont participé : Simone Baillauguès, Christine Chanteux, Claire Chateaugiron, Geneviève Cuisset, Benoît Hooge, Yves Tessier, Despina Tsakiris, Dominique Villers.

Créteil et de Versailles (2). Leurs portenaires dans le travail et pour la formation ont été interrogés là où ils avaient à s'en préoccuper (3).

## Ni vus ni connus ?

Sous la formule un peu extrême et sans vouloir généraliser les apports d'une recherche qualitative, nous avons rencontré un problème réel de connaissance, de considération, voire de repérage, des professeurs débutants par leurs portenaires les plus directs.

Pour l'ensemble du pays, les services ministériels disposent sans difficulté des effectifs d'étudiants sortis avec succès des IUFM, mais dans leur région ou ailleurs, les nouveaux titulaires sont fréquemment nommés à titre précaire, sur des postes de mobilité pour des remplacements ou pour des emplois déclarés ou reconnus vacants au dernier moment. À terme – et le phénomène ne concerne pas que la Bretagne –, l'institution ne sait plus où ils sont, si bien que certains débutants ne recevront pas leur premier salaire au moment dû.

Sur place, les responsables académiques de la formation continue (4) font face à un large éventail de personnes, de statuts et d'établissements. En certains lieux, les nouveaux titulaires sont trop peu nombreux pour être la préoccupation première. Là où ils font véritablement souci, on les dit « difficiles à repérer » parmi, entre autres, les

2 - À l'époque de cette étude, et les chiffres ont peu changé d'après nos dernières vérifications, 90 % des professeurs du second degré sortant de l'IUFM étaient affectés hors de la Région Bretagne. Ils sont nommés pour la plupart dans les académies de Créteil et de Versailles puis dans celles d'Amiens, Caen, Lille, Orléans, Rouen et Nantes. Pour notre étude, Y. Tessier qui pointait les affectations, nous a fait connaître les réalités. 22 entretiens semi-directifs avec des nouveaux titulaires ont été analysés par D. Villers et D. Tsakiris pour les académies de Créteil, Versailles et Rennes, d'après un échantillon illustratif du nombre de nommés et des disciplines concernées. 16 autres de leurs collègues qui avaient participé à une réunion de préparation au premier emploi à l'IUFM de Rennes ont répondu à un questionnaire semi-ouvert dépaillé par G. Cuisset.

3 - C. Chanteux, C. Chateaugiron, D. Tsakiris et D. Villers ont rencontré 5 chefs d'établissement : deux proviseurs de lycée et trois principaux de collège. C. Chateaugiron a interrogé 3 formateurs : un universitaire, un professeur en IUFM et un conseiller pédagogique. Nous avons nous-même entendu les responsables MAFPEN des trois académies concernées ainsi que le directeur de l'IUFM de Rennes.

4 - Les deux responsables et une adjointe des MAFPEN concernées ont exposé leur prise en charge de la question des nouveaux titulaires (entretiens en modalité discursive). Depuis lors, les MAFPEN ont été supprimées et la formation continue est déléguée aux IUFM sous le contrôle du recteur d'académie dont les services sont toujours à pied d'œuvre.

« stagiaires dix-huit heures » qui sont en responsabilité pour une année, les maîtres auxiliaires sans formation, et des personnels en reconversion.

Pour savoir « Qui est où », les organisateurs précités s'adressent aux proviseurs et principaux de lycées et de collèges. Chez ces derniers cette fois, on peut avoir du mal à savoir « Qui est qui » (5). D'autres arrivants que ceux dits plus haut font leur apparition dans les collèges et les lycées à côté de « nos » débutants : « anciens » en mutation, stagiaires en formation classique, voire étudiants de première année en sensibilisation. Les chefs d'établissement entendus déplorent leur *méconnaissance profonde des jeunes collègues et que celle-ci soit réciproque*. Ils affirment hautement *n'avoir pas à faire leur formation*. De part et d'autre, le manque de communication est dénoncé : faute de temps ou d'attention, par manque d'investissement ou de civilité.

Du côté de la formation initiale, les acteurs que nous avons rencontrés ont également manifesté une difficulté certaine à se projeter vers les nouveaux titulaires. Si le directeur de l'IUFM s'interroge sur la formation ultérieure des sortants de l'institut, il considère que « *le problème des débuts est plus important pour les stagiaires que pour les titulaires* ». Les formateurs (cf. note 3) commentent la situation des stagiaires en formation classique – les « P2 » (6) – à la place de celle des nouveaux titulaires, ce malgré les précisions du chercheur. Nous avons trouvé ailleurs ce même manque de préoccupation (7). Depuis lors, les consignes ministérielles ont mobilisé l'attention des acteurs de la formation sur le soutien des nouveaux titulaires (février 2000). « L'employeur » (l'académie) en est responsable. L'idée est prometteuse ; il reste à désigner les nouveaux professeurs autrement que comme des « P3 » (en certains lieux, l'expression semble encore naturelle), à reconnaître l'accompagnement de l'entrée dans le métier « comme une formation spécifique qui ne se confond ni avec la formation initiale, ni avec la formation continue » (8), à trouver les moyens de la mise en œuvre.

5 - Deux d'entre eux ignorent s'ils ont « touché » ou non des nouveaux titulaires lors de la rentrée.

6 - « P2 » : le raccourci est courant. Il désigne les professeurs en formation professionnelle de deuxième année.

7 - In Collonges (1996). Dans le cadre de notre recherche, nous avons aussi remarqué l'absence de formateurs à la réunion de préparation au premier emploi organisée à l'IUFM de Rennes.

8 - In « L'accompagnement de l'entrée dans le métier », *Cahier des charges*, Académie de Rennes, 2002. Notons ici l'intérêt de cette position qui veut adapter la formation par accompagnement à la spécificité des nouveaux titulaires. Nous venons d'entendre l'expression de « T1 » et de « T2 » pour désigner les titulaires en première ou en deuxième année d'accompagnement. Quoi qu'il en soit, la question des relations « formation initiale-formation continue » et sa réduction rapide aux relations « théorie-pratique », reste entière. Elle reste à explorer sérieusement, et peut-être à son inverse : ce à quoi les nouveaux titulaires nous invitent.

Parmi ses données, la recherche aura fait apparaître que les partenaires des nouveaux enseignants pour leur formation et leur entrée en profession, ne les considèrent qu'en fonction de leurs propres activités et préoccupations immédiates. Entre autres conséquences, pour les nouveaux titulaires ainsi rapportés à d'autres catégories, le problème va se poser en termes de distinction attentive, de reconnaissance d'une problématique spécifique sociale et personnelle, identitaire. Celle-ci est en rapport avec l'attribution statutaire de responsabilité et sa prise en charge par la personne.

## Les conditions pour devenir un acteur

### *Être distingué*

Au-delà de cette étude, les travaux relatifs à l'identité soulignent que la reconnaissance de celle-ci est d'abord *un regard* qui voit et qui désigne : *un nom* définit le particulier sur lequel *l'attention* s'est posée. Détachée d'une globalité où elle se confondait, la figure de l'autre est aussitôt placée dans sa catégorie, spécifique. Ce triple mouvement de distinction, d'emplacement (ou d'insertion) et d'agrégation, est un effet et un facteur de considération d'autant plus constructive qu'elle est vécue en réciprocité. Pour le groupe, Lipiansky (1992) indique que « la capacité de différenciation est étroitement liée au processus d'intégration et de cohésion sociale », mais Sainsaulieu (1986) souligne précisément le problème. Face à la multiplicité croissante des catégories sociales et à la confusion dans les définitions de rôles et de fonctions, « il y a du brouillage dans les processus de repérage et de reconnaissance de l'autre [...] on ne sait plus nommer les gens et les choses » (pp 275-286). La difficulté des nouveaux titulaires à être bien situés s'inscrit dans ce phénomène social plus large.

69

### *La compétence en responsabilité*

Après la notification officielle de ses connaissances et de ses savoir-faire, le nouveau titulaire est laissé à lui-même dans sa classe. Il a donc reçu *le crédit de compétence en responsabilité*. Celle-ci est totale, définitive et directe : il pense, il justifie et il conduit jusqu'à son terme son action pédagogique, il en assume les effets. Il en rend compte auprès de son public, de son institution et de ses partenaires sans l'intermédiaire ou la couverture de l'institut de formation (à la différence des stagiaires), sans avoir vis-à-vis d'eux ni *de lui-même* l'excuse de n'avoir pas été formé (c'est le cas des maîtres auxiliaires). C'est cette responsabilité qui, accordée à l'admission dans une même perspective de carrière que les autres enseignants, lui procure son *titre de professeur, de plein droit*. Aussi mérite-t-il d'être distingué et reconnu en parité. Dès lors, justice de sa formation lui est rendue, sa propre estime est renforcée, et la sollicitude qu'il peut recevoir – ce troisième pilier d'après Ricoeur (1992), du développement positif de la personne –, accompagne la dynamique spécifique de ses

débuts. Pour le nouveau professeur, le sentiment de « prendre enfin ses fonctions » est en lien explicite avec la prise de conscience de sa responsabilité (Boillauquès et Breuse, 1993). Cette dernière l'engage dans un travail d'identité complexe : sa prise de fonction, nous dit-il, ne se réduit pas à « occuper un emploi ». Il s'agit de « s'approprier son statut et son rôle » (Ferry, 1992) et de s'approprier lui-même en ces derniers : le souci de soi (Foucault, 1984), relève aussi d'une éthique de la responsabilité. Ainsi d'emblée, le lien très fort apparaît-il entre cette dernière et l'identité. La pensée de Lévinas (1974) renforce l'analyse. Pour lui, le regard posé sur le visage assigne à responsabilité.

Dans le déplacement statutaire qui caractérise le jeune enseignant – il passe de la position basse de l'élève à celle du professeur –, l'impact du regard est dit (9). La conscience de sa responsabilité le transforme, « adolescent professionnel », en adulte devenu *acteur social*. Elle le convainc de ses devoirs et de celui d'abard de *s'en investir...* de *s'y investir?* Car si le rôle consiste à faire apprendre l'élève et d'abard à en prendre soin – la pensée de Jonas (1990) ici s'impose, à peine transposée (10) –, l'enseignant en deçà de l'habit endossé, prend souci de l'avenir du jeune : « *Quand même, l'école, c'est v... important pour les jeunes.* » Dès lors, le maître se constitue partie prenante de l'entreprise collective de civilisation : *il s'engage dans un projet social*. Gratifiante pour l'image de soi de la personne ainsi imprégnée de son utilité, de son importance, sa prise en charge de l'autre sollicite une vision qui surplombe l'action. Elle est un dépassement vers un horizon temporel, dans des espaces toujours agrandis d'une société qui devient planétaire. Pour certains, la responsabilité peut être dure à assumer, dès lors peut-être à accepter voire à identifier. Ceux qui l'évoquent disent sans coup férir, l'angoisse de n'être « *pos à la hauteur* », de « *se sentir coupable* » et d'être « *seul* ». C'est « le sujet dans l'acteur » (Blaise, 1995) qui vit les dialectiques difficiles entre les attentes sociales et les assignations institutionnelles, son propre confort et ses idéaux altruistes.

70

### **Avoir sa classe à soi**

L'autre point qui ressort des propos est celui de *l'attache du sentiment et de la prise en charge de responsabilité avec l'assurance de la propriété*, voire l'éprouvé de la possession. L'assurance d'« *avoir sa classe à soi* », « *ses élèves* », « *sa progression* » renforce-conditionne la conviction de « *faire enfin sa prise de fonctions* » et « *là au*

9 - Le regard des jeunes sur le professeur : « *Et tous ces yeux qui vous regardent* », le sien sur les autres : « *Je trouvais les filles (les élèves) bien grandes et les collègues bien vieilles* » ; celui des collègues lui manque quelquefois : « *On ne nous invite même pas en salle des profs, comme si on n'était pas là.* »

10 - Pour cet auteur, l'archétype de la responsabilité est « celle des parents envers leurs enfants » (p. 179).

*moins, on assume* ». Dépouillé de son complément, le verbe dit le poids d'une totalité, d'un absolu, et la question se pose du choix et de la capacité de prendre ou de refuser cette charge. Ou encore, est-il possible de n'en faire que « *juste ce qu'il faut* » ? En opposition à ce reproche fait à « *certains* » (collègues), des maîtres expérimentés nous disent qu'ils prennent leurs fonctions à « *chaque rentrée et même chaque matin !* ». « *Au moins, on est* », dit-on, « *quelqu'un qui en veut* ». Le désir dans sa puissance allusive porte l'investissement proclamé de l'objet et du sujet en celui-ci.

Ainsi, nos locuteurs nous conduisent à penser que le « pour soi » de l'identité, son « pour les autres » (Dubar, 1991), se nourrissent d'un « à soi » et la double facette de l'ipséité soulignée par Ricoeur (1990), comme mienneté et comme unicité, apparaît. Le sentiment de solitude en est peut-être une contrepartie. D'un autre côté, le désir de possession des autres va à l'encontre de leur liberté et de la sienne propre (le sentiment de culpabilité serait-il en rapport avec ce désir ?) En la matière, la responsabilité de l'éducateur pourrait consister à se déposséder, à se dépendre, dans le respect d'autrui et de lui-même. Mais pour se dégager plus sûrement des fantasmes d'emprise, faudrait-il dans le réel, pouvoir s'attacher et d'abord se poser : ce qui est loin d'être le cas pour tous.

## **Les conditions du travail**

### ***L'importance des rattachements***

L'étude situationnelle montre que les nouveaux enseignants sont souvent personnels de passage dans les établissements scolaires. Ils peuvent aussi être affectés à l'année sur des postes difficiles. Remplaçants ou non, ils sont nommés « titulaires académiques » ou « par délégation rectorale », sur des zones plus ou moins larges. Ces rattachements différents et peu clairs fragilisent l'identité, la rendent peu visible.

Les témoignages vont dans le même sens : le professeur mobile n'a pas les moyens de lier connaissance avec ses collègues. Les identifications respectives et réciproques entre les acteurs, celles communes, qui unissent le groupe relativement au même « objet professionnel » (Aubert et Pagès, 1989), sont mises à mal : l'intégration dans la vie de l'établissement, plus encore l'inscription dans le milieu environnant, le sentiment d'y jouer un rôle actif, sont impossibles.

Pas davantage l'enseignant ne peut connaître ses élèves, se sentir proche d'eux pour les comprendre et préserver en même temps la banne distance sur la base d'identification(s) empathique(s) indispensables qui lui permettraient de se caler lui-même dans une relation maîtrisée. Les débutants qui ont exprimé leurs débuts difficiles ont mis en avant, pour sortir de la crise, l'importance du *projet pédagogique*. Celui-ci

donne du sens au travail, aux autres qui le partagent et au sujet qui le porte. Il s'en nourrit et s'y externalise, il s'y donne à voir pour mieux se retrouver, signifié par ses propres fins. Le projet fournit un cadre à l'activité dans le temps, dans l'espace, sur les choses et sur les êtres, tous lieux concrets et symboliques où elle est contrôlée et enfin évaluée par celui qui l'a initiée, qui en est responsable. Mais pour les nouveaux professeurs, la diversité des lieux, des tâches, des relations, fait fragmentation de l'espace et du temps, du moi qui ordinairement s'y installe et s'y projette afin de s'y reprendre, se réaménager. En contrepoint à l'idée de Bruner (1991) sur « l'identité distributive et située », s'impose cette autre qu'ici, la démultiplication fait dispersion car le soi professionnel n'est pas encore posé. Précarité et discontinuité : comment les concilier avec la « mienneté » ? Comment sauver le sentiment de « mêmeté » quand le décalage est si grand entre la situation réelle et les espoirs premiers ? Par contre, le lien aux autres et sa propre continuité identitaire profitent, là où il en est, d'un projet commun où les rôles distribués définissent et unissent les responsabilités, en font partager le sens, la charge et les effets. Barus-Michel (1987) qui met en exergue « le sujet social », se retrouverait dans les discours tenus.

### **La pression extérieure**

Les problèmes rencontrés par les nouveaux titulaires démontrent les difficultés de l'administration à gérer le manque d'enseignants pour des motifs de dernière heure mais aussi là où il pouvait être attendu : congés prévus, postes créés, emplois non pourvus pour cause de recrutement déficient. Ici, la responsabilité de l'institution est patente. Ces problèmes ne sont pas sans rapport avec les orientations gouvernementales ni avec les dynamiques économiques et culturelles de la société et dans son cadre, avec l'image et l'attrait du métier. Les débutants subissent le poids de ces phénomènes et même s'ils affirment dans notre étude en avoir été prévenus, ils sont déçus, désarmés. Ils se sentent chosifiés, manipulés, pièces de ravaudage d'un collectif qui les agrée en fonction seulement des besoins immédiats. Pourtant, alors que les nouveaux professeurs se sentent pris par des « *bouche-trous !* », pour « *rien que des pions* » (« *et on n'a plus qu'à s'écraser* »), il leur est demandé de « *s'arranger pour tenir sa classe* », de « *ne pas être le maillon faible de la chaîne* » (11). Nous reconnaissons les liens entre l'identité et le pouvoir et nous voyons que si les débutants ne reçoivent pas toujours la sollicitude dont ils peuvent avoir besoin, ils ne manquent pas d'être sollicités pour leur solidarité. En la matière, la responsabilité qui leur est affectée concerne aussi l'image renvoyée de la profession. Attention à ne pas (nous faire) perdre la face... au regard des autres, s'entend. À ne pas affaiblir « la chaîne » en montrant ses faiblesses : les siennes mais encore celles du collectif enseignant et du lien professionnel, précisément. En ce domaine parmi

11 - Propos relevés en « réunion de préparation au premier emploi » à l'IUFM de Rennes.

d'autres, les nouveaux titulaires sont des témoins : d'où peut-être la difficulté, ou la résistance, à s'en préoccuper ?

## DES CHOIX ET DES MODÈLES PROFESSIONNELS

### Quel investissement ?

Notre étude confirme une situation dénoncée par ailleurs (enquêtes, voies de presse) : les postes attribués aux nouveaux venus correspondent pour nombre d'entre eux à des désaffections de leurs aînés pour des élèves et des lieux, des disciplines et des activités, pour des fonctions, des missions prenantes ou complexes. En la matière, la responsabilité de la corporation ne peut être éludée.

### Des classes difficiles

Les jeunes enseignants peuvent être nommés pour le premier comme pour le second degré dans des classes pour lesquelles ils ne sont pas ou pas assez entraînés : section de petits en école maternelle ou cours préparatoire en primaire (malgré les recommandations officielles), classes d'enseignement voire d'éducation spécialisé(e), établissement scolaire classé en ZEP, enseignement d'une matière non préparée au concours (en l'occurrence, l'adhésion à la profession par le biais de l'identification à une discipline est battue en brèche). Ils sont tenus souvent de faire face à des élèves de niveaux très différents, démotivés pour l'école ou en adhésion culturelle rétive. La maîtrise des technologies nouvelles, la différenciation pédagogique et les méthodes actives pour soutenir la personnalisation des apprentissages, l'aptitude à travailler avec le groupe, leur sont chaque jour demandées. Ils sont appelés à éduquer en même temps qu'ils enseignent. L'alliance des deux fonctions dimensionne et signifie autrement la responsabilité du professeur et l'alourdit. La formation première ne les y a pas (ou pas suffisamment) conduits, les collègues n'y sont pas encore prêts (ou décidés). En somme et alors qu'ils débutent, on attend des nouveaux titulaires des compétences ou des postures qui manquent à être assumées par tous les collègues en place. Fragilisés, ils montrent la fragilité de la profession, son immersion dans des problèmes sociaux auxquels elle ne peut pas toujours faire face. Ils révèlent dès lors le défaut de sa cuirasse : la difficulté à agréer la mouvance sociale, qui plus est, à prendre en charge ses propres transformations. Ils pointent en la matière un facteur important de cette résistance au changement : malgré l'accueil qui peut être « chaleureux mais bref » du chef d'établissement, et une relation (pour la moitié d'entre eux) « sympa » avec les collègues (12), ils dénoncent « l'individualisme des profs »,

73

12 - Comme le rapportent G. Cuisset et D. Villers (cf. note 2), dans les académies en mouvement, où les collègues sont plus jeunes, les nouveaux sont mieux accueillis.

ils disent leur « *solitude* » et ils déplorent majoritairement « *le manque à travailler en équipe* ». Ils perçoivent, la chose est ordinaire, des démotivations, ils doivent y suppléer. Cette fois reconnus comme tels, les nouveaux titulaires vont être affectés de responsabilités que leurs collègues en place refusent.

## Des responsabilités supplémentaires ?

### *Professeur principal*

Dans le second degré, les arrivants peuvent être appelés à exercer ces fonctions pour une classe. Une compensation est à la clef mais la mission n'est pas recherchée par les collègues en poste, encore moins pour une classe difficile. Dans ce cas, les nouveaux professeurs peuvent la refuser. S'ils l'acceptent, ils en tirent bénéfice pour leur barème de points (13). Ils auront à suivre le travail de la classe, connaître au mieux sa dynamique et sa mentalité, ses résultats, ses efforts, ses difficultés s'il en est. Ils vont écouter les élèves, être disponibles, appréhender les personnes dans leur globalité. Ils travaillent avec des partenaires différents, forment les délégués de classe, animent l'équipe des enseignants, la mobilisent peut-être autour d'un projet. Ils repèrent des rôles et des situations, des influences humaines, sociales et institutionnelles. *La prise de responsabilité convoque la vision d'un ensemble complexe.* Autant que les réussites, le professeur principal voit les causes et les effets multiples d'un problème. En l'occurrence, sa fonction est celle d'un médiateur (14). Confronté à des conflits ou des impérities, il risque d'en pâtir car à parler des uns aux autres et pour eux tour à tour, à *les représenter* en quelque sorte, à *être le répondant*, il pourrait bien se sentir ou être tenu pour responsable. Il l'est à tout le moins pour les décisions qu'il prend, les suggestions qu'il formule : ce sont autant de prises de position. Le moindre des problèmes, le sien cette fois, n'est pas celui de l'ambiguïté de son rôle, des limites de sa prestation, d'une mise en question de ses certitudes. *In fine*, il risque le débord et l'accaparement, peut-être un sentiment d'impuissance.

### *Directeur d'école*

Dans le premier degré, nombre de ces emplois manquent à être pourvus. Ils représentaient autrefois une promotion de carrière, le signe d'une reconnaissance officielle de la qualité professionnelle. L'ancienneté de l'expérience pédagogique valait pour compétence à diriger un établissement. Aujourd'hui, ces fonctions peuvent être exercées dès la sortie d'une formation initiale qui avait d'autres objectifs que de les

13 - C'est ce qui leur a été expliqué dans la réunion de préparation au premier emploi que nous avons observée.

14 - « Repères pour le professeur principal » (SNES ADPT éd). « Être professeur principal au collège » (AROEVEN).

y préparer et pour cause : la conduite d'un établissement met en jeu des savoir-faire autres que les seuls savoirs pédagogiques, même si ces derniers font aussi partie des capacités requises. Les jeunes enseignants ne sont pas obligés d'accepter une direction. Ils l'assurent pourtant car elle leur permet une stabilité d'au moins un an sur le poste. (À Rennes par exemple, ils peuvent suivre les stages proposés par les services académiques de formation continue pour exercer cet emploi). La responsabilité du professeur cette fois consiste à conduire un établissement, à se porter garant du travail et de la vie scolaire des élèves vis-à-vis d'eux et de l'institution, face aux parents et relativement aux collectivités locales (15). Les partenaires sont nombreux dont il faut tenir compte et qui demandent des comptes. Ici encore, la prise en charge qui devient médiation est une confrontation à la complexité, à des contradictions et des conflits dans l'accomplissement d'une tâche collective pour des finalités dont la clarté et la cohérence sont loin de faire l'unanimité. L'incertitude dans les domaines et les niveaux de responsabilités (entre autres pédagogiques) n'a d'égale que l'exigence des attentes concernant le directeur. Au-delà d'une régulation administrative et relationnelle qui pouvait satisfaire autrefois, il lui est demandé d'élaborer *un projet pour l'école* et si possible *avec l'extérieur*, de le faire élaborer, d'en assurer la réalisation et d'en prouver les bons résultats. Le problème se pose de son pouvoir et d'une autorité qu'il se targue de n'avoir pas à exercer (16) alors que tout se passe comme si la compétence et le devoir lui étaient affectés en la matière. La duplicité du rôle (enseigner-diriger) en minimise-t-elle l'importance ? L'ambiguïté maintenue quant au statut, quant au pouvoir, a-t-elle des répercussions sur le peu de moyens affectés ? Des maîtres chevronnés hésitent à prendre la direction d'une école. D'autres l'abandonnent pour devenir ou non des titulaires mobiles (*infra*), et les débutants vont devoir s'en charger.

## La charge d'autorité

Quand la situation l'exige, *l'attache de l'autorité avec la prise de responsabilité* est d'autant plus sensible qu'elle concerne l'enseignement et l'éducation. Par le biais du savoir à faire apprendre et des valeurs à imposer, le rapport au pouvoir et à l'autorité organise de façon majeure la dynamique identitaire de ces professions, jusqu'à faire vivre parfois une problématique existentielle. Le directeur d'école, le chef d'établissement du second degré et sur un autre plan, le professeur principal sont en position de « personne centrale ». Personnages en vue, « piliers » pour certains, de la

15 - Joint M., *Guide de la Direction d'école*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

16 - En 1987, les syndicats se sont opposés au gouvernement qui voulait instaurer le statut de maître-directeur.

profession, ils focalisent les attentes, les représentations, les projections et les déceptions, les réactions des partenaires tant « clients » (les élèves, les parents) que collègues ou supérieurs et partenaires locaux. Il en est de même pour l'enseignant « tout-venant » dans sa classe. *La responsabilité assigne à une position de supériorité*, et celle-ci peut s'exercer en position subordonnée, en seule application (choisie ou imposée) du rôle. En conséquence, elle se prend, se recherche ou se refuse, peut-être se dénie. Réduite bien souvent à l'obtention de la discipline chez les élèves (17), l'autorité est le problème premier que les recherches sur les débuts dans la profession mettent en exergue. Se passe, dès lors, la question du rapport établi par le maître entre le contrôle de sa classe et sa responsabilité. Mais à s'approprier celle-ci (dans sa classe ou ailleurs), il faut comme en retour, se donner... sans rien attendre ? Dans l'assignation à faire preuve d'une autorité d'autant plus difficile et impartante à exercer qu'elle est partout bottée en brèche, le don que l'enseignant peut faire de lui-même l'épuise d'autant plus qu'il n'est plus considéré comme valeur première. Moins en partage, il a moins de répondants. Dans une société qui cherche à se construire une « éthique de l'individualisme » (18), qu'en est-il pour une profession longtemps identifiée à partir, entre autres, de son esprit de vocation ? Comment penser relativement à ce dernier la prise de responsabilités ?

## La mesure du don

Chez les enseignants, l'attachement à la vocation reste vivace dans la corporation : les chefs d'établissement que nous avons entendus en ont déploré plus ou moins justement (19) la perte « chez les jeunes ». Ne les chargent-ils pas d'une « faute » partagée non seulement dans la communauté enseignante mais bien au-delà ? Et s'agit-il d'une faute ? S'il peut valoir comme vertu valorisante, le don de soi aux autres peut conduire à s'y perdre et à les perdre de vue. L'investissement passionné d'un objet ou dans un objet (ici professionnel) n'est pas toujours le gage d'une conscience claire de la responsabilité, de sa mesure sociale et personnelle, d'une projection dans l'horizon temporel de l'autre et de la société. La conviction de vocation peut s'aveugler quant à l'appel qui l'a mobilisée. Quand l'investissement est celui d'un « faux soi », la prise de responsabilité n'est-elle pas aussi subordonnée ? Mais la conviction du devoir, le désir de jouer son rôle d'acteur, peuvent être authentiques et altruistes, implantés dans la conscience des réalités. Nécessaires à l'enga-

76

17 - Nos activités de recherche comme de formation font face à cette confusion, tous publics confondus.

18 - « Le souci. Éthique de l'individualisme », *Magazine littéraire*, n° 343, 1996.

19 - Dans notre étude, aucun des débutants entendus par D. Villers n'a choisi le métier comme un « pis-aller » : à des moments différents ou selon des attentes diverses, ils ont choisi le métier par goût.

gement responsable, ils sont aussi parfois lourds à gérer. Des professeurs qui disaient (*supra*) la culpabilité attachée à la responsabilité ont vivement débattu de leur *implication*, jusqu'à refuser pour certains, de les dissocier. (Baillauguès, 1990). Ici encore, la question de la responsabilité se passe en lien avec *la liberté* réelle et intérieure du sujet, avec *sa force et la connaissance de celle-ci, avec sa personnalité*. L'acteur gagne en créativité efficace quand il situe et institue son agir en tant que praxis sociale, quand il élucide son investissement et le relativise dans l'ensemble de ses intérêts personnels.

## Devenir ou rester un titulaire mobile ?

### *La question de l'investissement*

Une demande de devenir mobile s'est accentuée chez les maîtres-titulaires du premier degré depuis la fin des années 80 (Delanoë, 1996). L'emploi conduit à des remplacements plus ou moins longs ou à des prises en charge de classes à temps partiel toute l'année. La responsabilité est ainsi limitée dans le temps, ou elle est durative mais distribuée. L'institution a été à l'origine de ce mouvement en revalorisant l'indemnisation des enseignants qui accepteraient ces emplois (20). La demande est-elle due à la compensation pécuniaire versée ? Les enseignants qui la reçoivent « *ne l'avouent pas* », bien que la chose ne soit répréhensible qu'en référence précisément à l'idéal du maître *qui a la vocation*, qui se donne *gratis pro deo*, qui se sacrifie. Mais à terme, l'épuisement de s'être « *trap donné* » et sans contrepartie, peut survenir. Dès lors, « *c'est vrai, quand on est mobile, c'est moins lourd* ». Les enseignants ajoutent (comme en défense pour certains) que pour autant, ils font « *bien leur travail* ».

Au-delà de l'intérêt pour l'indemnité reçue dont nous ne pouvons pas dire ni infirmer qu'elle soit la seule motivation, plusieurs autres apparaissent. Des « cinquantenaires » peuvent ressentir de la fatigue, un désengagement dans les dernières années de leur vie professionnelle (Huberman, 1989). En « anticipation d'identité » peut-être, ils se préparent à la retraite (Erickson, 1972). Certains, plus jeunes, veulent équilibrer leur vie professionnelle et leur vie privée, s'adonner à d'autres activités. Ailleurs, l'emploi de titulaire mobile résout le problème d'une erreur d'orientation dans la carrière. Pour Delanoë enfin, qui centre son analyse sur ce thème, la demande correspond à une *crise d'identité* provoquée par des conflits ou

20 - Ces emplois ont été créés en 1973, définis et reprecisés en 1976 puis en 1978 et valorisés sous la forme de points au barème (1982) puis d'indemnités de sujétion spéciale, successivement revalorisées. Une étude plus fouillée de cette question est présentée par Le Floch M.-C., « Les enseignants titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire », *Recherche et Formation*, n° 37, 2001, pp. 144-160.

par une surcharge, professionnels (21). Plus généralement enfin, la crise du sujet – quand il en est – peut correspondre à celle « du milieu de la vie » décrite par E. Jaques (1974).

Dans tous les cas, et la remarque réactive la réflexion sur le choix professionnel et les modèles identitaires proposés aux professeurs débutants, le lien très fort apparaît entre la position précoce de retrait (Sainsaulieu) ou le détachement progressif qui vient avec l'âge, et l'investissement dans le travail. Pour certains locuteurs de Delanoë, il a été trop intense, ou refusé d'emblée, ou il est impossible à fournir. C. Dejours (1988) en souligne les liens avec l'identité; il dit l'importance de la solidité psychologique du professionnel pour la prise en charge de son travail. Celle-ci est largement tributaire aussi, de facteurs institutionnels et corporatifs.

En allant d'une école à l'autre, les enseignants mobiles rappellent la tension vécue au quotidien dans des situations exigeantes, polymogènes. Ils font voir que l'action du maître ordinairement responsable de sa classe engage le long terme et la longue portée (alors que les effets sont si peu mesurables), l'implique dans le processus de la formation des personnalités des apprenants. En a-t-il le droit? Va-t-il accepter d'être considéré comme un modèle auquel s'identifier? Avant cette étude, nous avons repéré ce problème (22) et aussi le refus d'être concerné par d'autres missions que celle d'enseigner. La crainte de cette charge n'est pas nouvelle ni exclusive à l'enseignant, elle concerne aussi leurs formateurs (Baillauguès et al., 2002).

### **Un métier nécessaire et respectable**

78

Pour en revenir à l'emploi de titulaire mobile, il vaut sans doute mieux que des déplorations. Au plan fonctionnel d'abord, les remplacements de professeurs ne peuvent être négligés quant à la qualité de ceux qui les effectuent. Ils demandent, il nous semble, des compétences spécifiques et nous pouvons penser qu'un « métier de remplaçant » mériterait une attention particulière voire une formation. Le statut par ailleurs est riche d'enseignements quant au sujet qui nous préoccupe.

Le titulaire devenu mobile dit aussi son sentiment de « respirer », de « vivre aussi pour soi ». Pour certains sans doute, le risque est réel d'une prise de distance défavorable à l'action éducative même quand la technicité de l'acte professionnel n'est pas contestable. Pourtant, le dégagement de « trop d'implication » n'est pas pour tous un signe de désengagement. Une distribution des investissements, des intérêts

---

21 - L'assignation à mettre en œuvre des projets et celle d'y impliquer davantage les parents sont particulièrement évoquées

22 - Baillauguès S., « La question du modèle dans les discours des instituteurs », *Recherche et Formation*, n° 4, 1988.

extérieurs au métier, pourraient favoriser un positionnement pédagogique plus ouvert, davantage fluide, peut-être mieux avisé. Cette réflexion demande à l'évidence à être mise à l'épreuve d'une investigation méthodique, mais les enseignants concernés déclarent aussi que leur *mobilité professionnelle ouvre au renouvellement*. Le champ de vision s'élargit : vers d'autres « métiers » de la profession, vers d'autres lieux, géographiques, culturels et pédagogiques, vers d'autres figures de maîtres. Paradoxalement peut-être, le *sentiment d'appartenance à un collectif engagé dans une action commune* mieux située dans ses espaces et dans sa temporalité, pourrait se renforcer. Le titulaire mobile est susceptible d'enrichir ses collègues de savoirs « *récoltés* » dans ses déplacements. Le poste peut lui permettre de s'inscrire dans un travail en équipe, de spécialiser ses prestations « pour le plaisir » (Delanoë, 1996), et tout autant dans l'intérêt de l'école.

La mobilité professionnelle serait-elle un facteur de formation ? Le professeur débutant le dit aussi quelquefois mais il insiste sur les limites et les conditions de la précarité. Le mobile de la demande, sa signification et ses enjeux sont essentiels à l'analyse.

Pour cette étude relative à l'identité dans ses rapports avec la responsabilité, le cas des enseignants mobiles – sans pour autant valoriser une sorte de tourisme pédagogique – engage à une réflexion qui dépasse le seul point de vue attaché à la stabilité, à la continuité, à une densité homogène. Dans ce sens, Böhme (2002) souligne le point extrême, actuel, du questionnement relatif à « la problématique de masse de l'identité personnelle ». Il s'interroge : « Pourquoi au juste l'identité ? ». Il met en avant la pensée de Guiddens (p. 700) selon lequel l'individu d'aujourd'hui ne serait pos comme le voudrait la culture traditionnelle à la recherche d'une mise en cohésion de son « set de rôles ». Mais Böhme pointe chez la personne une véritable souffrance entre la pression sociale – l'exigence d'identité corrélée avec l'imputation de responsabilité – et son propre besoin, vital, de constituer et d'affirmer la sienne, son « combat désespéré » contre le risque d'éclatement.

« Entre la tradition et la modernité » (Arendt, 1954), à quelle figure de maître « nos » débutants vont-ils adhérer pour l'investissement dans le travail, la prise de responsabilité, dans le sens, pour finir, d'une élaboration d'identité professionnelle ?

## EN GUISE DE CONCLUSION : RELÈVE ET FORMATION

Face aux situations qui leur sont proposées, un nombre non négligeable de nouveaux titulaires du second degré témoignent du désir de repartir au plus vite vers leurs études (23). Ils voudraient surtout quitter l'établissement où ils exercent une

23 - Ils sont 12 qui voudraient le faire dont 4 fermement décidés parmi les 16 qui ont répondu à G. Cuisset et 7 sur 11 à D. Tsakiris.

discipline autre que « la leur ». D'un autre côté, ils sont tiraillés par leur besoin de se stabiliser au moins une deuxième année sur le poste. En attendant de pouvoir se passer, ils vont faire au mieux de leurs possibilités pour n'avoir pas « trop de problèmes », à travers des « ficelles » technico-pratiques, ou pour réassurer leurs connaissances et leur estime personnelle par quelque démarche de formation. Enfin en place, ils sont heureux de s'affirmer dans ce métier qu'ils disent encore avoir « toujours voulu » exercer, pour lequel « ils étaient faits ».

En d'autres lieux du premier ou du second degré, « des jeunes » décident de se spécialiser du côté des élèves en difficulté. Certains font des stages pour devenir des directeurs en titre, d'autres se perfectionnent dans leur fonction de professeur principal. Inquiets pour eux-mêmes et pour la qualité de leur travail, ils s'approprient une facette du métier qu'ils n'avaient pas prévue : ils apprennent des compétences nouvelles, se positionnent autrement, réorientent leur désir premier. Ils adoptent une stratégie prometteuse « d'identité offensive » (Touraine, 1986). Ce faisant, ils se responsabilisent quant à leur avenir, maintiennent leur propre promesse passée, de devenir professeur, et dans la même foulée, ils valorisent des lieux, des activités et des fonctions qui sont des formes identitaires de la profession et qui illustrent particulièrement son évolution. Ils participent au « nous » d'un sujet social, le corps enseignant, dont la grande affaire est d'assumer sa propre transformation.

À propos des enseignants expérimentés qui demandaient à devenir mobiles, nous avons évoqué l'éventualité d'une crise identitaire qu'ils pourraient vivre en lien avec des motifs différents de désengagement. Les travaux relatifs à « la crise » mettent en avant les résonances interactives entre le biologique, le psychique et le social, entre les groupes, les institutions et les individus, et entre les différents niveaux et lieux d'activités : le concret, l'imaginaire, le symbolique... À travers les enseignants débutants, nous avons repéré que des valeurs, des croyances, des attachements étaient remis en question. Des savoirs sont nouveaux, l'ancienneté dans le métier n'est plus la valeur sûre, l'autorité hiérarchique n'a plus sa force : ces tendances sont celles d'une société qui cherche à sortir d'un entre-deux pour s'installer dans la post-modernité. En relation avec l'évolution générale, la formation renouvelée des enseignants installe des prolégomènes d'une autre culture qui se confronte avec la précédente, traditionnelle, des personnels en place. Cette rencontre des générations est d'autant plus importante que de gros effectifs sont en fin de carrière (24) : crise du milieu de la vie d'une corporation ? Une nouvelle identité professionnelle paraît être en chantier, et les nouveaux professeurs, dans leur situation critique d'entre-deux, constituent une chance pour la corporation de sortir créativement de la brèche

24 - Selon les projections de la Direction de la Programmation et du Développement : « 44 % des enseignants du premier degré vont partir durant la décennie » (actuelle) et « 35 % des professeurs du secondaire auront plus de 50 ans en 2000 » ([www.education.gouv/dpd/revue63](http://www.education.gouv/dpd/revue63)).

où elle-même se débat. Encore cette potentialité nécessite-t-elle d'être soutenue par l'ensemble des partenaires : nous pensons particulièrement aux chefs d'établissement mais la responsabilité de la relève est l'affaire de tous. La nécessité de « penser la brèche » (pour reprendre H. Arendt) est commise aux différents acteurs et parmi eux aux formateurs.

Comment préparer les professeurs à encourager l'autonomie de leurs élèves dans le sens d'une éducation civique sinon (entre autres) par une incitation à explorer-construire une éthique de la responsabilité : pour leur profession et pour leur propre compte ? Une formation psychologique, psychosociale, à la prise de responsabilité, est nécessaire et les formateurs ne peuvent pas faire l'économie de ce travail, tant pour leurs étudiants que pour l'institution et la société, et pour eux-mêmes, d'abord. D'où vient leur projet de former des enseignants ? Quel sens, quelles finalités donnent-ils à leur action ? Est-ce qu'ils en mesurent les conséquences au-delà des réussites à l'examen ? Quel est leur propre rapport à la responsabilité, à la formation à celle-ci ?

À la fin de ce parcours, nous sommes consciente que la question relative à l'identité et la responsabilité, mérite une analyse plus fine, une approche concrète des objets et des formes de la responsabilité éducative, et des entrées multiples : particulièrement celles de la philosophie, du juridique et du politique.

Nous aurons repéré des liens puissants. Affaire d'image et de regards, de territoire et de pouvoir, de place et de position, de représentativité dans une hiérarchie de rôles, de compétences et de situations, la responsabilité attribuée est une composante, une confirmation et une mise en exergue d'identité. Elle est, elle fait, figure. Elle est valeur. Mais comme l'identité, la responsabilité est aussi un sentiment, une interprétation personnelle dans un certain rapport aux idéaux. Elle est aussi activité. Si elle affecte d'importance le sujet, elle en requiert pour lui-même la perception : elle ne serait rien sans l'efficacité de sa prise en charge par la personne. L'institution, si elle fait de l'enseignant un agent, l'autorise à s'instaurer comme un acteur social. Elle pose en doubles liens la valorisation et le contrôle, l'attribution du pouvoir et l'exigence – et le sens – du devoir. Dans la foulée d'une pensée complexe, ce sont des dialectiques qui unissent le souci de soi et la sollicitude envers les autres, l'identité de la personne et celle de la profession, l'éprouvé subjectif et la démarche de l'acteur social dans une même praxis. Ces dialectiques sont pour nous au fondement d'une éthique de l'engagement, à intégrer dans la formation des enseignants.

## BIBLIOGRAPHIE

- AUBERT N., PAGÈS M. (1989). – *Le stress professionnel*, Paris, Kliencksieck.  
 BAILLAUQUÈS S. (1988). – « La question du modèle dans le discours des instituteurs », *Recherche et formation*, n° 4.

- BAILLAQUÈS S. (1990). – *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF.
- BAILLAQUÈS S., BREUSE E. (1993). – *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, PUF.
- BAILLAQUÈS S. et al (2002). – *Questions d'identité chez les formateurs d'enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BARUS-MICHEL J. (1987). – *Le sujet social*, Paris, Bordas.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (dir.) (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BÖHME G. (2002). – « Identité » in Wulf C. (dir.), *Traité d'anthropologie historique*, Paris, L'Harmattan (pp. 690-703).
- BRUNER J. (1991). – *Car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel.
- COLLONGES G. (1996). – *Une nouvelle professionnalité*, rapport de recherche DRED.
- DEJOURS C. (dir.) (1988). – *Plaisir et souffrance dans le travail*, CNRS, éd. de l'AOCIP.
- DELANOË M. (1996). – *Les nouveaux instituteurs mobiles: des enseignants démobilisés?* mémoire de maîtrise, Rennes II.
- DUBAR C. (1996). – *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Colin.
- ERICKSON E. H. (1972). – *Adolescence et crise: la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- FERRY G. (1992). – (préface) in Louvet A. et Baillaquès S., *La prise de fonction des instituteurs*, INRP.
- FOUCAULT M. (1984). – « Le souci de soi », *Histoire de la sexualité*, Tome III, Paris, Gallimard.
- HUBERMAN M. (1989). – *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- JAKUES E. (1974). – « Mort et crise du milieu de la vie », in Anzieu D. et al., *Psychanalyse du génie créateur*, Paris, Dunod.
- JONAS H. (1990). – (trad.) *Le principe de responsabilité*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- JOULE R.V. ET BEAUVOIS J.-L. (1991). – *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.
- LEVINAS E. (1974). – *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye, Nijhoff.
- LIPIANSKY E M. (1992). – *Identité et communication*, Paris, PUF.
- MORIN E. (1994). – *La complexité humaine*, Paris, Flammarion.
- OLLIVIER B. (1995). – *L'acteur et le sujet*, Paris, Desclée de Brower.
- PATURET J.-B. (1995). – *De la responsabilité en éducation*, Toulouse, Erès.
- RICOEUR P. (1992). – (Lectures 2) *La contrée des philosophes*, Paris, Seuil.
- SAINSAULIEU R. (1986). – « L'identité et les relations de travail » in Tap P. (dir.), *L'identité collective et les changements sociaux*, Toulouse, Privat, pp. 275-286.
- TOURAINÉ A. (1986). – « Les deux faces de l'identité » in Tap P. (dir.), *L'identité collective et les changements sociaux*, Toulouse, Privat, pp. 19-26.

## DU TECHNICIEN À L'INGÉNIEUR LES TRANSITIONS IDENTITAIRES DANS LES NOUVELLES FORMATIONS D'INGÉNIEURS (NFI)

MARIE-LAURE CHAIX\*

### Résumé

Partant de l'hypothèse établie dans des travaux antérieurs, que l'alternance en formation est le lieu d'observation privilégié de la construction des identités professionnelles, une recherche exploratoire a été menée auprès de stagiaires de formation continue, d'enseignants et tuteurs d'entreprise de deux Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI) utilisant ce dispositif. Il s'agissait de comprendre comment se faisait le passage d'une identité de technicien à une identité d'ingénieur dans le cours même de la formation. Les propos des stagiaires qui font, ici, l'objet de l'analyse, sont travaillés à partir de la théorie de la socialisation de C. Dubar. Il en ressort que la professionnalisation des stagiaires ne peut avoir lieu qu'à condition que tous les partenaires de la formation s'engagent dans cette formation, et notamment, les entreprises et l'université; que cette professionnalisation est une co-construction d'identités et de savoirs nouveaux, utiles pour l'action et identifiés par les stagiaires comme « amalgame » entre questions issues de la mise en situation de projet d'ingénieur en entreprise et enseignements universitaires; que les NFI ont à construire leur place dans le groupe professionnel des ingénieurs.

83

### Abstract

Starting from the assumption established by former works that a course combined with work experience is the privileged observation place of the construction of professional identities, an exploratory research has been carried out among inservice training trainees, teachers, and company supervisors of two NFI (New Training for Engineers) using this training system.

The purpose was to understand the passage from a technician's identity to an engineer's identity during the training itself. The trainee's

\* - Marie-Laure Chaix, ENESAD, Dijon.

remarks which are the subject of this analysis, are studied in the light of C. Dubar's theory of socialization. It appears that the trainees' professionalization process can only take place provided all the training partners get involved in the training and more particularly the companies and the universities. Moreover, this professionalization is a joint construction of new identities and knowledge, useful to action and identified by the trainees as a "hotchpot" of questions coming from the implementation of the engineer's project in the professional situation of a company and of university teaching; finally the NFI have to construct their place in the professional group of engineers.

À la fin des années 80, le rapport de la « Commission Decomps » (1) sur les Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI) apparaît comme une mise en question de la formation initiale et de certaines formations continues d'ingénieurs. D'après ce rapport et l'interview de B. Decomps lui-même dans *Formation Emploi* (2) en 1996, la vocation principale des NFI est triple : augmenter le nombre d'ingénieurs diplômés afin d'accroître la compétitivité des entreprises dans le contexte de la concurrence mondiale ; promouvoir les techniciens salariés expérimentés et capables de remplir des fonctions de cadre, notamment dans les PME-PMI ; proposer un profil d'ingénieur plus proche des préoccupations des entreprises, c'est-à-dire un ingénieur compétent en matière de production et de management d'équipe.

84

Les moyens proposés pour atteindre ces objectifs sont de trois ordres :

- un partenariat école-entreprise inscrit dans l'organisation administrative - *une forme associative* - ; dans l'organisation de la formation - *l'alternance* - ; dans la répartition des tâches au cours de la formation et de l'engagement des entreprises comme des établissements d'enseignement dans la formation - *définition des contenus de formation, suivi pédagogique, désignation de tuteurs en entreprise, participation aux évaluations* - ; dans l'appellation du diplôme - *ingénieur de tel établissement professionnel, diplômé de tel établissement scolaire, option...* ;

1 - Du nom du Président du Haut Comité Éducation-Économie chargé par le Premier Ministre, L. Jospin, et le Secrétaire d'État chargé de l'enseignement technique, R. Chapuis, « de leur indiquer les évolutions nécessaires en ce qui concerne les formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs. » p. 17 du Rapport présenté au ministre de l'éducation nationale : « 2001, d'autres temps, d'autres enjeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue », *La Documentation française*, Chap. I : « L'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs », pp. 16-33.

2 - *Formation Emploi*, « Les Nouvelles Formations d'Ingénieurs », Entretien avec Bernard Decomps réalisé par André Grelon et Catherine Marry, 1996, n° 53, pp. 49-63.

- la réalisation, au même lieu, d'une formation d'ingénieur par la voie de la formation continue et par la voie de la formation initiale, y compris par apprentissage, la formation initiale garantissant la validité de la formation continue parce qu'aboutissant au même diplôme ;
- la délivrance, à ces ingénieurs, d'un titre équivalent à celui des autres ingénieurs, garanti par la Commission des Titres de l'Ingénieur.

Concrètement, la formation se fait en trois ans dans le cadre d'Instituts des Techniques d'Ingénieurs de l'Industrie (ITII) avec un rythme d'alternance différent selon les sites.

Les dispositifs de formation par alternance, parce qu'ils favorisent les confrontations de références, sont des lieux et des temps d'observation privilégiés du rôle de la formation dans la construction des identités professionnelles (Chaix, 1996 ; Cohen-Scali, 2000). L'étude des dispositifs NFI était l'occasion de comprendre comment se construit l'identité professionnelle d'ingénieur depuis une position de technicien et dans le cadre d'une formation en alternance associant étroitement des entreprises et des enseignements universitaires. D'une façon plus générale, cette recherche est une contribution à la compréhension des modes de construction des identités professionnelles en formation.

Un contrat de plan état-région, en Bourgogne, a été l'occasion de mettre en place cette recherche avec deux filières industrielles, en Bourgogne et en Auvergne.

L'enquête auprès des stagiaires et de leurs tuteurs respectifs a eu lieu en mai-juin 1996. L'analyse élaborée à la suite tient compte du fait que les deux dispositifs sont très différents et que les publics touchés dans l'une et l'autre formation ne sont pas équivalents. En effet, en Auvergne, les huit stagiaires rencontrés fonctionnaient en une seule promotion et ont été interviewés en fin de formation ; alors qu'en Bourgogne, chaque promotion étant constituée d'une minorité de stagiaires (deux par promotion) et d'une majorité d'apprentis (plus d'une trentaine), les six stagiaires rencontrés appartenaient à chacune des trois promotions présentes à ce moment-là à l'ITII. Au total, quatorze stagiaires ont, donc, été rencontrés qui formaient, cette année-là, la population totale des stagiaires NFI en formation dans les deux instituts. Par ailleurs, en Auvergne, le dispositif est construit sur une rupture nette entre l'identité et les compétences de technicien et celles d'ingénieur, tandis que le dispositif de l'ITII de Bourgogne est construit comme un passage progressif. Cela se traduit par le fait qu'en Auvergne, la première année est une « phase préparatoire », et la construction du projet d'ingénieur se fait tout au long de la deuxième et de la troisième année de formation ; l'alternance université-entreprise est donc régulière tout au long de ces deux années : une semaine sur deux en deuxième année et une semaine sur trois en troisième année ; la position d'ingénieur doit être trouvée dans

l'action, dans la réalisation du projet, ce que vérifie périodiquement un jury de projet (3). En Bourgogne, par contre, le dispositif est progressif, fortement influencé par la population d'apprentis, majoritaire dans cette formation, et il comporte une série de stages ; le projet d'ingénieur est réalisé au cours de la troisième année (4).

## DÉFINITION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE

### Comprendre les processus de socialisation professionnelle à l'œuvre dans les formations continues en alternance

Ce travail est exploratoire et a pour but d'élaborer un certain nombre d'hypothèses concernant les questions posées en mettant à l'épreuve l'usage de la théorie de la socialisation telle que formulée par C. Dubar (1991).

Le processus de socialisation est constitué, selon Dubar, par la relation entre « identité pour soi » et « identité pour autrui ». L'identité pour autrui se définit par des actes qui visent à définir « quel type d'homme (ou de femme) vous êtes », c'est l'identité prêtée à une personne ; l'identité pour soi se définit par les actes qui expriment « quel type d'homme (ou de femme) vous voulez être » (p. 114). Quand il y a « désaccord » entre ces deux formes de l'identité, l'individu peut mettre en place « des « stratégies identitaires » destinées à réduire l'écart entre les deux identités. Elles peuvent prendre deux formes : soit celles de *transactions* « externes » entre l'individu et les autres *significatifs* visant à tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui (*transaction* appelée « objective ») soit celle de *transactions* « internes » à l'individu, entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) visant à tenter d'assimiler l'identité-pour-autrui à l'identité-pour-soi. Cette transaction appelée *subjective* constitue un second mécanisme central du processus de socialisation conçu comme producteur d'identités sociales [...]. L'approche sociologique développée ici fait donc de l'articulation entre les deux transactions la clé du processus de construction des identités sociales » (p. 116).

86

3 - Constitué d'enseignants, de tuteurs-ingénieurs et de deux ingénieurs à la retraite qui ont participé à la conception du dispositif en référence aux formations à la qualité de chez Renault (« correspondants pédagogiques »).

4 - Pour les deux premières années de formation, la formation en entreprise est de 32 semaines par an réparties en 6 périodes qui rendent compte de ce passage progressif : « P1 (6 semaines) : connaissance globale de l'entreprise ; P2 (7 semaines) : mise en situation de technicien supérieur (+ études ponctuelles) ; P3 (4 semaines) : gestion de production (1<sup>re</sup> phase) ; P4 (5 semaines) : gestion de production (2<sup>e</sup> phase) ; P5 (4 semaines) : étude et réalisation dans l'option choisie ; P6 (6 semaines) : étude et réalisation dans l'option choisie (suite). La troisième année est entièrement en entreprise (42 semaines), c'est une mise en situation progressive et globale dans la fonction d'ingénieur de production.

Les catégories d'analyse de la double transaction ont été utilisées pour analyser le corpus d'entretiens réalisés avec les stagiaires selon le raisonnement suivant :

1. La transaction subjective ou biographique est étudiée à partir de la façon dont chaque stagiaire, par son projet de devenir ingénieur et son choix de la formation NFI, valide son parcours antérieur de technicien (« la trajectoire antérieure ») tout en se construisant comme ingénieur (« la construction d'une vision ' subjective ' de l'avenir possible »). Il s'agira de comprendre comment, au cours des entretiens, les stagiaires parlent de leur trajectoire et justifient leur choix d'une formation longue et d'un projet d'ingénieur.

2. La transaction objective ou relationnelle est étudiée à partir de deux dimensions possibles de cette transaction :

- le rapport entre les trajets et projets des stagiaires, d'une part, la façon dont l'institution de formation et les entreprises valident ces trajets et projets et les intègrent à leurs propres objectifs d'évolution, d'autre part ;
- les modes possibles d'intégration et d'identification de ces nouveaux ingénieurs au groupe des ingénieurs sortis majoritairement des écoles de formation initiale : dans quel rapport au groupe professionnel des ingénieurs, les ingénieurs NFI se situent-ils ? En particulier, comment pensent-ils qu'ils sont reçus par le groupe social des ingénieurs ?

Avec les NFI, « les « identités d'aspiration » qui permettent des projections d'avenir efficaces pour l'action » (p. 124) sont portées, d'abord, par le dispositif de formation, lui-même défini à partir des politiques et négociations issues du rapport Decomps. Mais elles sont portées, aussi, par les ingénieurs qui restent la référence dominante du groupe des ingénieurs reconnus par la CTI, les ingénieurs qui sont formés par la voie de la formation initiale des grandes écoles.

## LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN BOURGOGNE ET EN AUVERGNE

Dans les dires des stagiaires, j'ai distingué le récit de l'itinéraire passé situé dans la perspective du devenir ingénieur (*infra*, point 1), du récit des formes d'engagement réciproques du stagiaire et de son entreprise, notamment au cours des stages et de la réalisation de l'activité de formation « projet d'ingénieur », du stagiaire et de l'université à propos des enseignements de celle-ci, du stagiaire et du groupe social des ingénieurs (*infra*, point 2). Le premier type de récit donne des indications pour comprendre les formes de la transaction biographique, le second type de récit donne des indications pour comprendre les formes de la transaction relationnelle suscitées par ce type de dispositif.

## Ce qui relève de la transaction biographique : construire un itinéraire professionnel

La façon dont les stagiaires décrivent leur itinéraire professionnel est significatif de la façon dont ils participent à la construction de cet itinéraire et, par conséquent, à la construction d'une « identité visée ».

Ce stagiaire, par exemple, est resté au service central de l'entreprise pendant sept ans avec une fonction d'assistance technique, il a ensuite rejoint une autre ville pour tenir un poste de responsable qualité pendant un an et demi, il s'est ensuite porté volontaire pour un pays étranger où il a travaillé deux années, enfin il est revenu en France pour occuper une fonction de responsable qualité dans un secteur plus pointu. À chaque étape, il marque des ouvertures et des fermetures qui sont comme autant de raisons d'expliquer sa progression et de construire son itinéraire :

- ouverture propédeutique pour son premier poste : « *J'ai eu la chance de rentrer dans un service central [en Auvergne] pendant sept ans, où j'ai fait du déplacement ; c'est-à-dire que j'ai été traiter des problèmes en usine. J'ai été faire [...] de l'assistance technique dans les usines. Donc, j'ai été confronté à une multitude de procédés, à une multitude de... ; à rencontrer des hommes bien différents, des structures bien différentes et des problèmes bien différents ! Donc ça, ça a été très, très, une expérience très riche ! À l'étranger en plus, [...], ça a été une ouverture extraordinaire et ça m'a donné une bonne assise, une bonne expérience au niveau du traitement des problèmes, notamment des problèmes qualité, et au niveau du contact humain... » ;*

- sentiment au bout de sept ans d'une stagnation et initiative de relance en direction de son entreprise : « *Donc ensuite, lorsque j'ai senti que je commençais à piétiner, j'en ai fait part et là on m'a dit : "Eh bien, écoutez, on a un poste de responsable de qualité dans une autre usine". Donc j'avais quatre, cinq techniciens, trois agents avec moi et puis j'étais responsable du secteur pour la qualité, quoi » ;*

- saisie d'une opportunité : « *Je suis resté un an et demi et au bout d'un an et demi, il y a eu la création [d'une usine à l'étranger]. Donc moi je me suis porté volontaire ; j'ai œuvré pour pouvoir il y aller. » ;*

- enrichissement de l'expérience professionnelle par la confrontation à une situation de « pionnier » : « *Donc là, c'était la grande expérience parce qu'on était un peu les pionniers quoi, on dégrossissait les situations [...] ; tout était permis si vous voulez, c'est pas désagréable ! Bon on travaille beaucoup, mais c'est pas désagréable » ;*

- pourtant l'objectif d'évolution de carrière n'est pas satisfait et un nouveau tournant est pris : « *Bon au bout de deux ans lorsque j'ai senti que..., que, je devais avoir une trentaine d'années, hein, à peu près, lorsque j'ai senti qu'il y avait un risque au niveau de mon évolution [...] » ;*

- d'où la saisie d'une nouvelle opportunité proposée, cette fois, par l'entreprise : « *Donc à ce moment là, on m'a proposé de rentrer à nouveau sur (la France). J'ai pris un poste de responsable qualité dans un secteur plus pointu, plus stratégique » ;*

- et nouvel apport du fait de la confrontation à des conditions encore différentes et nouvelles : « *Donc là j'ai été mis en contact avec le monde extérieur parce que (dans ce secteur) on est audité notamment, donc c'était une nouvelle expérience pour moi ! Une nouvelle équipe aussi, et c'est donc à partir de ce poste que je suis arrivé à (l'ITII) pour la formation, voilà mon parcours ! ».*

Dans chacun des ITII, les stagiaires décrivent leur itinéraire professionnel comme une série d'initiatives et de prises de responsabilités. Ils utilisent la mobilité au sein d'un service ou d'un lieu géographique à un autre, comme autant d'opportunités qui leur permettent de progresser et d'enrichir leurs tâches de technicien.

Cependant, pour la majorité d'entre eux, c'est la sortie de l'entreprise, à l'occasion de la formation, qui apparaît comme la seule véritable opportunité pour faire le pas vers un autre objectif : devenir cadre, ingénieur. Car, si beaucoup disent déjà occuper une position d'ingénieur ou de cadre, l'ensemble des stagiaires exprime à plusieurs reprises qu'ils recherchent la promotion par le diplôme plutôt que par la seule promotion interne. C'est-à-dire qu'ils recherchent une reconnaissance sociale extérieure à l'entreprise pour assurer leur identité d'ingénieur ou de cadre. On pourrait dire qu'ils cherchent à assurer la construction de leur vision subjective de l'avenir possible en la fondant sur le titre d'ingénieur que délivre le système scolaire et la CTI et pas seulement sur la promotion interne des entreprises. Un des signes de cette attitude : la quasi-totalité a entrepris des démarches pour faire une formation longue avant même que la formation NFI leur soit proposée par l'entreprise.

## **Ce qui relève de la transaction relationnelle : construire l'alternance comme processus de formation**

La dimension relationnelle de la socialisation professionnelle, dans le cadre de dispositifs portenariiaux et alternants comme les NFI, est un processus qui concerne une personne mais mobilise et sollicite l'engagement d'un grand nombre d'acteurs qui deviennent comme autant « d'autres significatifs » : les enseignants et les formateurs, bien sûr, mais surtout, l'entreprise dans ses différentes composantes : ses dirigeants, ses cadres et toute la communauté des techniciens et des opérateurs qui ont eu affaire à l'ancien technicien et qui auront, éventuellement, affaire à ce nouveau cadre-ingénieur.

Le passage vers une identité d'ingénieur est la résultante de différentes transactions entre le stagiaire et l'université, le stagiaire et l'entreprise, le stagiaire et les différents formateurs qui participent à son évaluation : responsables de formation, enseignants, tuteurs-ingénieurs.

### ***Le stagiaire et l'entreprise***

Dans la formation NFI, l'entreprise est sollicitée de s'engager de façon particulière. Elle doit remplacer le stagiaire dans les fonctions qu'il occupait précédemment, lui proposer une nouvelle intégration dans un service différent du service où il exerçait en tant que technicien, trouver un tuteur-ingénieur, négocier avec le stagiaire et l'ITII un « projet d'ingénieur » dont la réalisation lui permette, à la fois, de participer à

résoudre une vraie question de l'entreprise et de construire des compétences d'ingénieur. Cet engagement va jusqu'à l'embauche possible de ce nouvel ingénieur. Or, qu'en est-il de l'engagement des entreprises sur ces différents chapitres ?

En Bourgogne comme en Auvergne, et selon les dires des stagiaires, on peut distinguer deux groupes d'entreprises quant à l'engagement qu'elles manifestent à l'égard de leurs stagiaires respectifs.

Les entreprises du premier groupe ne confortent pas l'initiative de leurs stagiaires respectifs en direction de la formation, elles la tolèrent tout au plus ; on peut se demander, alors, pourquoi elles participent à cette formation. Une hypothèse peut être avancée à partir des dires des stagiaires et des tuteurs : *les conditions qui les ont fait s'engager dans ce processus ont changé, par exemple du fait de mouvements de déstructuration dont elles sont le siège.*

Le comportement des entreprises du deuxième groupe, celles dont l'engagement est manifeste et durable, va dans le sens de cette hypothèse.

Mais à cette hypothèse il faut en ajouter une autre : dans les entreprises du deuxième groupe, *l'engagement des entreprises envers leurs techniciens devenus stagiaires NFI est renforcée par l'existence d'une politique de formation et d'évolution des qualifications de l'entreprise.* Cette politique est particulièrement présente dans les grandes entreprises parce que formalisée, mais elle est aussi une préoccupation des entreprises de moindre importance, plus fragiles face aux évolutions des marchés. Dans les grandes entreprises, la maîtrise est mobilisée pour participer à l'évaluation et à l'intégration des futurs cadres. Dans les entreprises de moindre importance, c'est le chef d'entreprise qui joue ce rôle, sa difficulté étant de faire accepter par l'ensemble du personnel la passibilité, pour l'un d'entre eux, de se soustraire un moment, à l'obligation de la production, et de se distinguer en suivant une formation pour devenir un de leurs cadres.

90

Ce phénomène apparaît encore plus nettement avec le second versant de l'engagement des entreprises, celui de *la position attribuée au stagiaire-ingénieur dans le cadre de l'alternance lors de ses différents stages, et notamment, lors de la réalisation du « projet d'ingénieur ».*

C'est à ce moment-là que les stagiaires éprouvent véritablement des effets de perte de reconnaissance, cette perte étant surtout vécue dans le rapport à leurs anciens pairs techniciens et aux opérateurs. En effet, en revenant dans leurs entreprises respectives, les stagiaires ne peuvent plus se présenter comme des techniciens compétents et pas encore comme des ingénieurs. La position de stagiaire, d'étudiant, est vécue comme une perte de leurs étayages anciens alors que les nouveaux ne sont pas encore en place : *« Alors là, moi je suis plus nulle part maintenant »* répète trois fois un stagiaire de Bourgogne de 1<sup>re</sup> année. Dans certaines entreprises, le départ du technicien en formation est l'occasion de le pousser dehors : *« On m'a dit : "Main-*

tenant c'est plus toi", comme ça [...] en me donnant de bonnes raisons, en me disant: "C'est pour te soulager, pour que tu puisses t'occuper de ton projet." C'est gentil!" » conclut amèrement ce stagiaire d'Auvergne.

Les stagiaires sont aux prises avec une lutte paradoxale, celle de continuer à se faire reconnaître comme technicien tout en anticipant une activité d'ingénieur et de cadre. Les deux stratégies alternatives rencontrées dans l'échantillon sont alors celles-ci : soit maintenir, dans l'entreprise, sa position de professionnel reconnu au cours même de la formation et se situer comme « *salarié à temps plein* », soit construire une place de stagiaire acceptable pour les porteurs de travail et, donc, ce que l'un d'eux appelle « *stagiaire de longue durée* ». Une troisième stratégie est présente : renoncer à trouver sa place dans l'entreprise d'origine et se faire reconnaître par la seule institution de formation. Voyons plus précisément ces différentes stratégies.

**1<sup>re</sup> stratégie :** Se situer comme « *salarié à plein temps* » pour assurer le suivi et les résultats du projet tout en gardant des tâches liées à l'ancienne position de technicien. Le but est de ne pas apparaître comme « *de passage* » et, donc, de ne pas perdre la reconnaissance antérieure :

#### **a. Ceux qui ont réussi**

Pour un stagiaire de Bourgogne (2<sup>e</sup> année), l'objectif est de ne pas apparaître comme un « *vulgaire stagiaire de passage* » : « *On est salarié de cette entreprise, on n'est pas des stagiaires.* » Il estime que cette double activité qu'il maintient dans l'entreprise et dans la formation est sa dette envers l'entreprise. Un stagiaire en Auvergne y voit une façon de maintenir sa crédibilité : « *Il y a eu des phases dans ces deux années où j'ai fait mon boulot à plein temps pratiquement, [...] parce qu'il fallait que je sorte des résultats intermédiaires sinon j'étais pas crédible. Donc ces résultats intermédiaires ont créé la confiance parce que les gens se sont dit : "Il sort quelque chose de son truc, quoi, c'est pas un stagiaire qui passe, hein!"* ». Cette stratégie a pourtant un inconvénient : le risque d'être réassimilé à un salarié temps plein et de se faire « *avaler par le quotidien* ».

#### **b. Ceux qui ont échoué ou qui n'ont pas encore réussi**

Les deux stagiaires de Bourgogne de cette catégorie ont en commun de se vivre dans une sorte de non-lieu parce qu'ils sont coupés de l'entreprise et de leur statut ancien. Si cette attitude peut se comprendre de la part du 1<sup>er</sup> année, elle est plus difficile à expliquer de la part du 3<sup>e</sup> année qui se sent « *complètement décourcircuité* », comme s'il ne faisait plus partie de l'entreprise. Il n'a cessé de vouloir la réintégrer. Cependant, il anticipe le retour au travail en entreprise, non pas dans une position d'ingénieur, mais dans l'ancienne fonction. L'essentiel est de « *rentrer dedans* », d'« *avoir à nouveau un poste avec des objectifs* ». Mais son inquiétude est aiguësée par l'incertitude qui pèse sur cette réintégration : « *Je pense que je vais avoir du mal parce que, pour l'instant, moi je n'ai pas de poste.* » On peut se demander si, dans ce cas, cette incertitude n'a pas pesé sur sa difficulté à mettre en place une position d'ingénieur au cours de sa formation.

**2<sup>e</sup> stratégie :** Se situer comme « *stagiaire de longue durée* » correspond à une construction nouvelle, celle d'une position de personne en formation dans le cadre de l'entreprise. C'est une sorte de compromis entre l'étudiant de passage et le salarié à temps plein. Une des caractéristiques de cette position : les stagiaires la construisent à partir des relations humaines avec leurs équipes respectives.

Par exemple, un stagiaire en Auvergne noue avec ses interlocuteurs directs dans l'entreprise des liens qu'il dit « *techniques* » et « *affectifs* » mais aussi prospectifs, de façon à les amener à participer aux objectifs de réalisation de son « *projet d'ingénieur* » : « *C'est-à-dire que mon projet il ne vit que parce que j'ai été capable d'établir des liens avec les gens sur place, quoi ! et je dirai des liens tenus, enfin ! techniques, et puis affectifs à la fin, quoi, et ça, ça a été une aide... appréciable, oui, oui !* ».

Un autre stagiaire, en Auvergne aussi, seul cadre de sa petite entreprise, a impliqué tous ses employés dans l'aventure de sa formation pour en faire un objectif d'évolution de l'entreprise : « *Disons que l'entreprise, elle a pris ça comme un investissement, mais pas un investissement, je dirais, à court terme ; c'est pas un truc qu'on peut rembourser au bout de trois ou quatre ans, c'est, disons, un investissement pour savoir où diriger un peu le navire.* » « *Je me suis fait aider par tous les gars de l'entreprise, ils ont très bien compris le problème et je dirais que [...] ils n'ont pas attendu que je revienne pour que ça se fasse !* ». Il a donné aussi le primat à l'explication.

**3<sup>e</sup> stratégie :** Renoncer à trouver sa place dans l'entreprise d'origine et ne s'appuyer que sur l'ITII.

Les entreprises d'origine ne s'intéressant pas au projet d'ingénieur et restant très évasives sur la suite, les stagiaires se trouvent dans l'impossibilité de construire un positionnement d'ingénieur en formation ; ils appuient, alors, la validation de leur « *projet d'ingénieur* » sur les seuls dires des formateurs, y compris de leurs tuteurs respectifs.

La question est posée de savoir quelles sont les stratégies les plus à même de favoriser le passage de technicien à ingénieur, ce double mouvement de déprofessionnalisation/reprofessionnalisation.

On voit bien que le premier type de stratégie permet d'assurer une continuité identitaire, mais au prix d'une double activité, d'un travail considérable, et, pour certains, du refus d'entrer dans un processus où l'on vit la perte d'un statut, d'une identité et de compétences reconnues au sein de la communauté entreprise.

Le deuxième type de stratégie est une construction nouvelle qui prend appui sur les acteurs de l'entreprise mais maintient une double référence : à l'entreprise et à la formation. Ceux-là développent une grande activité relationnelle auprès de leurs anciens groupes et nouveaux équipiers – information, explication, prévision – ceci les obligeant à mettre en œuvre, dès la formation, des processus de management qui font partie des compétences attendues des ingénieurs.

Le troisième type de stratégie est une manière de sortir de l'impasse de la non reconnaissance du projet par l'entreprise. Cette solution reste fragile puisqu'un certain nombre de dimensions du futur ingénieur ne sont pas mises à l'épreuve en cours de formation mais reportées à l'activité professionnelle future.

On remarquera que, dans tous les cas, le passage de technicien à ingénieur ne peut se faire contre ou malgré la communauté de l'entreprise.

### **Le stagiaire et l'université**

Qu'ils soient tuteurs ou enseignants, les stagiaires attendent de leurs formateurs qu'ils soient, avec eux, des acteurs de l'alternance et du passage de technicien à ingénieur. Qu'est-ce à dire concrètement ?

Les tuteurs, par exemple, sont attendus, en entreprise, pour aider à la mise en place d'une position anticipée d'ingénieur (Chaix, 2002). Deux modèles de tuteurs se dégagent, plus marqués en Auvergne qu'en Bourgogne : les uns sont plutôt dans une démarche d'accompagnement de proximité ; les autres sont plus distants et se donnent à voir comme des figures d'identification, des modèles de conceptualisation. Mais dans chacun des cas, on attend du tuteur qu'il soit une aide à l'intégration dans ce rôle anticipé d'ingénieur, qu'il aide à la mise en place des conditions de réalisation du projet, qu'il soit un rempart contre l'entreprise elle-même afin de préserver le projet comme espace intermédiaire entre formation et production (au sens de Winnicott).

Quoiqu'ils paraissent plus éloignés de ces préoccupations, les enseignants sont attendus sur le même registre mais avec des modalités différentes. Si les stagiaires sont satisfaits des enseignants qui, selon eux, sont de bons pédagogues, ce n'est pas seulement parce qu'ils leur permettent d'apprendre plus facilement ou avec plus d'intérêt. C'est parce que les stagiaires ont, alors, le sentiment que les enseignants qui ne sont pas de leur « monde » – l'entreprise, le métier de technicien –, exercent, envers eux, une forme de reconnaissance de ce monde. L'enjeu, avec eux, n'est pas d'abord, de « communication pédagogique », mais c'est un enjeu de reconnaissance mutuelle, de reconnaissance de deux « mondes » professionnels, le monde de l'Université et celui des entreprises. Les stagiaires sollicitent des enseignants cette reconnaissance en leur demandant de prendre au sérieux, dans leurs enseignements et dans leurs dialogues, leurs savoirs, leurs compétences et leurs préoccupations de techniciens – là d'où ils viennent – et leurs préoccupations d'ingénieurs en devenir – là où ils vont. Ils attendent que ces préoccupations soient présentes dans la pédagogie mise en œuvre et dans les finalités de l'enseignement puisque, disent-ils, il ne s'agit pas de former des chercheurs – à l'image des enseignants – mais des professionnels qui répondent aux besoins des entreprises. Et c'est bien un enjeu de

reconnaissance mutuelle puisque l'enseignant qui ne fait pas cet effort n'est pas reconnu dans son enseignement.

Dans le rapport aux enseignants, la reconnaissance des savoirs professionnels, celle du technicien comme celle du futur ingénieur est donc au centre de la construction de l'identité professionnelle et de savoirs « amalgamés », utiles au futur ingénieur. D'une certaine façon, les stagiaires embarquent les enseignants, quoiqu'en veulent ceux-ci, dans l'aventure de l'alternance en les obligeant à s'intéresser au monde de l'entreprise, et dans celle de l'itinéraire qu'ils ont à accomplir.

À l'ITII de Bourgogne comme à celui d'Auvergne, les enseignements scientifiques sont cités comme jouant un rôle majeur dans ce passage de technicien à ingénieur. D'abord parce qu'ils sont des insignes de l'ingénieur, ils participent à former l'image d'un ingénieur performant dans ses actions de production et de management, et l'image d'un ingénieur reconnu socialement grâce au diplôme. Ensuite parce qu'ils permettent de développer des connaissances en rapport avec des situations rencontrées en entreprise : le terrain valide le cours ou le cours est un lieu-ressource pour une recherche d'informations et de façons de poser les problèmes en vue de les résoudre. Enfin, parce que les enseignements développent des capacités de conceptualisation, ils favorisent la communication avec des partenaires divers, les experts comme les techniciens et les opérateurs.

Cependant, certains sont allés plus loin dans l'explication du processus de confrontation entre enseignement et questions que se posent les stagiaires au cours de leur projet. C'est ce qu'un des stagiaires réfléchissant sur la notion de « recul » a nommé « amalgamer » : *« C'est également sur les plans techniques là aussi, de prendre du recul par rapport, d'une part, à ce que je constate sur le terrain, d'autre part, entre ce que j'ai appris en cours, d'amalgamer tout ça et d'essayer de comprendre les tenants et les aboutissants... ; c'est à ce niveau là que le lien est intéressant. »*

Dans leur aspect fonctionnel, les enseignements scientifiques participent donc à la construction des compétences utiles pour l'ingénieur à l'intérieur de l'entreprise, mais ils participent, aussi, à sa reconnaissance à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise.

C'est donc bien, d'une part, dans la confrontation de leurs connaissances pratiques à des connaissances construites sur d'autres finalités, et d'autre part, dans la confrontation à des experts et à la communauté d'entreprise, que les stagiaires élaborent des compétences et une identité d'ingénieur, qu'ils sont en mesure de construire des savoirs propres et une certaine autonomie.

En Auvergne, c'est la revue de projet qui concrétise ce dialogue avec des experts reconnus. Là sont rassemblés les enseignants, les tuteurs et, surtout, les correspondants pédagogiques dont l'expérience faite de réussites est reconnue.

## **L'ingénieur NFI confronté au groupe professionnel des ingénieurs**

C'est, dans l'entretien mené avec les stagiaires, le moment de la mise à l'épreuve : comment se situent-ils, en tant que futurs ingénieurs NFI, par rapport à l'ensemble des ingénieurs ? Confrontés à la figure du technicien qu'ils ont été et dans la peau duquel certains se sentent toujours, les stagiaires attribuent aux ingénieurs des qualités en rapport avec les compétences centrales de « recul » et de « hauteur de vue », et l'accès au domaine de la décision. Les termes utilisés en direction des techniciens appartiennent donc à un domaine plus restreint, plus technique, plus spécialisé, à un domaine d'action limité.

Pourtant, l'expérience du technicien reste la base de celle de l'ingénieur et c'est ce qui, aux yeux des stagiaires, caractérise les NFI. Contrairement aux ingénieurs sortant d'école, les ingénieurs NFI, parce qu'ils connaissent l'entreprise, disent qu'ils sont immédiatement opérationnels dans le domaine du management comme dans celui de leur capacité à répondre aux questions des entreprises. Selon eux, la formation contribue à augmenter cette opérationnalité parce qu'elle n'est pas une accumulation de connaissances mais qu'elle est finalisée par la recherche de réponses à leurs questions et aux questions des entreprises. Cependant, certains perçoivent bien que si « l'expérience » peut être un atout, elle peut devenir un handicap, enfermant le stagiaire dans des formes de savoir et de comportement qui n'évoluent pas.

Confrontés à l'évocation des ingénieurs issus des écoles, un certain nombre de stagiaires NFI disent l'impossibilité de se dire ingénieurs et expriment des positions de repli ou de défi à l'égard de ceux qui se forment par la voie initiale. L'ambivalence exprimée peut être attribuée à plusieurs causes : la force de la hiérarchie vécue entre catégories de salariés, entre cadres et techniciens, notamment ; la difficulté à sortir du groupe d'appartenance des techniciens dont on a vu avec quelle force il contribuait à la possibilité de construire une position anticipée d'ingénieur au cours des stages ; l'impossible passage d'une position de technicien à une position d'ingénieur. Plus généralement, on y lira l'importance donnée au passage d'une position d'exécution – celle du technicien, même s'il a des responsabilités – à une position de décideur – celle de l'ingénieur qui devient cadre.

Dépassant leur ambivalence à l'égard du titre d'ingénieur et des ingénieurs issus des écoles, certains stagiaires évoquent un positionnement « *dans la diversité des ingénieurs* », cette diversité étant présente dans les grandes entreprises.

## **Effets de transition**

### ***Le passage de technicien à ingénieur***

C'est à propos de la possibilité d'identifier ce passage que la différence entre les dispositifs de Bourgogne et d'Auvergne est mise en lumière. En Auvergne, cette

transformation peut être datée et décrite dans ses processus : d'après les stagiaires, elle intervient entre six mois et un an après le début de la formation. En Bourgogne, l'expression est beaucoup plus floue à ce sujet, masquée par le fait que beaucoup de stagiaires assurent que ce passage n'est pas identifiable puisqu'ils assuraient déjà des activités d'ingénieur.

Pourtant, les indicateurs de ce passage sont les mêmes en Bourgogne et en Auvergne, c'est l'accès à des compétences nouvelles, que les stagiaires disent être spécifiques de l'ingénieur – « recul » et « hauteur de vue » – l'accès à ces compétences étant accompagné du sentiment d'une nouvelle assurance dans la position occupée. En Auvergne, les stagiaires insistent sur l'importance accordée à ceux qui participent à la prise de conscience et à la reconnaissance de ce passage : dans l'entreprise, les anciens pairs et les opérateurs ; à l'ITII, le jury de la revue de projet.

Comment les stagiaires décrivent-ils ces nouvelles compétences contemporaines du sentiment d'avoir fait le passage de technicien à ingénieur ? Les stagiaires en Auvergne sont plus prolixes à ce sujet que les stagiaires de Bourgogne, mais le sens accordé aux deux notions centrales – recul et hauteur de vue – apparaît analogue. Par ailleurs, les qualités spécifiques accordées à l'ingénieur sont comme autant de façons de décrire en creux les limites des compétences du technicien qu'ils estiment ne plus être.

Le « recul », c'est une position générale qui a pour but de mieux apprécier la situation afin d'agir en conséquence. Et cette appréciation passe par une activité importante de conceptualisation des situations.

96

Les stagiaires de Bourgogne insistent sur le fait que prendre du recul, c'est sortir du monde fermé de l'entreprise, du quotidien, prendre du recul par rapport aux problèmes quotidiens pour devenir plus performant.

Les stagiaires en Auvergne expliquent cette notion avec exemples à l'appui : c'est avoir un point de vue critique, analytique, distancé ; parce qu'on est sur le long terme, se donner le temps pour comprendre, pour réfléchir, pour avancer en maturité ; c'est un double mouvement de distanciation à l'égard de la pression du quotidien et de maintien de l'implication ; c'est faire un détour, par la théorie, par la réflexion, et ne pas rechercher des résultats dans l'instant, retrouver les principes plutôt qu'appliquer une formule ; c'est se donner les conditions pour réaliser « l'amalgame », c'est-à-dire construire un savoir personnel et professionnel à partir des apports théoriques et des observations de la pratique ; c'est prendre le temps de « réfléchir sur » le sens de la technique plutôt que de ne faire que résoudre des problèmes techniques.

La « hauteur de vue » est associée au « recul » mais elle ne lui est pas assimilable. Elle est aussi associée à la « synthèse ». La « hauteur de vue », c'est d'abord, un élargissement du champ de vision et, par conséquent, du champ d'action. C'est ce

à quoi réfèrent les termes constamment utilisés de « *vision globale* », « *vision plus large* » ; c'est aussi une reconstruction, une « *vue globale* » qui s'oppose à des « *vues parcellaires* », une vision intégratrice et transverse qui s'oppose à une vue limitée, celle de l'expert ; une façon d'envisager les problèmes sous plusieurs angles, à l'encontre du technicien qui série les problèmes ; cette construction est associée au souci du management d'une équipe et de la communication ; c'est comprendre les raisons d'un problème au lieu de s'en saisir directement ; combinée à l'attitude de « *recul* », c'est une activité de conceptualisation puis d'explication, de traduction, en direction de personnes extérieures aux préoccupations de l'entreprise et décisives quant aux décisions à prendre, elle est liée à une nouvelle position de responsabilité ; les modes d'organisation s'inscrivent dans le temps, dans une planification, dans le souci d'une transmission, ce qui relève de la responsabilité accordée à l'ingénieur, de sa capacité de décision.

« *Recul* » et « *hauteur de vue* » expriment les deux pôles du passage de technicien à ingénieur : le pôle d'un nouveau positionnement lié à la fonction de chef de projet et celui des effets de ce déplacement en termes de nouvelles capacités de conception et d'action. Les effets sont importants : effets de positionnement personnel et professionnel, de pertinence dans la communication, de performance dans les modalités de travail proposées et dans les décisions prises, effets de connaissance de soi et d'autrui, mais aussi du monde industriel dans lequel on opère, capacité à anticiper dans un monde soumis à la pression quotidienne.

Ces « *compétences* » sont toujours liées à l'action. C'est-à-dire que toute qualité reconnue nouvelle est associée à un exemple de nouvelle capacité d'action, elle est reconnue parce que liée à une performance nouvelle. Ce qui signifie, aussi, que la plupart des exemples sont associés à une comparaison avec les techniciens.

### ***Une position conquise dans la souffrance***

Se former en NFI constitue un itinéraire éprouvant. La majorité des stagiaires évoquent des périodes difficiles sinon de découragement au cours de la formation, certaines en rapport avec l'entreprise, d'autres concernant les conditions de la formation et d'autres, encore, les conditions familiales.

Dans le rapport à l'entreprise, on trouve le processus de sélection lui-même puis la charge que représente le fait d'avoir été choisi, les deux faisant que les stagiaires « *n'ont guère le droit à l'erreur* ». Ils évoquent la nécessité de faire leurs preuves, de ne pas décevoir, puisqu'ils ont été choisis pour faire la formation. Au cours du projet, ensuite, il est difficile de construire une position de stagiaire, avec, pour effet, la perte d'une place reconnue dans la hiérarchie de l'entreprise, et il est difficile d'accéder à une position de décideur : avoir une action dans l'entreprise où l'on est connu n'est pas facile. L'entreprise qui ne soutient pas le projet met le stagiaire en situation de doute par rapport à ses capacités et à la finalité de son action. Si le

projet n'est pas inclus dans la politique d'évolution de l'entreprise, sa mise en place provoque des résistances au changement. Enfin, on craint de ne pas accéder à la place enviée malgré tous les efforts consentis.

Concernant les conditions de la formation, la confrontation aux enseignements universitaires déstabilise ceux qui sont loin des études, les cours confrontent à la difficulté à réapprendre à apprendre. Certains évoquent la limite d'âge pour entrer en formation continue. Les exigences scolaires sont pesantes : par exemple, les délais à tenir pour les validations et les veilles de partiels.

En Auvergne, on trouve que la pédagogie du projet et de la revue de projet sont des pédagogies difficiles. Elles mettent ceux qui ont été en difficulté dans une position d'incertitude : on n'est jamais sûr d'en être sorti.

En cours de formation on ressent la saturation, l'importance de l'investissement demandé, la solitude face aux difficultés.

Enfin s'ajoutent les conditions familiales et personnelles, l'éloignement et les déplacements demandés, les sacrifices que l'on impose à sa famille autant qu'à soi-même, le sentiment, parfois, de n'être pas compris par son entourage.

## CONCLUSION

### Quelques hypothèses sur le passage de technicien à ingénieur

Le passage de technicien à ingénieur apparaît comme un processus de rupture et de continuité des trajectoires, de perte des étayages anciens et de construction de nouveaux étayages (Kaës et coll., 1997). En effet, le processus de professionnalisation des NFI est compliqué par le fait qu'il succède à une première professionnalisation, celle qui s'est réalisée avec l'accès à la qualification et à l'emploi de technicien. Faire le passage de technicien à ingénieur, c'est donc, opérer un double mouvement : les stagiaires doivent rompre avec leurs premières identités professionnelles tout en s'appuyant sur elles puisqu'il s'agit de mettre en place un profil d'ingénieur proche de la production.

Ces différentes ruptures sont dépassées quand des stagiaires sont en situation de mettre en place des stratégies « gagnantes » associées à des perspectives qui vont, alors, rétablir des formes de continuité.

Par exemple, la première rupture est associée à *la sortie de l'entreprise*, sortie justifiée par l'entrée en formation. Cette rupture est voulue par la majorité des stagiaires parce qu'elle est ouverture vers l'avenir, sortie d'un monde fermé et possibilité d'évoluer dans la carrière. Cette perspective « fait continuité » dans la trajectoire dans la mesure où c'est le stagiaire qui commande cette démarche parce qu'il a un projet de

devenir, « une identité visée ». En ce sens on peut parler, dans cette période, de pré-éminence de « la transaction subjective » sur « la transaction objective », d'assimilation de l'identité-pour-autrui à l'identité-pour-soi. Mais quand l'entrée en formation est de l'initiative de l'entreprise, le stagiaire la vit comme perte de son statut antérieur et comme perte de sa qualité de vie personnelle et familiale. Il n'y a plus de perspective qui rétablit la continuité. Ce qui est le cas pour au moins un des stagiaires de l'échantillon.

On peut donc dire que l'existence d'un projet de devenir ingénieur ou cadre, la façon dont les stagiaires raisonnent la dynamique de leurs trajectoires respectives, dont ils prennent acte de l'impasse dans lequel ils se trouvent à un moment quant à leur possibilité de progresser, l'initiative qu'ils prennent de la recherche d'une formation longue et diplômante pour sortir de cette impasse, puis de démarches actives auprès des directions d'entreprises, sont des indicateurs d'une transaction biographique.

La deuxième rupture est celle qui concerne le retour dans l'entreprise comme stagiaire. Pour la majorité des stagiaires, elle se traduit par un sentiment de vide et de perte de la reconnaissance de technicien compétent qui lui est associé. Le sentiment est d'autant plus fort que la perte du statut et de la reconnaissance se fait au lieu même où cette reconnaissance s'est élaborée, c'est-à-dire dans le cadre de l'entreprise où le stagiaire était salarié comme technicien et où il demeure salarié en tant que stagiaire. La continuité a à s'élaborer avec la perspective de la mise en œuvre d'un rôle d'ingénieur, perspective qui ne relève plus de la seule volonté du stagiaire mais de la mise en œuvre, par les entreprises et par l'université et le CFA, de conditions de formation (changement de service, définition d'un « projet d'ingénieur », mise à disposition d'un tuteur, mise en place d'enseignements « appropriables »), mais perspective à construire, aussi, par le stagiaire, dans le débat direct et quotidien avec l'ancien groupe d'appartenance, celui des techniciens et des opérateurs, avec l'aide du tuteur.

On peut donc dire qu'on ne se professionnalise pas tout seul et que les différentes formes de reconnaissance des institutions et des personnes qui constituent les « autres significatifs » doivent être opérationnalisées pour permettre la transaction relationnelle. Cependant, on peut se demander si les deux modèles élaborés par les stagiaires au cours de leur « projet d'ingénieur » – « salarié à temps plein », « stagiaire de longue durée » – ne renvoient pas à des formes identitaires anticipatrices du futur ingénieur différentes, le « salarié à temps plein » restant plus proche de la figure d'origine du technicien, « le stagiaire de longue durée » étant, lui, plus dégagé de cette figure-là.

La rupture corrélative à la précédente est celle qui concerne la relative dévalorisation du savoir du technicien (son « expérience ») au profit des compétences et des savoirs scientifiques, insignes de l'ingénieur. On observe, en effet, que même si « l'expérience » de technicien est considérée comme « la base » de celle d'ingénieur,

l'idéalisation, par les stagiaires, de savoirs et de compétences analogues à celles des ingénieurs d'école – recul et hauteur de vue, savoirs scientifiques – ne semble, quelquefois, assurer qu'une continuité paradoxale. Ce n'est qu'en construisant un nouveau type de savoir – l'*amalgame* – dans le cadre de la réalisation du projet d'ingénieur que les stagiaires reconstruisent une expérience qui dépasse, et leur expérience de technicien et les savoirs de type universitaires. On peut donc se demander comment se fait l'*amalgame* dans chacune des formes identitaires élaborées pendant le projet d'ingénieur. Ce n'est peut-être pas un hasard si celui qui a évoqué et décrit finement l'*amalgame* est aussi l'un de ceux qui s'est situé comme *stagiaire de longue durée*.

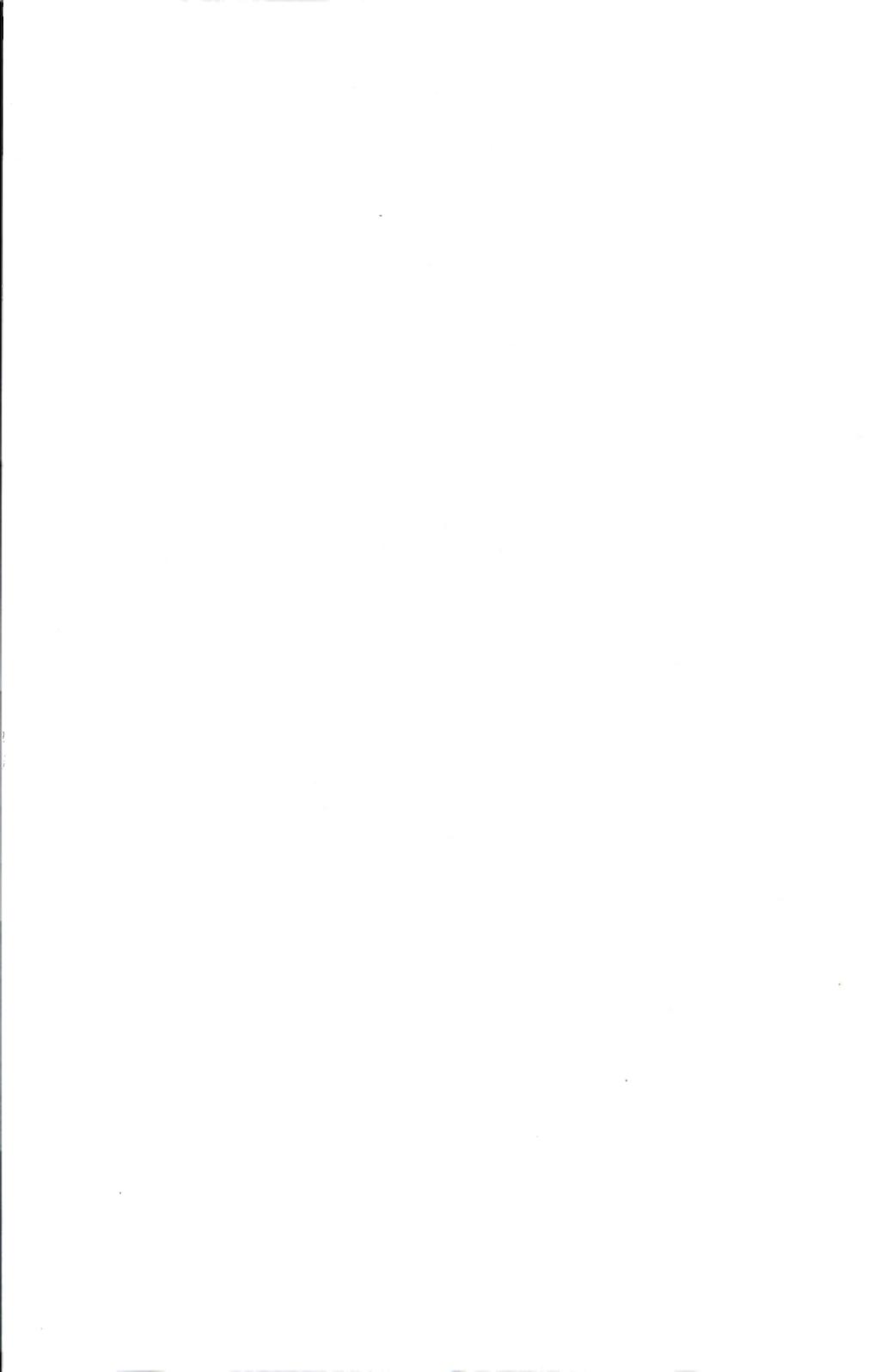
Car, un des indices transitionnels et transactionnels les plus marquants du passage de technicien à ingénieur me paraît être celui de la co-construction de nouveaux positionnements identitaires dans le cadre de la formation et de nouveaux savoirs issus de la rencontre entre les questions de stagiaires en cours de projet et les enseignements.

On peut alors se demander quels rôles respectifs jouent « l'expérience » antérieure de technicien et « l'expérience » actuelle de stagiaire-ingénieur dans cette capacité à faire l'*amalgame*, à construire des savoirs professionnels autonomes. Au vu des résultats de cette première approche, on peut avancer que la façon dont les stagiaires se situent dans le cadre du « projet d'ingénieur » et du statut « étudiant » sont des indicateurs de mobilité identitaire plus ou moins grands par rapport à l'expérience antérieure. C'est avancer que l'expérience actuelle qui se construit, y compris avec l'expérience de technicien mais sans nostalgie à son égard, est le support de nouvelles identités et de nouveaux savoirs possibles.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARUS-MICHEL J., GIUST-DESPRAIRES F., RIDEL L. (1996). – *Crises, approches psychosociales cliniques*, Paris, Desclée de Brouwer.
- CHAIX M.-L. (1993). – *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris, L'Harmattan ;
- CHAIX M.-L. (1996). – « L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire », *Éducation Permanente*, n° 128, pp. 103-115.
- CHAIX M.-L. (2002). – « Points de repères pour une identité de tuteur-ingénieur », in Baillaquès S., Lavoie M., Chaix M.-L., Hetu J.-C. (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants. Échanges franco-québécois*, chap. 8, pp. 239-259, Paris, L'Harmattan.
- COHEN-SCALI V. (2000). – *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF.
- DE GAULEJAC V. (1987). – *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes.
- DEJOURS C. (1993). – *Travail, usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris, Bayard Éditions (nouvelle édition augmentée).

- DELBOS G., JORION P. (1983). – *La transmission des savoirs*, Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR C. (2002). – *La socialisation*, Paris, Armand Colin (3<sup>e</sup> éd. revue).
- DUBAR C. (2000). – *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- Éducation Permanente* (1998). – « Motivation et engagement en formation », n° 136.
- Formation Emploi* (1996). – « Les Nouvelles Formations d'Ingénieurs », n° 53.
- Formation Emploi* (1996). – « Profession ingénieur », n° 55.
- GADÉA C. (1999). – « Les ingénieurs de la formation continue, nouvel âge ou déclin? » in Dubar C. et Gadéa C. (éds), *La promotion sociale en France*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- KAËS R., MISSEWARD A., KASPI R., ANZIEU D., GUILLAUMIN J., BLEGER J., JAKUES E. (1997). – *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod (nouvelle éd.), (première éd., Bordas, Paris, 1979).



## DES ENSEIGNANTS FACE AUX TRANSFORMATIONS DE LEUR FONCTION AU LYCÉE

UNE IDENTITÉ PROFESSORALE MENACÉE

NOËLLE MONIN\* ET GENEVIÈVE COGÉRINO\*\*

### Résumé

*De profondes transformations ont affecté le système éducatif depuis les années 60. Les enseignants ont constitué une identité professionnelle porteuse d'excellence que ces transformations mettent à mal. L'article croise les approches sociologique et didactique et montre quelles stratégies de préservation identitaire les enseignants développent pour faire face aux évolutions. Les exemples développés illustrent ces stratégies qui passent par un repli sur des savoirs disciplinaires, la valorisation de « non-savoirs » ou le positionnement revendiqué d'innovateur.*

103

### Abstract

*Since the 1960's, some deep changes have affected the educational system. Teachers had built a professional identity based on excellence which these changes have impaired. This paper uses both the sociological and educational approaches and shows what strategies teachers have developed to preserve their identity and face this evolution. The examples which are dwelt on illustrate these strategies which consist in turning to subject knowledge, enhancing "non-academic" knowledge, or claiming the position of innovator.*

\* - Noëlle Monin, laboratoire SENS, Grenoble 1, IUFM Lyon.

\*\* - Geneviève Cogérino, laboratoire CRIS, Lyon 1.

Confrontés aux différentes évolutions qui ont eu lieu dans le système éducatif depuis la fin des années 1950, les enseignants ont trouvé des moyens pour s'adapter. Quelles sont les conséquences sur les processus de construction identitaire? En repérant les éléments constitutifs des dispositions au métier et du rôle social imparti, on comprendra mieux comment les évolutions du système éducatif bousculent l'identité professionnelle des enseignants.

L'article associe les approches sociologique et didactique pour appréhender les stratégies qui s'incarnent dans de nouvelles relations aux savoirs disciplinaires ou le recours à l'innovation. Ces stratégies permettent de réaliser un compromis entre le destin social et professionnel promis par le métier d'enseignant et sa réalité. Les hypothèses avancent que l'innovation est investie par des stratégies de préservation identitaire. Pour l'instruire, on rappellera que l'identité professorale est forgée par un rapport à l'excellence, pérenne en dépit de changements relatifs aux structures ou aux publics scolaires. En conséquence les relations qui lient l'identité aux savoirs génèrent des stratégies identitaires qui rendent compte de l'anomie du système. Les enquêtes réalisées mettent en évidence la manière dont les professeurs s'engagent dans des dispositifs nouveaux, expression des rapports entre excellence, savoirs et stratégies identitaires.

## **L'identité professorale : définition d'un rôle social**

Jusqu'en 1950 l'enseignement secondaire est organisé par et pour une élite sociale. Une formation intellectuelle poussée, 60 % des enseignants des lycées sont agrégés, titre prestigieux et distinctif. Ce type modal du professeur de l'époque appartient à un corps professionnel restreint et homogène issu des couches supérieures des classes moyennes. Le faible taux de féminisation, 20 % des enseignants, renforce le prestige de la fonction. Sélectionner les élites est un rôle d'autant plus valorisé qu'il n'est pas partagé, et est confié à un personnel fortement sélectionné et qualifié. L'éthos du professeur lui vaut donc une reconnaissance sociale comparable à celle du médecin ou du juriste. Cette manière d'être au métier peut-elle encore concerner celle des professeurs des lycées et collèges du XXI<sup>e</sup> siècle? Les apports de la sociologie des enseignants autorisent l'hypothèse selon laquelle le rôle du professeur, qui inculque le respect de l'ordre social, résiste à l'épreuve de l'histoire et à toutes les transformations du système scolaire dont la plus interpellante est sans doute sa démocratisation.

Le métier d'enseignant est situé dans une position intermédiaire de la hiérarchie sociale (Bourdieu, 1970 et Chapaulie, 1987). L'expérience scolaire du professeur, faite de mérite à l'ascèse laborieux, le prédispose à perpétuer l'ordre en lui offrant la référence culturelle et les valeurs de la bourgeoisie, tout en l'assignant à une place d'exécution. Les dispositions acquises par sa trajectoire scolaire et sociale ne sont

pas remises en question par les évolutions du contexte scolaire. Les tentatives d'actualisation de ces prédispositions par les IUFM n'ont qu'une influence négligeable sur la manière d'être au métier (Charles et Clément, 1997). La fonction sociale pointée par Isambert-Jamati (1992) chez les professeurs des années 1930 organise toujours les compartements et les attitudes de la génération des puînés étudiée par Léger (1983). Cette enquête souligne l'absence de neutralité de l'enseignant, de la sorte relativise-t-on, sans en nier l'importance, la partée des pédagogies nouvelles et de la « bonne formation ». Il reste alors à se demander quelles sont les dimensions qui composent l'être social du professeur et qui organisent ses pratiques d'enseignement. Comment compose-t-il avec toutes les démarches d'actualisation inhérentes aux évolutions du système scolaire ?

### L'identité professorale : processus d'élaboration

La croissance de l'effectif des élèves à partir de 1950 s'accompagne d'une augmentation importante du nombre de postes de professeurs. Cette inflation fait perdre à la profession le prestige acquis par un corps professionnel restreint et sélectionné d'autrefois qui définissait sa valeur sociale. L'image de l'enseignant « élite intellectuelle » se dilue (nomination de 5 000 agrégés et certifiés dans les lycées techniques en 1961 et en 1963 dans les CES ; création du CAPCEG en 1960, puis en 1969 du professorat d'enseignement général des collèges ; développement simultané de l'auxiliarat...). La fonction professorale construite sur un rapport au savoir savant, intellectuel, désintéressé (à l'opposé de la dimension utilitaire prescrite par l'enseignement technique) est bousculée. Dans une unité de lieu, le collège, le lycée, une mosaïque professorale nouvelle se constitue, et s'adresse à des élèves hiérarchisés selon leur mérite scolaire. À la fin des années 1980 émerge un corps de maîtres en voie d'unification et subordonne l'ensemble des professeurs à une position intermédiaire dans le champ intellectuel.

Les professeurs des lycées et collèges étaient d'anciens bons élèves selon Chapoulie (*op. cit.*). La majorité ont effectué une scolarité sans accumuler de retard, ce qui est encore d'actualité, (Charles et Clément, *op. cit.*). Moins de 10 % des certifiés et des agrégés ont obtenu leur baccalauréat à 19 ans, et 15,7 % sont admis avec un an d'avance, et une mention pour la majorité. Ils sont 42 % des agrégés et 20 % des certifiés aujourd'hui à être passés par une classe préparatoire (*idem*). Près de 50 % des professeurs du secondaire ont obtenu leurs diplômes universitaires dans les temps et ont poursuivi leurs études au-delà de la licence exigée. À ces quelques indices d'excellence scolaire qui sont stables dans l'histoire du corps enseignant, il conviendrait d'ajouter le sentiment d'avoir triomphé de toutes les sélections du système scolaire et universitaire. Cette longue expérience faite de la sélection implique l'intériorisation de ses critères qui forgent les catégories de perception et de jugement

professoral. Cette relation à leur propre scolarité est marquée par un rapport enchanté à l'école. (Chapoulie, *op. cit.*).

Certaines familles des professeurs ont un faible capital scolaire. La moitié d'entre elles est titulaire d'un CAP ou d'un BEP selon Charles et Clément. Aussi, les études supérieures de leur enfant sont-elles une expérience sociale nouvelle prometteuse de mobilité. Ceux issus de ces milieux disent combien leur famille les a entretenus dans un rapport positif envers l'école. La prégnance de ce rapport est renforcée si le professeur appartient à une famille d'enseignants : 53 % de la population étudiée par Charles et Clément sont dans ce cas, et un quart a au moins un de ses père ou mère enseignant. Enfin, avoir un conjoint et/ou un ami enseignant, (respectivement 21 % et 62 % des professeurs du secondaire de cette enquête), fréquenter les milieux susceptibles d'être familiarisés avec les débats internes au champ scolaire, cultivent ce rapport enchanté des enseignants à l'école et alimentent la propension à l'*endoreproduction*.

D'autres dimensions du système de dispositions qui conduisent au professorat ont été dégagées. La moitié du corps enseignant des lycées et collèges était recrutée en 1970 dans les classes moyennes, l'accès au professorat représentait alors une voie de promotion sociale, selon Chapoulie. L'origine sociale des enseignants s'est progressivement élevée au cours du XX<sup>e</sup> siècle et Léger (1983) conclut à leur origine « petite bourgeoise ». La majorité des jeunes enseignants est issue des classes supérieures et fractions supérieures des classes moyennes (Charles et Clément). Les étudiants issus du groupe des cadres et professions intellectuelles supérieures sont sur-représentés parmi les inscrits au CAPES à l'IUUFM de Rennes, soit 35,6 % pour 15 % des actifs au plan national (Merle, 2002). Cet embourgeoisement n'est pas sans rapport avec le taux de féminisation du corps professoral qui n'a cessé de progresser. Chapoulie notait en 1970 que le recrutement de ces femmes enseignantes atteignait 41 %, 34 % et 32 % chez les agrégées, certifiées et maîtresses rectorales dans les catégories sociales les plus élevées. Entre 1970 et 1986 le taux national des femmes admises au CAPES est passé de 57 à 63 % (Charles et Clément) et plus de six sur dix sont issues des milieux les plus élevés de la hiérarchie sociale. Cette appartenance est scellée par leurs alliances matrimoniales qui se font majoritairement avec des cadres supérieurs et des membres de professions libérales (Léger, 1983).

Le type d'investissement scolaire et universitaire réalisé par les enseignants pour atteindre la position qu'ils occupent n'a été facteur de promotion sociale que pour une minorité. L'accès au professorat aujourd'hui revient majoritairement à maintenir une position sociale acquise ou à limiter les effets d'un déclassement (Bourdieu, 1978). De par leur passé scolaire et leur statut, ils se sentent investis d'une autorité culturelle qui les autorise à prendre des distances vis-à-vis des règles institutionnelles

inhérentes à leur fonction. Cette distance au rôle (Chapoulie) permet de concilier leurs intérêts culturels et les contraintes du cadre scolaire. Elle est d'autant plus usitée depuis que l'anomie règle le mode de fonctionnement des lycées et collèges (Testanière, 1967), et que le public est reconnu comme difficile (Van Zanten, 2001).

Certains aspects de l'identité professorale sont également repérables à la manière dont les professeurs conduisent leur carrière. La plupart d'entre eux cherche à quitter, dès qu'ils le peuvent, les quartiers populaires où ils ont été affectés en début de carrière généralement (Léger, 1983 et Léger et Tripier, 1986), comportement plus affirmé chez les femmes que chez les hommes. Plus leur grade est élevé plus ils se concentrent dans les établissements qui recrutent un public scolaire issu essentiellement de milieux sociaux supérieurs. Si l'identité professorale est à ce point liée au type d'élèves enseignés, dans quelle mesure le public dit « difficile », auquel l'enseignant ont eu ou ont affaire, menacerait-il ce qui a toujours constitué l'ethos du métier et dans ce cas aggraverait le processus de déclassement social amorcé par l'accès au professorat pour une part d'entre eux? Dans quelle mesure le statut d'innovateur serait-il une manière de composer avec cette menace et de protéger partiellement le destin social auquel ils aspiraient?

### **La perception du métier : entre vocation, difficultés à transmettre et utilité affirmée**

Interrogés sur leur « métier », les enseignants l'associent à la discipline, (Maresca, 1997). Un tiers met en avant le désappointement de ne pouvoir remplir leur mission. Les agrégés et ceux des disciplines technologiques abordent le décalage entre l'excellence disciplinaire ressentie et les conditions d'enseignement. Le sentiment de dévalorisation est plus fréquent chez les représentants des disciplines littéraires. La définition du métier par l'intérêt (social, scolaire, professionnel) de la discipline concerne 40 % des enseignants. Pour ceux des matières scientifiques, techniques, d'histoire-géographie et d'EPS, les matières enseignées contribuent essentiellement à l'éducation et la socialisation de l'élève. Plus fréquemment les professeurs de lettres, langues, et les femmes en général, abordent le thème de la vocation, l'attachement à la discipline, l'amour du savoir et le plaisir de transmettre. La relation à l'élève est centrale, le désir de le motiver reste fort pour ces derniers. Ils souhaitent que le système éducatif sélectionne les élèves aptes à réussir et refusent que leur métier s'apparente au travail social.

Le sentiment de dévalorisation du métier naît du fort attachement à la discipline butant sur les difficultés quotidiennes à maîtriser le groupe-classe. Des clivages profonds s'ancrent dans la rupture entre une vision académique de l'excellence et l'instrumentalisation des savoirs. La frustration est plus forte chez les enseignants dont les

disciplines sont organisées par l'excellence de l'esprit (disciplines littéraires) ou du métier (disciplines techniques).

Le croisement des conceptions du métier avec les caractéristiques statutaires et socio-démographiques des enseignants met en évidence que le travail enseignant est bien loin de se limiter à la seule transmission d'un savoir tandis que la tension est permanente entre rôles et tâches réelles. L'identité professionnelle se dessine comme « montage composite » « jongleur professionnel » (Tardif, Lessard, 1999). L'expérience du métier renvoie donc aux dimensions existentielles et subjectives du métier, celles d'un travail interactif; elle remplit une fonction critique qui justifie la distance prise par rapport aux programmes et connaissances formelles. Autant d'aspects qui façonnent l'identité professionnelle des enseignants: concéder sans trop perdre de leur rapport à l'excellence, de ce qui les consacre en tant que professeur.

## **L'identité professionnelle, stratégies identitaires et rapport au savoir**

Les travaux en sociologie du curriculum insistent sur les rapports de force qui président à la sélection et la hiérarchisation des savoirs scolaires (Forquin, 1989). L'ensemble des phénomènes liés à la transposition didactique peut être analysé sous l'angle du contrôle social (Perrenoud, 1998). La transposition didactique, la sélection des contenus et savoirs considérés comme « dignes » ou « essentiels » révèlent les dynamiques identitaires.

108

L'identité, envisagée dans une perspective dynamique, intègre les différentes expériences d'un individu tout au long de sa vie. L'interaction joue un rôle essentiel sur la genèse et la dynamique de cette identité (Camilleri, 1990). La notion de « stratégie identitaire » est le principal apport de cet ouvrage: il s'agit des procédures mises en œuvre, consciemment ou inconsciemment, par un acteur, individuel ou collectif, pour atteindre des finalités. La notion de stratégie identitaire suggère une certaine liberté d'action, un sens du jeu qui permet d'anticiper sur l'avenir. Ni consciente, ni calculée, ni mécaniquement déterminée, elle est « le produit de la rencontre entre un habitus et un champ » (Bourdieu, 1987). Cette notion postule que la production d'identité n'est pas un simple jeu de reflets ou le résultat de réponses mécanistes à des assignations identitaires effectuées par autrui. Les stratégies identitaires ont pour fonction de réduire, maintenir, empêcher les écarts entre identité visée/héritée, pour soi/par autrui (Dubar, 1991). Elles conduisent à un jeu complexe entre mises en œuvre de compartements, de mécanismes de défense, d'ajustements entre finalités poursuivies et ressources mobilisables, de transactions externes (cherchant à accommoder l'identité pour soi et pour autrui) ou internes pour trouver un équilibre entre identité héritée et visée (Kaddouri, 2000). La « dynamique identitaire » (Kad-

douri, 2001) s'incarne dans des choix, des décisions, des actes, des pratiques ; elle joue un rôle mobilisateur pour l'action.

Pour étudier les stratégies identitaires des enseignants, des circonstances majeures peuvent être listées : l'innovation, l'imprévu, l'inconnu, l'écart entre le curriculum prescrit et formel, les « changements obligatoires » inhérents aux réformes.

Dans le cadre de cet article, nous nous appuyerons sur des exemples liés aux transformations imposées au lycée, impulsés par des changements de programme, la mise en place certaines structures concertées ou dispositifs nouveaux de formation. L'innovation sera aussi l'occasion d'approcher les stratégies d'affirmation identitaire.

## **Changements et innovation révélateurs d'une identité professionnelle bousculée ?**

L'investissement scolaire devenu le mode obligatoire pour espérer la reproduction concerne toutes les catégories sociales. Ce nouvel usage social de l'école, imposé par les changements économiques des trente dernières années, développe une concurrence exacerbée entre utilisateurs. Les intérêts des différents agents et en particulier ceux des enseignants remis en cause par cette surenchère scolaire sont un facteur d'innovation conduisant à des stratégies inventives ayant pour fin de « maintenir la position » (Bourdieu, 1987). Les innovations mises en place par les enseignants nous semblent relever de ce point de vue et pouvoir être appréhendées comme le révélateur de l'articulation faite entre leur identité professionnelle et leur rapport au savoir. L'innovation porte l'idée du changement s'incluant dans une action finalisée (Cros, 1998). C'est ce modèle de l'innovation industrielle qui définit les étapes de l'innovation pédagogique pour Langouet (1985). La recherche de nouvelles pratiques se présente chez les enseignants comme une tentative pour trouver une issue à une tension conflictuelle ou sortir d'un malaise Giust-Desprairies (1998). Notre propos est de questionner l'investissement des enseignants qui portent ces innovations en instruisant l'hypothèse selon laquelle l'innovation pédagogique est investie par des stratégies enseignantes de préservation, compromis acceptable entre les aspirations professionnelles promises (par la trajectoire personnelle des professeurs et leur manière d'accéder au métier), et déçues par le type de public scolaire auquel ils s'adressent.

109

## **Méthodologie**

Nous avons enquêté auprès d'enseignants du second degré engagés dans des changements soit impulsés par un établissement scolaire, soit imposés par de nouveaux

programmes institutionnels. Le premier cas est relatif à l'introduction d'une nouvelle forme d'organisation de l'emploi du temps des élèves au lycée (enquête n° 1). Le second concerne la mise en place de changements prescrits par de nouveaux programmes (enquête n° 2). Le volontariat pour l'innovation qui anime tous les enquêtes est un puissant indicateur de leur capacité à réagir à l'identité professorale menacée.

**Enquête n° 1 :** En 1996, un conseil régional sollicite les établissements scolaires d'une académie du sud-est pour une opération finançant des projets autour du thème « l'aménagement des rythmes scolaires ». Il s'agit de rechercher l'efficacité de l'enseignement et une meilleure *employabilité* des élèves au terme de leur scolarité. Le proviseur d'un lycée polyvalent situé en ZEP met en place un dispositif qui libère les élèves un après-midi par semaine pour des activités dites dirigées (AD). L'objectif vise à valoriser certaines dimensions de l'expérience scolaire pour optimiser l'investissement des lycéens dans leur scolarité. Ce dispositif est obligatoire à l'emploi du temps des élèves, son animation et la définition des contenus sont laissés à l'initiative des professeurs volontaires.

Des entretiens individuels semi-directifs ont été réalisés : 9 enseignants engagés volontairement dans le dispositif (voir tableau page 114), le proviseur, son adjoint et le CPE. Ce corpus complété par un questionnaire (quatre classes de seconde soit 121 élèves) cherche à appréhender la manière dont les élèves comprennent et vivent les AD. Enfin, l'examen de comptes rendus demandés par des enseignants et élaborés par les élèves, selon les thèmes proposés dans les AD, a permis d'en situer le registre.

110

**Enquête n° 2 :** Elle concerne l'éducation physique et les modifications des programmes en 1995 qui instaurent un nouvel objectif : former les élèves à gérer leur vie physique tout au long de leur existence. Les enseignants sont confrontés à la mise en œuvre de trois objectifs : développer les capacités physiques, ouvrir à la culture sportive et former à la gestion de la vie physique. Simultanément, l'évaluation certificative au baccalauréat est modifiée par l'introduction d'une nouveauté : les « savoirs d'accompagnement » (sécurité, arbitrage, connaissances sur les règlements, gestion du stress, etc.). Cette nouveauté tient à la formulations des objectifs, et au rapport au savoir engagé. Il s'agit de se préoccuper de la dimension utilitaire des savoirs « à tous les âges de l'existence », et donc en dehors de l'école.

Une enquête par questionnaires (700 retours) auprès des enseignants de deux académies rend compte de l'implantation de ces réformes. La modification de l'évaluation certificative au baccalauréat a été suivie par des entretiens semi-directifs (19), l'analyse de 166 référentiels d'évaluation et de 243 projets d'évaluation rédigés par les équipes pédagogiques d'établissement en 1995 et 167 en 1999.

## Rapports au savoir : identité professionnelle recomposée

La prise en charge de l'orientation, dans le cadre du dispositif spécifique TSO (temps scolaire pour l'orientation), composante du projet observé et de l'après midi banalisé pour les AD, revêt un caractère expérimental au moment de l'enquête n° 1. Sa spécificité tient à l'inscription à l'emploi du temps des élèves, une heure par semaine, encadré par le professeur principal. Interrogés sur la nature de leurs interventions, les enseignants déclarent s'acquiescer d'une obligation et dénoncent leur incompétence. « ... ça je trouve que c'est difficile. Je suis toujours en dessous des compétences que j'aimerais avoir. Et en plus, on rencontre les parents. Il faut être capable de les conseiller, il faut avoir les filières dans la tête. Moi je suis très limité, je suis pas bon là-dessus » (A). Cette morosité se répercute sur la perception de TSO par les élèves puisque le critère de choix de leur orientation reste, selon eux, les notes obtenues et l'avis de leur famille. À l'issue de l'année, 48 % font un bilan négatif de leur enseignement de TSO, « ça ne change rien », et 20 % ne répondent pas. Plus de la moitié en limitent le contenu à une information sur les filières. L'orientation qui incombe aux enseignants dans ce projet, les renvoie à une nouvelle dimension du métier, celle de l'efficacité de l'enseignement et de l'utilitarisme des savoirs à court terme. Valeurs qui heurtent le rapport des professeurs à l'école laquelle « enseigne le respect des savoirs inutiles et désintéressés » (Bourdieu, 1985). La distance aux savoir-faire pratiques et techniques légitime leur position d'intellectuels et de garants de l'ordre social. Cette aspiration forgée par leur propre expérience scolaire, dont l'éthique les a quasiment tenus à l'écart d'une quelconque relation entre pragmatisme et culture, est plus particulièrement révélée lorsque les enquêtés ont eu la liberté de définir les contenus des AD.

111

Ce projet offre aux enseignants volontaires la possibilité d'organiser des activités dirigées (AD) et d'en choisir le contenu. Distancié de l'objectif assigné au projet, ce choix développe des savoirs disciplinaires (cf. *infra*) relevant de l'art, de la création, de l'écologie, du patrimoine, c'est à dire les valeurs scolaires sublimées qui rendent leurs lettres de noblesse aux disciplines tirées vers l'utile et confortent l'enseignant dans sa position d'homme cultivé : « Pour nous c'est important de leur montrer qu'on n'est pas des marchands d'esclaves, qu'on n'est pas là pour les former à... parce qu'il faut être bien poli dans leur entreprise... de faire de l'anglais parce qu'il faut faire de la correspondance commerciale mais que Shakespeare aussi a eu quelque importance, qu'on n'apprend pas l'italien pour faire simplement du commerce avec les Italiens mais... pour lire la comédie, ça nous semble essentiel... on espère pour eux une vie noble... on est en démocratie et si on forme des ahuris hein ! » (D). Ces contenus qui visent plus l'ouverture culturelle que les savoirs utilitaires est perçue sans ambiguïté par les lycéens, 44 % considèrent que le contenu des AD est du domaine de la culture générale, 30 % estiment qu'il a à voir avec la culture artistique. Ces AD permettent, selon eux, d'approfondir leurs connaissances dans un domaine particu-

lier et donnent envie d'enrichir la culture générale. Seuls 15 % les situent dans le registre du savoir-faire.

L'expertise disciplinaire acquise à force d'une longue sélection scolaire, scellée par un concours national élitiste, et objet d'un combat plus ou moins douloureux pour se placer dans la hiérarchie du champ intellectuel, tient d'un rite sacré. Le professeur est un spécialiste, qui par essence, ne peut partager son savoir. Aussi la démarche utilitaire, qui organise désormais l'exercice du métier, risque de compromettre les valeurs incarnées par la spécialité inhérente à la discipline. L'encouragement à la transversalité, à la polyvalence, au développement des savoir-faire, censés organiser l'enseignement désormais, institueraient-ils une forme de primarisation culturelle du second degré? De ce fait, les fondements de l'identité professionnelle des professeurs de collèges et de lycées en seraient ébranlés. C'est sans doute ce qui conduit les enseignants à se démarquer des contenus utilitaires, auxquels ils étaient pourtant invités par le projet. Cette *forme de fermeture disciplinaire* restaure partiellement une identité malmenée en valorisant les dimensions culturelles de leur discipline: « *Il y a des élèves qui vont apprendre à dessiner des jolies fleurs et des scènes bien cul cul, donc leur montrer que ça peut être autre chose parce que leur vision de ce que c'est que l'art, c'est quelque chose de très stéréotypé* » (E).

La manière dont les enseignants d'EPS modifient leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, et plus spécifiquement, le choix des contenus d'enseignement, pour répondre à une modification des programmes intervenue en 1995, relève aussi de la restauration identitaire. Le nouvel objectif (des savoirs et connaissances permettant de gérer la vie physique à tous les âges de l'existence) contraint les enseignants à prendre en compte les comportements des élèves à l'égard de la pratique physique y compris en dehors de l'institution scolaire. Face à l'injonction faite « d'enseigner autrement » ou « d'enseigner autre chose », les enseignants d'EPS déclarent majoritairement (87,5 %) que ce qu'ils faisaient auparavant correspond à ce qui leur est maintenant demandé par le nouveau programme. Il ne s'agit pas d'un refus global et unanime mais plus en détail, les réponses sont nuancées en fonction du degré de qualification de l'enseignant. Plus la formation est longue et le niveau de recrutement élevé, plus la contribution des objectifs antérieurs est jugée suffisante (91 %), point de vue partagé dans une moindre mesure (75 %) par les moins qualifiés.

Les enseignants ont été invités à préciser ce qui, dans leur enseignement habituel et antérieur, contribuait au nouvel objectif. Les contenus d'enseignement et les connaissances déclaratives sont des choix préférentiels fortement corrélés au degré de qualification académique des enseignants (respectivement de 5 à 12,5 % et de 4 à 22 %). La référence aux « connaissances », objet d'un statut ambigu en EPS, est plus fortement marquée chez les enseignants porteurs d'une marque d'excellence. Le repli disciplinaire constaté ici constitue une voie subtile pour manifester une forme de

désaccord à l'encontre des réformes « qui viennent d'en haut » : les enseignants comptent bien maintenir le fait de décider seuls de ce qui constitue leur essence disciplinaire (au nom de la diversité des conditions matérielles, de leur propre inventivité par exemple). Ils se révèlent particulièrement engagés sur des stratégies de reconnaissance collective où l'innovation est une opportunité d'affirmation de l'identité disciplinaire (Kaddouri, 2001).

La valorisation des « non-savoir » peut être une occasion de réaffirmer son positionnement d'enseignant en valorisant des éléments relatifs à des attitudes qui dépassent l'enseignement dans une seule discipline. Les « arrangements évaluatifs internes » (Merle, 1996) permettent de faire face au quotidien dans les classes plus difficiles, en notant l'engagement de l'élève, sa « motivation », sa « participation », possibilité offerte en EPS (1) par l'évaluation certificative au Brevet et au Baccalauréat. Les modalités de participation de l'élève ne sont en rien des savoirs disciplinaires, le résultat d'apprentissages mais une porte ouverte aux enseignants d'EPS pour réaffirmer leur identité disciplinaire et leur statut bousculé par des conditions d'enseignement parfois difficiles. La note est suspendue à la conformité des comportements sociaux des élèves : la rubrique « investissement » est opportunément saisie pour faire payer aux élèves les défaillances de leur conformisation scolaire. Ces arrangements évaluatifs internes se maintiennent en dépit des nouveaux textes (2).

Les arrangements « externes » cohabitent avec les premiers en mettant en avant des barèmes d'une extrême complexité, la discipline EPS accède ainsi au rang d'une discipline sérieuse, aux résultats dignes des plus complexes technologies. Cette complexité trouve de quoi s'exposer au vu de tous par l'usage du cardio-fréquence-mètre (3), de formules alambiquées, la nécessité de multiples relevés (nombre de tours, temps de passages, décalages constatés) avant d'établir la note finale, nécessitant la participation d'un élève-observateur, l'élaboration d'une fiche complexe, etc. C'est non seulement auprès des élèves plus agités mais aussi à l'égard de l'ensemble des protagonistes du système éducatif que l'évaluation certificative en EPS constitue pour ses enseignants un moyen de réaffirmer leur identité professionnelle dévaluée.

Enfin, la participation à un projet innovant est une autre stratégie permettant de valoriser une identité professionnelle. Dans le protocole de l'enquête n° 1, toutes les classes de seconde générale et technologique d'un lycée d'un millier d'élèves ont été concernées. Quatre d'entre elles ont fait l'objet d'observations (classes où les AD ont

1 - Décret du 4.05.1983, circulaire du 11.07.1983.

2 - Arrêté du 24.03.1993, circulaires du 12.01.1994 et du 14.04.1994.

3 - Il s'agit d'un outil électronique permettant d'enregistrer la fréquence cardiaque au cours d'un exercice physique.

été les plus dynamiques au vu du nombre de professeurs impliqués, du volume horaire consacré par les enseignants et les élèves, des productions faites par les élèves, des événements dont elles ont fait l'objet.

Prof.	discipline	grade	Âge	Choix de contenu des AD
A	Hist. Géo	Certifié	48	Initiation à l'histoire de l'art, cinéma
B	Hist. Géo	Agrégé	45	Patrimoine culturel de la ville, histoire de l'art
C	Français	Certifié	46	Festival 1 <sup>er</sup> roman, comités de lecture, cinéma
D	Économie	Certifié	40	Réflexions philosophiques
E	Arts plastiques	Agrégé	42	Montage vidéo
F	Biologie	Certifié	47	Écologie : aménagement d'une gravière
G	Hist. Géo	Certifié	38	Réalisation d'un guide touristique de la région
H	Technologie	Certifié	48	Visite d'entreprises, construction d'un karting
I	Maths	Agrégé	54	Écologie : aménagement d'une gravière, topographie

Ces enseignants sont essentiellement issus de disciplines littéraires et artistiques, des sciences humaines et technologiques, disciplines privées de la reconnaissance dont jouissent les sciences dans le système scolaire (Merle, 1993). Leur engagement à faire vivre différents projets institutionnels ou de leur initiative, à modifier les méthodes d'enseignement, à introduire de nouveaux contenus enseignés a progressivement forgé leur identité d'innovateur. Ils ont été militants syndicaux et/ou politiques engagés dans des mouvements de rénovation de l'école. Les enquêtés partagent les orientations du SGEN ou s'approprient certaines idées repérées par Robert (1989) : « "Le rôle libérateur d'une pédagogie avant-gardiste", "l'accent mis autour des projets", "l'alternance école-entreprise", "la tonalité communautaire et de convivialité" ». Tous les enquêtés disent combien l'animation des AD a été l'occasion de mettre en place un travail de collaboration entre disciplines scolaires ou avec des partenaires extérieurs.

À propos de leurs objectifs, les enseignants disent privilégier des contenus sollicitant l'engagement de l'élève par la recherche et l'exploitation de documents, les débats d'idées, le développement de l'esprit critique, la curiosité, la créativité. La raison de ces choix s'explique par l'habitus professoral fait d'allégeance aux savoirs désintéressés. D'autre part, les intérêts culturels de leur public, le compartement, les résultats scolaires, la demande de savoir-faire ne permettent qu'exceptionnellement

d'exercer le métier auquel ils ont cru se destiner. Le choix de contenus qui privilégie un savoir-être socialement valorisé, c'est-à-dire l'élève autonome, entreprenant, épanoui, imaginatif, ces enseignants occultent une réalité préjudiciable à leur identité professionnelle que le chef d'établissement résume : des élèves « *dépourvus de motivation et d'intérêt pour l'école* ». Les enseignants lui font écho en qualifiant leur public de « *passifs, subissant, sans projet, pas intéressés, pas autonomes, dépourvus d'esprit critique, peu inventifs et créateurs, sans imagination, avec des préjugés* ». Cette absence d'habitus conforme des élèves, qui s'impose au système scolaire par la « *prolétarianisation du lycée* » (Beaud, 2002 ; Perrenoud, 1996), bouscule tout le processus de la construction identitaire des professeurs et nécessite de composer avec les nouvelles données du métier. Une fraction de leurs élèves ne jouent plus, ou ne peuvent plus jouer le rôle nécessaire à l'entretien du processus identitaire, c'est-à-dire être réceptifs à la transmission d'un savoir savant scientifique et disciplinaire : « *Les jeunes sont receveurs, très receveurs, ils se remettent pas en cause, ils ingurgitent... ils sont exécutants* » (F). En s'appropriant et en réinterprétant le dispositif des AD, en se distançant de ses visées efficaces, les professeurs réhabilitent le quotidien du métier. Ils saisissent l'opportunité d'un dispositif qui offre des perspectives d'innovation pédagogique, pour manifester leurs aspirations à être identifiés par un rapport enchanté à la culture scolaire.

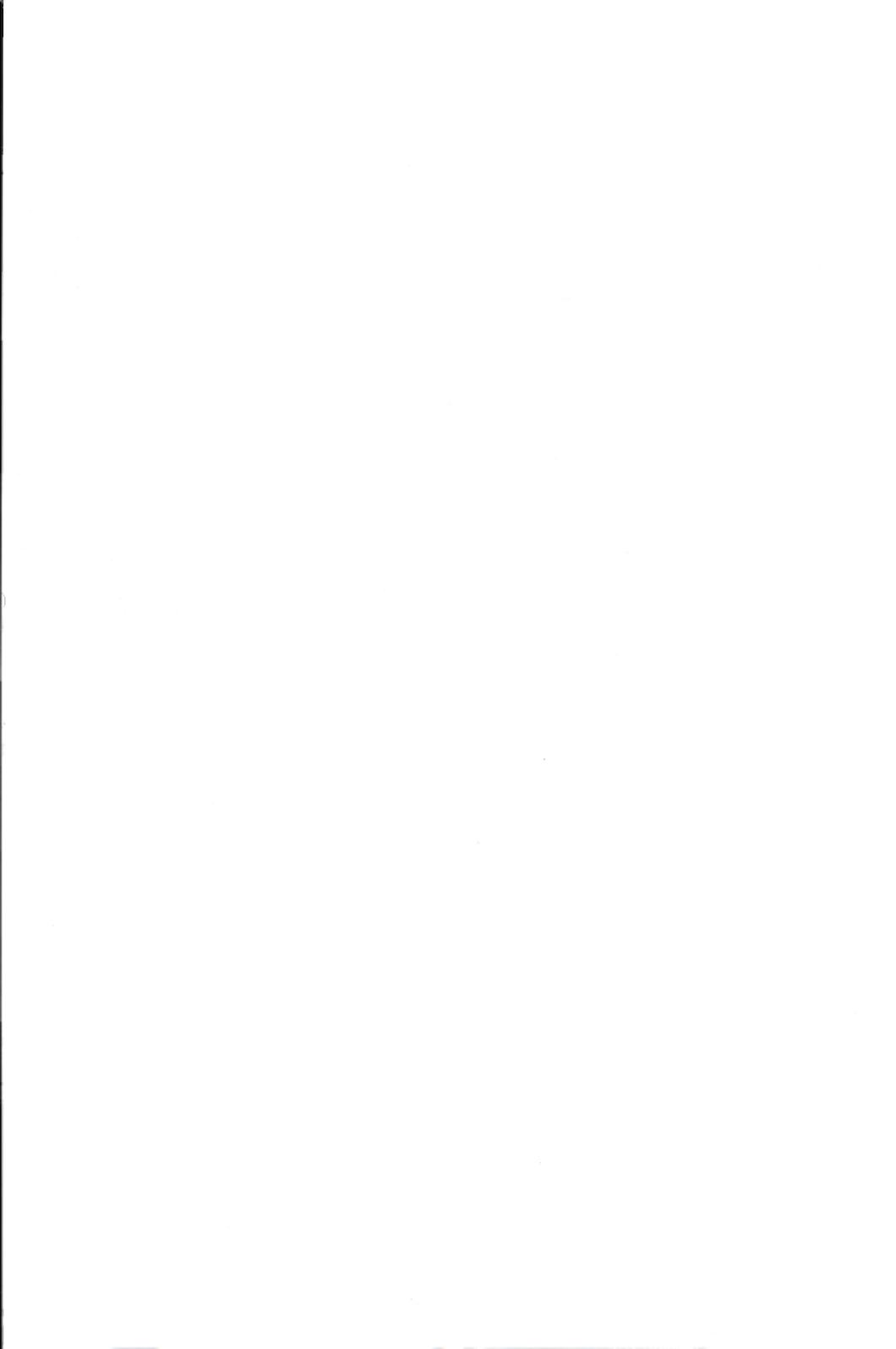
## Conclusion

L'analyse des processus qui conduisent les professeurs de lycée à s'adapter à l'évolution de leur métier et à ses conséquences sur l'identité professorale met en évidence des *stratégies* plus ou moins conscientes de préservation identitaire. La *typologie d'attitudes* révélée dans cet article est l'expression d'un compromis, celui réalisé entre les prescriptions officielles d'une part, la transformation du public scolaire et son nouveau rapport aux savoirs, d'autre part, et enfin les aspirations promises par le métier d'enseignant et déçues. L'interprétation de ce rôle en tant que singularisation dans l'exercice du métier gagne à prendre en compte la manière dont les *dispositions* à l'enseignement ont été acquises. L'identité professionnelle est le résultat d'interactions dans lesquelles l'être social des enseignants nourrit la propension à l'innovation. En devenant manifeste, l'échec et l'exclusion scolaires remettent en cause le socle ancien de la légitimité enseignante et la menace. Enseigner autrement revient à exorciser des forces compromettantes. Le choix des contenus parfois fort éloignés des prescriptions, le registre créatif dans lequel leurs actions s'inscrivent, attestent d'une volonté plus ou moins consciente de protéger leur destin social trop partiellement accompli.

## BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD S. (2002). – *80 % au bac et après ?* Paris, La découverte.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1978). – « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24.
- BOURDIEU P. (1985). – *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1987). – *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit.
- CAMILLERI C. et al. (1990). – *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, MSH.
- CHARLES F., CLEMENT J.-P. (1997). – *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, PUS.
- CROS F. (1998). – « L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche ? », *Éducation permanente*, n° 134.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- FORQUIN J.-C. (1989). – *École et culture*, Bruxelles, De Boeck.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1998). – « Les racines subjectives de l'innovation », *Éducation permanente*, n° 134.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1992). – « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui », in E. Plaisance, *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI M. (2000). – « Innovations et stratégies identitaires des enseignants », in A. Abou, M.-J. Giletti, *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*, Paris, INRP.
- KADDOURI M. (2001). – « Vers une typologie des dynamiques identitaires », in CRF, CNAM Paris, *Action et Identité, Questions de recherches en éducation*, 2, Paris, INRP.
- LANGOUET G. (1985). – *Suffit-il d'innover*, Paris, PUF.
- LÉGER A. (1983). – *Les enseignants du secondaire*, Paris, PUF.
- LÉGER A., TRIPIER M. (1986). – *Fuir ou construire l'école populaire*, Librairie des Méridiens.
- MARESCA B. (1997). – « Les enseignants du second degré et leur discipline », *Éducation et Formation*, n° 52.
- MERLE P. (1993). – « Quelques aspects du métier d'élève en classe de terminale, effet de la section d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires », *Revue française de pédagogie*, n° 105.
- MERLE P. (1996). – *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.
- PERRENOUD P. (1996). – « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles de changement », *Perspectives*, XXVI, (3).
- PERRENOUD P. (1998). – « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 3.

- ROBERT A. (1989). – *Trois syndicats enseignants face aux réformes scolaires*, Thèse, Paris V.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles De Boeck.
- TESTANIÈRE J. (1967). – « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire », *Revue française de sociologie*, n° spécial.
- VAN ZANTEN A. (2001). – « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI*, n° 124.



## AUTOUR DES MOTS

### « STRATÉGIES IDENTITAIRES », « DYNAMIQUES IDENTITAIRES »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Si les notions de stratégie ou de dynamique font l'objet de définitions multiples, dans le champ des sciences sociales, selon le cadre théorique et disciplinaire où elles sont analysées, il convient d'observer que l'emploi adjectival du mot « identitaire » restreint l'extension de ces noms et autorise l'identification d'un référent relativement déterminé par rapport à certains critères définissant la notion d'identité sociale, dans la perspective ci-après envisagée.

En rupture avec une perspective dualiste et déterministe (dominant – dominé/ position haute – position basse...) véhiculée par les conceptions structuralistes, la notion d'identité sociale à partir de laquelle une étude des notions de « stratégies identitaires et de dynamiques identitaires » est possible, est caractérisée, par Lipiansky et ses collègues, selon cinq propositions (1990, pp. 22-23):

- « L'identité est [...] considérée comme le produit d'un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie ». Il faut donc écarter les perspectives fixistes et/ou innéistes et aborder l'identité dans une perspective dynamique.
- L'identité se forme au « sein de réseaux d'interaction ».
- L'identité présente un aspect multidimensionnel qui correspond à la diversité des réponses identitaires apportées à différentes situations. L'identité n'est toutefois pas une mosaïque, mais une structure intégrative des réponses identitaires.
- « Le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité. » Les expériences diachroniques du sujet n'altèrent pas l'auto-identification de la continuité référentielle.
- Le sujet dispose « d'une marge de manœuvre [...] pour faire face aux clivages intérieurs et aux contradictions institutionnelles ». Il a la capacité de faire des « choix » et de développer « des stratégies identitaires ».

C'est cette perspective, qualifiée « d'intégratrice et constructiviste » (Barbier, 1996, p. 11), qui a été opérationnalisée empiriquement à partir des notions de stratégies

identitaires et de dynamiques identitaires, ainsi que l'ont projetée les auteurs de l'ouvrage désormais classique *Stratégies identitaires* (Camilleri C. et al., 1990, p. 23).

## **Définition de la notion de stratégie identitaire et émergence de la notion de dynamique identitaire**

### ***Perspective interactionniste versus perspective développementale?***

Des recherches bibliographiques ont permis de constater une récurrence systématique des définitions des stratégies identitaires proposées par Carmel Camilleri et ses collègues en 1990.

Isabelle Taboada-Léonetti (1990, p. 49) commence par donner quelques précisions quant à la notion de stratégie avant d'en venir plus précisément à la notion de stratégies identitaires :

« La notion de stratégie, qu'elle soit comprise comme "un ensemble de dispositions prises des acteurs pour atteindre un but donné" (Larousse), ou, par référence à la théorie des jeux en mathématiques, comme "un ensemble de décisions prises en fonction d'hypothèses faites sur les comportements des partenaires" (définition qui a l'avantage d'introduire l'idée d'interaction), suggère, dès lors qu'on applique aux phénomènes sociaux ou psychologiques, l'existence d'une certaine liberté d'action des acteurs sur de possibles déterminismes sociaux ou existentiels. Quant à la notion de stratégie identitaire, elle postule indiscutablement que les acteurs sont capables d'agir sur leur propre définition de soi.

Cette conception est une conséquence logique de la définition de l'identité comme résultats d'une interaction et non comme une définition substantiviste. Mais l'hypothèse stratégique va plus loin en ce qu'elle suppose que la production de l'identité n'est pas un simple jeu de reflets, ou le résultat de réponses plus ou moins mécanistes à des assignations identitaires effectuées par autrui, mais qu'il entre une part importante de choix et donc d'indétermination quant aux formes des processus stratégiques.

Ainsi, les stratégies telles que nous les entendons, apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent. C'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci. »

Cette définition semble désormais faire référence. Pierre Tap, dont les travaux ont pourtant évoqué explicitement cette notion, dès la fin des années 70, la cite, tout comme plus largement les travaux issus de l'ensemble de cet ouvrage, dans un article collectif de synthèse intitulé « Identité et stratégie de personnalisation », paru près de vingt ans après ses propres travaux initiaux (Tap P. et al., 1996, p. 190).

Hanna Malewska-Peyre considère que la notion de stratégie identitaire désigne des « mécanismes de défense », des « séquences de comportements » destinés à faire face « à la souffrance » que crée le constat d'une image de soi dévalorisée (1987, p. 87).

Quatre années après la publication de *Stratégies identitaires*, Isabelle Taboada-Léonetti considère à nouveau que « la notion de stratégie se situe à l'articulation du système social et de l'individu, du social et du psychologique ; elle permet de lire, dans les comportements individuels ou collectifs, les diverses manières dont les acteurs "font avec" les déterminants sociaux, et en fonction de quels paramètres familiaux ou psychologiques. La diversité relative des comportements, en réponse à des situations sociales similaires, met en évidence le caractère interactionnel et complexe du processus » (sous la dir. de Vincent de Gaulejac et Isabelle Taboada-Léonetti, 1994, pp. 184-185).

De la définition de 1990 à celle de 1994, aucun changement de perspective n'est véritablement à noter. Pourtant, la définition de 1994 met plus l'accent sur l'aspect interactionniste des stratégies identitaires que sur leur aspect développemental.

La question ontologique de savoir ce qu'est une stratégie identitaire laisse donc apparaître deux orientations possibles de réponses qui découlent des critères initiaux caractérisant la notion d'identité sociale :

- La première puise ses sources dans la perspective développementale inspirée principalement des travaux d'Erikson selon qui, « l'interaction entre le social et le psychologique entre la croissance et l'histoire, en face de quoi la formation de l'identité a valeur de prototype, peut se concevoir uniquement comme une sorte de relativité psychosociale » (1972, p. 19).
- La seconde s'inspire de la phénoménologie sociale pour valoriser la perspective interactionniste : « Le sentiment d'identité requiert l'existence d'un autre par qui l'on soit connu et la conjonction de cette reconnaissance par l'autre et de son auto-reconnaissance. » (Laing, 1993, 1959, p. 194)

C'est à cette dernière orientation que peut être identifié les propos suivants d'Edmond Marc Lipiansky, lorsqu'il écrit dans la partie consacrée aux « stratégies identitaires » de son article intitulé « Identité subjective et interaction » : « L'identité, en tant que perception subjective de soi, image de soi sous le regard d'autrui, se révèle donc comme un enjeu central de la communication interpersonnelle et sociale. La maîtrise et le contrôle de cet enjeu sont, pour l'individu comme pour le groupe, des facteurs stratégiques très importants dans l'interaction [...] » (pp. 186-187).

Lipiansky, en adoptant cette perspective interactionniste se distingue clairement de Pierre Tap. En effet, ce dernier considère les stratégies identitaires comme des stratégies de personnalisation, qu'il définit ainsi : « La personnalisation est le processus

par lequel l'individu, dès l'enfance, non seulement participe à la construction de sa propre personnalité, dans le jeu complexe de multiples déterminations, mais est en mesure, tout au long de sa vie, de remettre en question ce qu'on a fait de lui, grâce à ses capacités acquises de discrimination, de compréhension et d'autonomie. » (Malewska-Peyre et Tap, 1991, p. 10)

C'est donc bien la perspective développementale qui est mise en avant dans l'étude des stratégies de personnalisation.

### ***Perspective développementale et émergence de la catégorie « dynamique identitaire »***

Dans le champ de la formation des adultes, l'étude de la perspective développementale, de son caractère diachronique, a fait émerger plus précisément la notion de « dynamique identitaire ». Cette notion ne fait pas réellement l'objet d'une définition. Cependant, on peut la rapprocher du propos de Jean-Marie Barbier pour qui « une des entrées les plus fécondes pour comprendre l'engagement d'un individu en formation est de s'interroger sur les transformations identitaires qu'il a connues à travers ses expériences scolaires, sociales et professionnelles, et sur la signification qu'il accorde globalement à ces transformations dans leur environnement social » (1996, p. 22).

La notion de dynamique identitaire procèderait donc de l'autonomisation et de l'extension de l'étude du caractère développemental de l'identité sociale. Et, loin de s'être penchée sur la théorisation *a priori* de la notion de dynamique identitaire, la recherche dans le champ de la formation des adultes consacre l'esprit d'opérationnalisation empirique qui a auguré les recherches consacrées aux stratégies identitaires.

122

La question ontologique de la définition des stratégies identitaires et des dynamiques identitaires se heurte au projet d'opérationnalisation empirique de ces notions.

La question épistémologique de l'étude des stratégies identitaires et des dynamiques identitaires se pose pour mieux comprendre leurs usages et les manières dont elles ont été éprouvées dans la confrontation aux réalités empiriques.

## **La production de typologies : stratégies identitaires et dynamiques identitaires**

### ***Orientation interactionniste des stratégies identitaires***

La « définition opérationnelle des stratégies identitaires » à laquelle aboutissent Edmond Marc Lipiansky, Isabelle Taboada-Léonetti et Anna Vasquez est la suivante : « Procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur

(individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation. » (1990, p. 24)

Cette définition laisse apparaître clairement la dimension téléologique des stratégies identitaires qui peut être abordée de trois manières différentes, mais que l'on doit distinguer de ce que l'on peut appeler « le projet d'identité » (Barbier, 1991 pp. 54-55):

- Ainsi, pour H. Malewska-Peyre, « le point de départ de l'analyse des stratégies identitaires est une constatation que la dévalorisation de l'image de soi [...] est une souffrance. Les stratégies identitaires visent donc à "diminuer ou éviter cette souffrance" » (1987, p. 87).
- Laing, pour sa part, considère que « c'est une performance de se rendre compte qu'on n'est pas nécessairement celui pour qui l'on vous prend. Cette conscience du décalage entre l'identité du soi, l'être pour soi et l'être-pour-autrui est douloureuse » (1971, p. 191).

Il s'agit par conséquent de réduire l'écart entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

- Dubor (1991), dans la continuité des travaux de Baurdieu, de Goffman et de Laing, produit une théorie dite de « la double transaction », relationnelle et biographique, dont peuvent résulter des stratégies identitaires destinées à réduire éventuellement l'écart entre d'une part, l'identité revendiquée et l'identité attribuée et d'autre part, l'identité héritée et l'identité visée (1991, p. 16). Le sujet produit donc des transactions objectives avec autrui et des transactions subjectives avec lui-même qui visent à réduire les écarts éventuels entre « l'identité sociale virtuelle » et « l'identité sociale réelle ».

123

En 1994, une typologie de stratégies identitaires a été construite à partir d'une recherche effectuée pour le compte de la Caisse nationale d'allocation familiale sur le thème « Honte et Pauvreté », par Le Laboratoire de Changement social (Université Paris 7), sous la direction de Vincent de Gaulejac.

L'analyse d'une soixantaine d'entretiens destinés à recueillir des récits de vie a permis d'élaborer trois catégories de stratégies identitaires:

- La première catégorie de stratégies – les stratégies de contournement (1994, pp. 189-197) – visent à transformer l'attribution d'une identité stigmatisante par autrui en adoptant, soit une attitude de dérision du système de valeurs mobilisé, soit en renversant la polarité axiologique (bien/mal) de l'attribution, soit en se référant à d'autres systèmes de valeurs pour se désimpliquer de la stigmatisation, ou bien encore en se positionnant en tant que citoyen pour qui, comme un autre, l'aide sociale est un droit.

Isabelle Taboada-Léonetti mesure toutefois les limites de ces stratégies de contournement (p. 197) : « Toutes ces stratégies de contournement visent à refuser l'image négative assignée, à se défendre contre l'intériorisation d'une telle image et de la honte qu'elle produit. Mais induisent-elles des comportements de sortie de la situation d'exclusion ? »

On observe, en effet, une préservation de l'image de soi, un évitement du sentiment de honte, mais pas nécessairement une intégration au sein de la société globale.

La dérision sape la légitimité du système de valeurs stigmatisant, mais n'en propose pas d'autre, et englobe le sujet lui-même dans la dérision.

L'inversion du sens conduit, lorsqu'elle est portée collectivement, à une intégration dans les marges de la société, mais elle expose les sujets à la stigmatisation collective voire à la répression policière et conforte ainsi l'exclusion de la société globale.

Quant à la référence au contrat social, elle préserve en partie la dignité des individus assistés, au nom du principe d'une réparation, mais ne favorise pas directement la valorisation identitaire et la confiance en soi, qui conduiraient les sujets à entreprendre des actions. »

- La seconde catégorie de stratégies – Les stratégies de dégage­ment – (1994, pp. 199-206) est fondée sur une remise en cause du système social stigmatisant : « La honte est annulée par la projection de la responsabilité sur l'autre, ou sur la société [...] » (1994, p. 199). Cette mise en cause du système social peut avoir plusieurs modalités.

Tout d'abord, l'agressivité, qui « peut s'exercer soit dans le face-à-face d'une interaction personnelle, soit dans une action collective » (1994, p. 200).

Et l'auteur d'ajouter : « L'agressivité peut parfois se libérer, et la violence verbale ou physique permettre de s'imposer à l'autre, et de récupérer, dans le rapport de pouvoir établi entre deux acteurs, un statut de dominant qui revalorise temporairement l'identité pour soi [...] », tout comme dans « les manifestations urbaines, (où) les dégradations, sont aussi des façons de forcer l'attention, de faire reconnaître son existence, et d'établir un lien social, fût-ce par le conflit, avec la société qui relègue (1994, pp. 200-202).

Une seconde modalité des stratégies de dégage­ment est « le désir de revanche et de mobilité individuelle à l'intérieur du système social ». Ainsi, « le projet de modification de la situation par la réinsertion conduit souvent à l'identification aux acteurs dominants. Il y a désir d'occuper une place plus élevée, mais, au sein de la hiérarchie existante car, pour pouvoir humilier à son tour les acteurs de l'humiliation, pour faire mieux qu'eux, il faut rester dans leur système d'évaluation » (1994, p. 202).

La troisième modalité de ces stratégies est « la recherche de valorisation collective et la remise en cause du système ». « [...] Cette valorisation peut se réaliser de deux façons : par la contestation des traits négatifs assignés au groupe, ou par la contestation radicale de la légitimité du système normatif qui a institué l'infériorité » (1994, p. 205). Les conséquences possibles de cette modalité stratégique sont fondamen-

tales car « la valorisation de l'identité collective d'un groupe stigmatisé, ou minorisé, au sein de la hiérarchie sociale peut conduire à contester l'ensemble de la société, à poser radicalement la nécessité d'en établir une autre et un autre système de valeur » (1994, p. 206).

- La troisième et dernière catégorie de stratégies – les stratégies de défense – ne sont finalisées ni par un travail de reconstruction du sens négatif de l'attribution d'une identité sociale, ni par un projet de changement de la situation. Les stratégies de défense procèdent du niveau de la lutte contre l'intériorisation d'une image négative: « Si l'intériorisation est faible, le sujet essaiera de résister à la stigmatisation, soit par l'évitement des situations où l'on serait confronté au regard critique de l'autre, soit par la dénégation et la fuite, soit par la hiérarchisation et la différenciation qui permettent de projeter sur les autres exclus la mauvaise image. Lorsque l'intériorisation devient plus forte, le sujet accepte l'image négative de l'exclu, de l'incapable; il lui reste alors peu de capacités d'action possible en dehors de la résignation, l'instrumentalisation de son statut, ou la surenchère qui lui apporte l'illusion de contrôler son destin. » (1994, p. 207)

Ces stratégies, ajoute l'auteur, « semblent n'avoir d'autres finalités que d'assurer la survie psychique, de permettre de "faire avec" l'identité négative, et de se défendre contre la honte; d'élaborer des rationalisations, ou des mécanismes d'évitement, qui permettent au sujet de supporter une situation qui menace son intégrité psychique » (1994, p. 216).

L'élaboration de ces trois catégories de stratégies identitaires correspond à des réponses possibles, à la contestation de l'image négative (stratégies de contournement), pour la revalorisation de l'identité (stratégies de dégagement de la situation), et enfin, au risque d'intériorisation de l'image négative (stratégies de défense).

125

Pour sa part, H. Malewska-Peyre (1990) a également proposé une typologie formée de trois types de stratégies identitaires caractérisés par le critère d'intériorité ou d'extériorité de leur orientation:

- Les premières sont les « stratégies intérieures »: « L'intériorité engage surtout des mécanismes psychologiques qui permettent d'éviter la souffrance. » (1990, p. 123) Y sont classés des mécanismes comme le refoulement, la déréalisation, le repli sur soi, les rêves compensatoires, l'agressivité dirigée vers soi, l'intériorisation des stéréotypes négatifs, etc.
- Les secondes, les « stratégies extérieures » sont « dirigées vers l'extérieur et non vers soi et impliquent le changement de la réalité: sa propre réalité personnelle ou la réalité de son groupe d'appartenance » (1990, p. 122).
- Enfin, un troisième type, mixte, de stratégies, qualifié « d'intermédiaires » « consisteraient en la recherche de la similitude avec le groupe majoritaire sans renoncer à sa propre différence » (1990, p. 129).

Ces deux typologies présentent un point commun : toutes deux permettent de décrire et d'analyser les rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, autrui et leur environnement. Toutes deux relèvent donc principalement d'une perspective théorique interactionniste.

### ***Orientation développementale des stratégies identitaires***

La perspective adoptée par Pierre Tap et ses collègues (1996), pour catégoriser les stratégies identitaires, diverge quelque peu. Précisons, tout d'abord, ce qu'entendent ces auteurs par « stratégie » :

« Nous entendons par stratégie, l'articulation chez un acteur individuel ou collectif, d'une logique interne finalisée et de conduites réalisatrices. Toute stratégie implique la mise en œuvre d'une énergie d'investissement et d'une dynamique de décision, dans la définition de buts (intermédiaires ou terminaux), dans le choix de moyens (matériels ou symboliques) et dans le suivi d'itinéraires facilitant l'élaboration ou l'exécution d'un projet, qui est toujours un projet de soi en relation avec les autres. Cette mise en œuvre implique en effet une régulation interactive entre les conditions externes (situations, obstacles, relations, effet d'emprise) et la dynamique de l'acteur. » (1996, p. 191)

Cette définition du concept ne revient donc pas seulement à considérer les stratégies identitaires comme des réponses à la dévalorisation de l'identité de soi ou à l'écart possible entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Cette définition inscrit principalement les stratégies identitaires dans une perspective téléologique de l'identité, plus encore que les stratégies elles-mêmes. Que les stratégies soient finalisées, qu'elles ne soient pas « simplement conjoncturelles, mais [...] toutes et toujours finalisées » (Kastersztejn, 1990, p. 3) doit être distingué du fait que le sujet est parteur d'« un projet de soi ».

Pierre Tap et Jean-Pierre Codol définissent l'identité sociale comme « système de représentations, de sentiment et de stratégie, organisé pour la défense conservatrice de son objet (le "être soi-même"), mais aussi pour son contrôle, sa mobilisation projective et sa mobilité idéalisante ("le devenir soi-même"). L'identité est un système structuré, différencié, à la fois ancré dans une temporalité passée (les racines, la permanence) dans une coordination de conduite actuelle et dans une perspective légitimée (projet, idéaux, valeurs et styles). Elle coordonne des identités multiples associées à la personne (identité corporelle, identité caractérielle, spécificités personnelles...) ou en groupe (rôle, statuts...) » (cité par Lipiansky, 1992, p. 45). À cette définition correspond la centralité du processus de personnalisation dans l'articulation de quatre types de stratégies (1996, p. 191) :

1. les stratégies identitaires renvoyant au passé à défendre (ancrage) ;
2. les stratégies de positionnement et d'engagements sociaux marquant la reconnaissance de soi par autrui ;

3. les stratégies d'anticipation, de prévision et de projet impliquant l'élaboration d'un but à atteindre en fonction des ressources disponibles ;
4. les stratégies de faire face au stress (*coping*) se déroulant dans un présent à dénouer. »

Ainsi, si les définitions de sens commun du mot « stratégie » et son étymologie ont pu faciliter l'usage d'une expression telle que « victoire identitaire » (Kastersztein, 1990, p. 31) pour rendre compte de la bataille que livre le sujet, soit pour trouver une réponse à l'attribution d'une identité stigmatisante, soit pour réduire l'écart possible entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, il n'empêche : le concept de *personnalisation* incline différemment le sens de la notion de stratégie s'agissant de l'identité d'un sujet.

### **Des dynamiques identitaires**

La formation du concept de dynamique identitaire, dans le champ de la formation des adultes, procède de cette inclination théorique principalement interactionniste de la notion de stratégie identitaire. L'émergence de la notion de dynamique identitaire, en tant que catégorie d'analyse, trouve son origine dans les travaux issus de la problématique du sens de l'engagement en formation. L'hypothèse que forge Jean-Marie Barbier à cet égard est particulièrement illustrative de la nécessité évoquée de l'usage de cette notion : « Les moyens, l'investissement, que va consentir le formé pour la réalisation du processus de formation dépendent de la signification qu'elle présente pour lui, de l'image qu'il se fait de ses résultats et de l'usage de ses résultats. Nous faisons l'hypothèse que la signification qu'il accorde à la formation est intimement liée à la signification qu'il accorde globalement à sa dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte. » (1996, p. 22)

127

C'est cette perspective qui est adoptée dans les travaux de Claire Pouchain-Avril et de Mokhtar Kaddouri.

Ce dernier s'emploie, par exemple, à présenter « une typologie des dynamiques identitaires exprimées par des enseignants à l'occasion de leur implication dans des innovations institutionnalisées ». Il distingue trois types de dynamiques identitaires :

- « Tout d'abord, les dynamiques de transformation identitaires qui visent la réduction d'un écart entre identité vécue et identité visée.
- Ensuite, les dynamiques de préservation identitaire visant le maintien d'un écart possible entre identité acquise et identité assignée.
- Enfin, les dynamiques d'entretien identitaire ayant pour objectif d'empêcher l'avènement d'un écart entre identité actuelle et identité visée qui, dans le moment présent de la trajectoire personnelle sont concordantes » (1999, p. 31).

Claire Pouchain-Avril a construit, pour sa part, quatre dynamiques identitaires d'enseignants, dans le cadre d'une recherche « dont l'objectif consistait à améliorer la connaissance que nous avons des rapports existants entre logique organisationnelle et pratiques de formations d'une part, dynamiques individuelles et rapport à la formation d'autre part [...] :

- la dynamique A (est) caractérisée par la promotion d'une identité collective s'articulant à une approche intégrée et active de la formation [...];
- la dynamique B (est) marquée par la préservation d'une identité disciplinaire et individuelle s'articulant à une approche spécialiste et capitalisante de la formation [...];
- la dynamique C (est) définie par le développement d'une identité ambiguë qui se combine à une approche de la formation continue comme enrichissement personnel [...];
- la dynamique D (est) distinguée par le repli sur une identité de hors-travail et une inappétence relative à l'égard de la formation » (1996, pp. 153-162).

Malgré l'intérêt manifeste de ces travaux, il faut souligner qu'à ce jour aucune réelle conceptualisation de la notion de dynamique identitaire n'a été formulée théoriquement.

Olga Galatanu (1996, p. 46) cite la définition du *Petit Robert* du mot « dynamique » : « Ensemble de forces en interaction et en opposition dans un phénomène, une structure. » À s'en tenir à cette définition la notion de dynamique identitaire ne peut représenter une catégorie de pensée scientifique. En effet, la notion risque fort d'impliciter une conception tensionnelle de l'identité qui fait fi de son historicité.

128

À ce titre, il est remarquable de noter que l'article, pourtant intitulé « Place du projet dans les dynamiques identitaires » de Mokhtar Kaddouri, paru en 1996, ne mobilise que la catégorie de « profil » plutôt que celle de « dynamique identitaire »...

## Conclusion

Les termes de stratégies identitaires et de dynamiques identitaires trouvent leurs critères d'identités notionnelles dans une caractérisation pluridisciplinaire de la notion d'identité sociale.

L'opérationnalisation de la notion de « stratégie identitaire », à l'origine du projet du collectif d'auteurs de l'ouvrage intitulé du même nom, a permis la construction de typologies de stratégies identitaires, fondamentalement inspirées sur le plan empirique par l'interactionnisme symbolique. Ce faisant, l'émergence de la notion de

« dynamique identitaire » s'explique par la nécessité d'instruire une compréhension diachronique de l'identité sociale. Cette notion a permis à son tour de construire des typologies dans le champ de la formation des adultes.

Pourtant, on ne peut que constater que l'usage de ces notions n'est pas sans poser problème.

Tout d'abord, sur un plan théorique, on s'accordera avec la remarque de Vincent de Gaulejac et Isabelle Taboada-Léonetti (1994, p. 143), selon laquelle « le terme de stratégie [...] peut étonner ». En effet, comment, par exemple, une manifestation de l'inconscient (ce qui présuppose son existence...), tel qu'un passage à l'acte, peut-il procéder d'une stratégie? Plus encore, si les stratégies identitaires sont constitutives de l'identité sociale, en quoi est-il légitime de caractériser cette dernière notion par des « écarts », des « tensions », ou encore des « conflits »? Ce qui caractérise l'identité sociale n'est-il pas plutôt la tentative de dépassement de ces phénomènes? En d'autres termes, les stratégies ne se surajoutent pas à l'identité, mais il reste que la distinction de ces notions est passible et utile.

Ensuite, sur un plan méthodologique, si on admet que les stratégies identitaires ne sont identifiables qu'à partir des critères d'identité de la notion d'identité sociale, alors il faut en tirer la conséquence suivante: les dynamiques identitaires sont le construit du chercheur. La question du choix des indicateurs et de leur pertinence, demeure toutefois encore entière. Que doit-on identifier précisément dans un corpus?

Enfin, sur le plan épistémologique, on constate que les notions de stratégie identitaire et de dynamique identitaire supportent des conceptions théoriques, cliniques et cognitives du sujet. Il y aurait sans doute lieu de s'interroger sur les conséquences de la mobilisation de modèles internalistes de l'esprit (psychanalytique, cognitif...) qui autorise des développements empiriques conjoints, sur les notions mêmes de stratégie identitaire et de dynamique identitaire.

## BIBLIOGRAPHIE

BARBIER J.-M., KADDOURI M. (dir.) (1996). – « Formation et dynamiques identitaires », *Éducation Permanente*, n° 128.

BARBIER J.-M. (1991). – *Élaboration de projet d'action et planification*, Paris, Presses Universitaires de France.

BARBIER J.-M. (1996). – « De la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation », *Éducation Permanente*, n° 128, pp. 11-26.

CAMILLERI C. et al. (1990). – *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

DE GAULEJAC V., TAOBOADA LEONETTI I. (1994). – *La lutte des places*, Paris, Desclée de Brouwer.

DUBAR C. (1991). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

ERIKSON E.M. (1972). – *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

GALATANU O. (1996). – « Analyse du discours et approche des identités », *Éducation Permanente*, n° 128, pp. 45-62.

KADDOURI M. (1996). – « Place du projet dans les dynamiques identitaires », *Éducation Permanente*, n° 128, pp. 135-151.

KADDOURI M. (1991). – « Innovation et dynamiques identitaires », *Recherche et formation*, n° 31, pp. 101-112.

KASTENSZTEIN J. (1990). – « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités », in Camilleri C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

LAING R.D. (1993). – *Le moi divisé*, Paris, Stock.

LIPIANSKY E.M. (1992). – *Identité et communication*, Paris, Presses Universitaires de France.

LIPIANSKY E.M. (1990). – « Identité subjective et interaction », in Camilleri C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

MALEWSKA PEYRE M. (1987). – « La notion d'identité et les stratégies identitaires », *les amis de Sèvres*, n° 1, pp 83-93.

POUCHAIN-AVRIL C. (1996). – « Des enseignants du second degré et de leurs "dynamiques identitaires" », *Éducation Permanente*, n° 128, pp. 153 – 162.

TAOBOADA-LEONETTI I. (1990). – « Stratégies identitaires et minorités », in Camilleri C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

TAP P., ESPARBES-PISTRE S., SORDES-ADER F. (1996). – « Identité et stratégies de personnalisation », *Bulletin de psychologie*, Tome L, n° 428, pp. 185-196.

## ENTRETIEN

d'ANNETTE GONNIN-BOLO\* AVEC CLAUDE DUBAR\*\*

**Annette Gonnin-Bolo.** – Dans ton livre *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelle* (1), tu as élaboré un modèle d'analyse sociologique des identités professionnelles qui est devenu une sorte de référence pour de nombreux chercheurs (et formateurs) travaillant notamment sur l'insertion des jeunes ou la formation des adultes. Ne penses-tu pas qu'il y a des dérives dans l'utilisation faite de ton modèle ?

**Claude Dubar.** – On ne peut jamais contrôler l'usage qui est fait de ce que l'on écrit ! Ce qui me frappe dans les thèses ou mémoires d'étudiants, c'est que ce sont à peu près toujours les mêmes phrases de ce livre qui sont citées (souvent celles de la 4<sup>e</sup> de couverture...). De là à penser qu'on cite l'ouvrage sans l'avoir lu, il n'y a qu'un pas que je ne franchirai pas... Plus sérieusement, on sait bien, toi et moi, que le terme « identité » prête à toutes les dérives, notamment « psychologiques » : je défends souvent la thèse de la psychologisation de la vie sociale contemporaine, sous l'effet de la concurrence généralisée, de l'individualisation des rapports sociaux et de l'absence de projet collectif alternatif au libéralisme. On comprend facilement que, contrairement à la période précédente (celle des « trente glorieuses »), de nombreux chercheurs ou formateurs pensent d'abord à l'identité personnelle quand ils entendent ou lisent des propos sur l'identité... Le fait d'avoir dissocié la notion en deux (« pour autrui » et « pour soi ») doit avoir contribué à entretenir l'illusion que l'identité de quelqu'un (ce qui le définit) est d'abord ce qu'il dit de lui-même. Or, je pense avoir été clair : c'est l'inverse ! L'identité personnelle est d'abord *attribuée* par les autres, sur la base de « critères » (le nom, la couleur de la peau, le langage, le lieu d'habitation...) qui, pour beaucoup, prennent la forme de « stigmates ». Le livre d'Erwin Goffman qui porte ce titre reste, aujourd'hui, selon moi, un des livres majeurs sur l'identité !

131

\* - Annette Gonnin-Bolo, Université de Nantes, CREN.

\*\* - Claude Dubar, Laboratoire Printemps; UMR CNRS, Université de Versailles, St-Quentin-en-Yvelines.

1 - Paris, Armand Colin, 1<sup>re</sup> éd., chap. 5, 1991

On pourrait aussi parler de dérives si ceux qui utilisent ce livre ne retenaient que le processus *biographique* de construction identitaire en l'interprétant de manière purement « volontariste », « génétique et mental » (cf. le premier chapitre consacré aux postérités de Piaget). Mais je pense que c'est rarement le cas : ce que j'appelle le processus *relationnel* (que j'appelle parfois aussi structurel, comme Giddens) est souvent pris en compte et nécessite d'inscrire les identifications (réciproques) dans les *relations de pouvoir* incluant les conflits et les coopérations (ce que fait d'ailleurs Piaget). De ce fait, le fonctionnement du système scolaire (et la sélection sociale saisie à travers les interactions entre enseignants et élèves) et celui du marché du travail (à travers les procédures sélectives de recrutement, de gestion de l'emploi, de notation.) – sans parler de la famille et des interactions entre parents et enfants ou frères et sœurs – interviennent nécessairement dans l'analyse des constructions (et destructions) identitaires. En faire abstraction en faisant comme s'il suffisait de *revendiquer* – c'est-à-dire chercher à atteindre – un modèle d'identité (que Goffman appelle parfois, non sans ambiguïté, « positive ») pour qu'elle soit reconnue et validée, sans inscrire cette « quête » (comme dit Erikson) dans un système d'acteurs en conflit et compétition, c'est effectivement une dérive qui, selon moi, fait sortir de la sociologie, du moins celle que je revendique.

**A.G.-B.** – *Que veut dire alors pour toi l'expression « construction de l'identité » ?*

**C. D.** – Il ne s'agit pas de « devenir ce que l'on est » ou d'autres versions du « développement personnel ». Il s'agit du processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître par les partenaires de ses activités de travail et par lequel les segments qui le composent (et les sujets qui constituent ces segments) se dotent de discours légitimant leur pratique. C'est devenu une *norme* pour tous ceux qui veulent parvenir à un emploi reconnu ou une mobilité qualifiante ! Le terme « construction » se distingue de celui de « transmission » dans la mesure où il ne suffit plus d'imiter les anciens ou de répéter ce qu'ils transmettent pour parvenir à la reconnaissance. Il faut aussi se battre, se cooliser, se distinguer des proches, argumenter y compris subjectivement. Construire une identité professionnelle (élément des identités personnelles), c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître...

**A.G.-B.** – *Ton modèle est souvent présenté comme une tentative de dépasser certains clivages entre la psychologie et la sociologie. Comment vois-tu les articulations possibles de ton approche sociologique, non seulement avec la psychologie génétique, mais aussi avec la psychanalyse et certains courants de la psychologie sociale ?*

**C. D.** – Vaste question ! Ce que j'ai voulu tenter, à travers cette théorisation ancrée dans mes travaux empiriques sur l'insertion des jeunes ou la formation continue des salariés, c'est une prise de distance critique avec la sociologie « classique » à la fois

fonctionnaliste (priviliégiant la reproduction du système social) et déterministe (priviliégiant la causalité des structures sur les comportements). Mon point de départ a été la découverte que des sujets partageant la même situation de travail (situation de classe, entre autres) tenaient des discours très différents sur ce travail, sur l'entreprise, sur leur avenir. Impossible d'adopter le paradigme de la détermination de classe ou celui du système. Dès lors que l'on prend un autre point de vue réhabilitant la parole des « acteurs » considérés comme des « sujets » (pas nécessairement rationnels économiquement, si cette expression a un sens), on rencontre nécessairement des approches de type « compréhensif » (qui existe aussi dans la psychologie et les autres sciences humaines) et même de type « clinique » (notamment la psychanalyse qui est loin d'être unifiée) qui privilégient l'interprétation des discours ou des récits des personnes portant de leurs problèmes « identitaires ». La différence avec la plupart de ces approches psychologiques, c'est que la mienne tente de prendre en compte le *contexte social* de ces discours (à la fois le contexte de la personne qui parle et le contexte de l'entretien avec le chercheur). Certaines approches de psychologie le font également et je pense qu'il est plus important de raisonner sur les arrières-fonds *théoriques* (les conceptions de l'individualité) que sur les rattachements disciplinaires ! Il y a souvent plus de convergences entre des approches de type « interactionnistes » et « compréhensives » mises en œuvre par des spécialistes de disciplines diverses (pas seulement sociologues et psychologues mais aussi historiens, anthropologues, paléontologistes, sociolinguistes, etc.) qu'entre des approches de sociologues structuro-fonctionnalistes et celles qui se réfèrent aux courants appelés parfois, de manière souvent désinvolte, « constructivistes ». Le constructivisme, comme l'interactionnisme ou l'ethnométhodologie, est commun à de nombreuses disciplines de sciences sociales qui privilégient l'observation et l'analyse in situ à partir desquelles les chercheurs tentent de théoriser par comparaison et interprétation. C'est cette démarche d'induction comparative et généralisante (sous conditions) qui me paraît importante, pas la discipline de rattachement !

Un mot encore, si tu le permets, sur l'articulation possible entre la psychanalyse ou les démarches « cliniques » et mon approche sociologique. La sociologie s'est longtemps considérée comme une discipline « surplombante » qui était destinée à « dévoiler » les rapports sociaux et leur logique inconsciente sous l'apparence des relations inter-individuelles et des « consciences individuelles ». Lorsque dominant les structures communautaires et les croyances collectives (cf. Durkheim), cela peut se justifier : les individus sont avant tout membres de « collectifs » qui leur imposent leur place et leurs rôles. Mais lorsque ces structures et croyances se décomposent sous l'effet du capitalisme et de la modernité prônant la suprématie (libérale ou démocratique) de l'individu, les choses se compliquent : les multi-appartenances se développent, les ruptures biographiques aussi. La sociologie ne peut plus aussi facilement réduire les individus à une appartenance unique, de classe par exemple. Les mobilités se multiplient, les conversions identitaires aussi. Et apparaît une norme nouvelle :

construire son identité personnelle, avoir un « projet de vie », devenir quelqu'un... D'où ces « crises » personnelles, d'ordre psychique, dont Freud a été un témoin puis un théoricien important, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à Vienne, haut lieu de cette « crise des identités » dont l'historien Jacques Le Rider a brossé un tableau saisissant. Depuis, cette « crise » n'a cessé de s'approfondir, avec des hauts et des bas, et la psychanalyse, à travers ses diverses « écoles », est devenue un élément de la culture moderne... Impossible donc de ne pas la prendre en compte puisque le « lien communautaire » est devenu, pour beaucoup de nos compatriotes, problématique (et le lien à la mère, mais aussi au père, est une sorte de matrice de ce lien de transmission). On voit bien que c'est le processus d'individualisation qui oblige à dépasser les barrières disciplinaires pour multiplier les approches de « l'individu sociétaire ». C'est le thème de mon dernier livre...

**A. G.-B.** – *Justement, tu termines ton dernier livre, La crise des identités (2), par un argumentaire serré sur la place et l'importance du langage dans les processus identitaires. Que veux-tu dire au juste par l'expression « langage de l'identité personnelle » et comment les chercheurs (et les praticiens) peuvent-ils recueillir des expressions de ce langage? S'agit-il simplement de biographies orales (« raconter sa vie ») ou l'écriture a-t-elle une grande importance?*

**C. D.** – Bien sûr qu'il ne s'agit pas seulement d'oralité! Le langage du corps, des vêtements, des postures, des regards a aussi beaucoup d'importance. Et l'écriture est une forme d'objectivation très importante, notamment dans le champ professionnel. Mais il est vrai que c'est l'usage des entretiens biographiques, des récits de vie adressés à un chercheur (et non à un thérapeute ou un praticien), qui m'a conduit à accorder cette place à l'analyse du langage et notamment à l'analyse structurale de récit (cf. *Analyser les entretiens biographiques*) (3) mais aussi, ensuite, à toutes les formes d'analyse de discours (cf. la dernière *Lettre de Printemps* (2002), laboratoire qui accueille une équipe de sociologues du langage). Dans le processus historique évoqué précédemment, le langage « ordinaire », celui de tout un chacun, change profondément. Il devient un vecteur de « subjectivation », c'est-à-dire de singularisation et de construction d'une subjectivité. Benveniste avait très bien vu cela dans sa théorie de l'énonciation, de la présence du sujet dans le langage. Lacan a certainement beaucoup apporté, de ce point de vue, à la psychanalyse en « découvrant » que l'inconscient était structuré comme un langage! Avoir un « projet », construire son « identité personnelle » signifie en particulier pouvoir mettre son expérience en récit, se forger, petit à petit, à travers les crises (pas seulement d'adolescence...) un langage sur « soi » (« soi » que Laing définissait comme « l'histoire que chacun se raconte à lui-même sur ce qu'il est. ») qui implique des mots et des arguments sur les

2 - Paris, PUF, 2000.

3 - Paris, Nathan, 1997.

autres et sur le monde... La notion de « monde » qui vient de la phénoménologie est au cœur de l'analyse du langage telle que nous l'avons mis en œuvre, Demazière et moi-même, à partir de « récits d'insertion » de jeunes, sept ans après leur sortie de l'école. C'est de leur expérience qu'ils tirent l'essentiel de leurs ressources pour « dire leur monde ». Les institutions (la famille, l'école, l'Église, etc.) ne leur donnent plus de « prêt à penser » (c'est-à-dire de discours tout fait, discours rapporté sans travail d'élaboration). Ils doivent faire ce travail sur eux-mêmes pour produire un récit qui est toujours un compromis (une « double transaction ») entre ce qu'ils auraient voulu et ce qu'ils risquent de devenir...

Bien sûr, les ateliers d'écriture, les occasions de produire de l'écrit intime (des carnets de bords aux autobiographies en passant par les poèmes ou les textes de rap) sont des vecteurs très intéressants de cette mise en intrigue de cet aspect des identifications temporelles que Ricoeur appelle l'identité narrative. Elle implique une *dimension éthique* et ne peut se réduire à des catégories administratives d'âge, de sexe ou de profession. Elle engage des convictions sur le monde, les autres et donc sur soi. Elle se révèle dans ces entretiens biographiques dès lors que s'enclenche une relation de confiance avec l'interlocuteur qui devient une sorte d'alter ego. C'est ça que j'ai voulu exposer sous l'expression « langage de l'identité personnelle ».

Mais dire que les questions d'identité sont des questions de langage, cela ne veut pas dire qu'elles se réduisent à des discours décontextualisés. Il faut lier l'analyse du langage à celle de l'action, et notamment du travail (mais pas seulement). Il faut tenter de relier des discours et des contextes qui ne sont pas seulement « internes » (le co-texte) mais qui sont aussi « externes » (les systèmes d'action, les réseaux institutionnels, les organisations de travail). C'est pourquoi il est toujours important de détailler le contexte des entretiens que nous recueillons et, si possible, de les relier à des observations de pratiques. Le langage, c'est d'abord celui de la vie sociale, du ou des milieux dans lesquels on boigne et donc des identifications réciproques dans l'action. Il est malheureusement rare de trouver, dans une recherche, à la fois une reconstitution du contexte et de ses acteurs et une analyse des discours et de leurs marques d'identification. C'est toute une méthodologie à développer qui suppose des formes particulières de double apprentissage : du travail de terrain et de l'analyse de discours, de l'observation directe, participative ou non, et des entretiens biographiques qui supposent des conditions particulières et un entraînement spécifique. Le recueil d'écritures s'insère tout à fait dans ce dispositif à condition de pouvoir connaître leur condition de production...

**A. G.-B.** – *Une autre question. L'expression « construction de l'identité » est souvent utilisée dans la formation des enseignants qui sont incités, par exemple, à « se construire une identité positive ». N'y a-t-il pas un risque en utilisant ces formules devenues « passe-partout » de réifier l'identité, d'en faire une sorte de « personnalité », de « chose mystérieuse » qu'on a ou qu'on n'a pas ?*

**C. D.** – Bien sûr qu'il y a des risques, pour des formateurs (ou des chercheurs), de parler d'identité comme un « mana », une sorte de distinction correspondant souvent à ce « capital social » détenu par ceux qui ont eu la chance de naître dans une « bonne » famille, d'avoir une « bonne » réussite scolaire et d'avoir appris les « bonnes » manières. C'est comme un certain usage de la notion de compétence, dans les entreprises, qui permet de réhabiliter ce qu'on appelait, dans l'armée, la « note de gueule » et surtout d'exclure tous ceux qui ne correspondent pas à la norme sociale imposée par les dirigeants. Ce n'est pas parce qu'on aborde les questions d'identification, de catégorisation et donc d'identité qu'il faut oublier les principes de base de la sociologie !

Il n'y a pas une identité d'enseignants mais des *formes identitaires* multiples, comme tu l'avais d'ailleurs bien mis en évidence dans ta thèse. Ces formes souvent composées, instables, bricolées comme au sein de tous les groupes professionnels. C'est cette diversité, enracinée dans la diversification des parcours d'activité et la pluralité des « mondes scolaires », qui rend si difficile la gestion des établissements comme la mise en œuvre d'une politique cohérente. Il n'y a pas de manichéisme en matière d'identité : une « positive » et des « négatives ». Il existe des formes et des dynamiques de définition de soi comme « professionnel » d'une discipline, d'une relation et/ou d'une pédagogie. Ce qu'il faut analyser, en écoutant les récits de pratiques et de trajets, ce sont les tentatives de mise en cohérence du récit du passé et de l'anticipation d'avenir en même temps que de son engagement dans les relations de travail et son affrontement avec les normes des politiques scolaires. Toujours cette double transaction constitutive de la construction/destruction des « mondes » autant intimes (« vécus ») que sociaux (« partagés »). On est loin de la « personnalité » mystérieuse de chacun !

136

**A. G.-B.** – *J'aimerais revenir sur la notion de « compétences » que tu viens d'évoquer : Comment relies-tu cette notion à celle de dynamique identitaire ? Comment interviennent les compétences acquises, négociées, reconnues dans cette dynamique ?*

**C. D.** – La notion de compétence, dans le débat social, en France, est située et datée. Son usage est inséparable de la mise en œuvre de cette « logique compétence », dans les entreprises (mais aussi le système scolaire) au milieu des années 80 (à la suite de la publication de *La bataille de la compétence* signée Cannac et la Cegos en 1984 et de sa mise sur agenda par le CNPF de l'époque). Elle fait partie d'un discours gestionnaire justifiant des pratiques et des dispositifs dont les analyses ont été faites et plus ou moins capitalisées depuis. J'ai tenté d'en faire la synthèse dans le dernier chapitre de *Sociologie des professions* (4) (avec P. Tripier) en montrant la

4 - Paris, Armand Colin, 1998.

récupération de cette notion par un discours normatif de consultant s'appuyant sur une sorte de vulgate psychologisante. Derrière cette offensive des employeurs, il y a une vraie « bataille identitaire » (le terme est de Danièle Linhart) consistant à sélectionner les salariés qui se convertissent à l'identité d'entreprise. Mais il y a aussi un déplacement de la négociation salariale vers des formes de transaction individualisée s'appuyant sur une certaine conception de l'équité (rémunérer la performance) qui trouve des échos chez certains salariés. Il est possible qu'on s'achemine vers une « réconciliation » de la logique compétence avec celle de la qualification impliquant de nouvelles dynamiques identitaires (celles liées à la diffusion des identités de réseau en lieu et place des identités d'entreprise).

**A. G.-B.** – *Dans La crise des identités, tu montres aussi comment certains groupes sociaux (les chômeurs, par exemple) tentent de se faire reconnaître contre les attributions sociales qui leur sont faites. Comment s'articulent selon toi les mouvements collectifs avec les dynamiques individuelles ?*

**C. D.** – C'est un point très important qui échappe souvent à ceux qui utilisent sans précaution le terme « identité ». On ne peut pas séparer identité et altérité et les dynamiques identitaires personnelles des rapports sociaux et des mouvements collectifs, à quelque échelle que ce soit. L'exemple des mouvements de chômeurs est très intéressant à cet égard. Parvenir à changer la définition que l'on donne de soi et qui procède de formes diverses d'étiquetage ne peut se faire sans coalition volontaire, sans entrer dans des relations avec les autres qui modifient la définition que l'on donnait de soi (à la fois la confiance en soi, le respect de soi et l'image de soi). Encore faut-il parvenir à la faire reconnaître et valider par les institutions et c'est là que l'action collective – et, parfois aussi, la médiation institutionnelle – est nécessaire.

En fait, c'est la négativité qui est le moteur des dynamiques identitaires individuelles comme des mouvements collectifs qui s'attaquent autant à l'ordre symbolique qu'à l'injustice économique (les minima sociaux pour les chômeurs). Et ce n'est pas parce que nous sommes dans une conjoncture très sombre pour ceux qui sont les plus stigmatisés (et souvent aussi les plus exploités) que les dynamiques identitaires sont nécessairement bloquées. Ce qu'il faut essayer de faire (ce n'est pas facile) c'est de lier la compréhension des mouvements collectifs (ou de leur absence) avec l'interprétation des dynamiques identitaires (ou de leur blocage). On ne peut plus évacuer la subjectivité des analyses sociologiques et c'est tant mieux !

**A. G.-B.** – *Mireille Ciffali parlait, dans cette revue (Recherche et formation, n° 25), d'identité ouverte et d'identité fermée. Ne peut-on pas faire un parallèle avec la distinction entre des identités communautaires et des identités sociétaires ? Mais une identité ouverte (comme peut-être les identités « sociétaires ») n'est-elle pas la négation de toute identification stable, de toute identité durable ?*

**C. D.** – Je ne connais pas les travaux dont tu parles mais la distinction ouverte/fermée me va très bien pour différencier des identifications collectives à des « cultures » ou « traditions » considérées (à tort) comme immuables et générant des « fermetures » à l'égard des autres (c'est ce que j'appelle « formes communautaires ») et des identifications subjectives à des « personnages » divers (pas seulement les proches!) avec lesquelles le sujet doit jouer et « s'ouvrir » à tous les métissages (ce sont « les formes sociétares »). En fait, plus les identifications sont plurielles et réflexives et plus les sujets peuvent se construire des références multiples et toujours partielles. L'identité personnelle est toujours une configuration de plusieurs de ces formes, mais, à un moment donné, elle peut être sous la domination d'une forme ou d'une autre. Une identité personnelle « figée » s'est une définition unique et immuable de soi qui se rattache souvent à une appartenance jugée primordiale ou simplement principale. Elle a peu de chances de se faire reconnaître durablement lorsque le contexte change et, surtout, de pouvoir affronter les crises qui se multiplient, dans toutes les sphères de l'existence. Rechercher une certaine cohérence et continuité de soi ne veut pas dire s'enfermer dans un système de rôle et d'appellation immuable! Une identité « ouverte » est la marque d'un sujet vivant qui continue à se battre, non seulement pour se faire reconnaître, mais aussi pour faire changer les choses!

## TOPOGRAPHIE CROISÉE DU TRAVAIL SCOLAIRE

ANNE BARRÈRE\*

### Résumé

*Le travail à l'école est souvent interrogé à partir des processus d'apprentissage de l'élève, ou de la pédagogie de l'enseignant. Nous voudrions ici le considérer comme un espace commun à l'un et à l'autre, dont nous esquisserons les contours à l'aide de catégories analytiques communes. Pour les élèves comme pour les enseignants, mais de manière différente, ce travail est d'abord un travail dans la relation, lors du face à face pédagogique, mais aussi un travail pour autrui, dont une partie se joue en dehors des murs des établissements. Enfin, il s'agit d'un travail intellectuel qui suppose une part de travail pour soi au sens d'un investissement personnel et des satisfactions que l'on en retire.*

### Abstract

*School work is often questioned from the point of view of the pupils' learning or the teachers' teaching methods. In this paper, we wish to consider it as a space common to both; we shall sketch the outline of this space thanks to common analytical categories. For the pupils as well as for the teachers, but in a different way, school work is first and foremost a relationship during the face to face teaching and learning; but it is also work for other people, part of which is performed outside the school walls. At last, it is intellectual work which implies a work for oneself part in the sense of a personal investment and the satisfactions one derives from it.*

139

\* - Anne Barrère, Université Lille 3-Profesor.

Jour après jour, le travail de l'élève et le travail de l'enseignant produisent ensemble la réalité de l'éducation, quels que soient par ailleurs les débats sur ses finalités et ses dilemmes actuels (1). Pourtant, cette coproduction est rarement envisagée comme telle. Soit on considère que l'absence d'efforts, les difficultés initiales des élèves, leur comportement difficile influent sur les conditions de travail des enseignants, soit, plus fréquemment, on envisage comment l'encouragement ou le mépris des enseignants, leur clarté pédagogique, leur patience ou inventivité sont des cadres de l'expérience scolaire des élèves. Mais comment décrire la conjonction ou la disjonction du travail des uns et des autres ? Il faut d'une part faire réapparaître la réalité du travail qui s'efface souvent derrière des objets plus officiels, ou plus nobles, le savoir, l'apprentissage, ou la socialisation. D'autre part, envisager que les différences de statut, et le fait que l'enseignant soit en définitive le prescripteur du travail scolaire des élèves n'empêchent pas de les soisir dans les mêmes catégories. Enfin et surtout, prendre au sérieux le fait qu'élèves et enseignants travaillent les uns pour les autres, et avec les autres, même s'ils le font aussi parfois les uns contre les autres ou malgré les autres.

L'objet de cette analyse ne peut être réductible au simple face à face pédagogique. Le travail scolaire admet en effet une scène et des coulisses. Pour les enseignants, la scène est de moins longue durée, mais la prestation est certainement plus intense, ne serait-ce que parce qu'elle est individuelle. Même si le temps moyen cache des disparités importantes, les 20 heures en moyenne de présence devant les élèves s'accompagnent de 19 heures de travail chez soi (Bonnet, Murcia, 1996) : la moitié du travail enseignant se fait en coulisse. Pour les élèves, on peut estimer que les deux tiers des heures de travail se passent dans l'établissement, pour un total avoisinant mais souvent dépassant 27 heures, le reste s'effectuant à la maison. Dans le cas des lycéens, les 12 heures approximatives de travail hebdomadaires (Barrère, 1997) en moyenne, peuvent éventuellement porter l'estimation quantitative à un total supérieur à 40 heures. Mais scène et coulisses, dissociées dans l'espace et dans le temps, sont cependant indissociables dans l'analyse, et c'est par-delà cette coupure fondamentale, cette double vie de travail des élèves et des enseignants que nous tenterons d'analyser la double réalité des tâches scolaires.

Nous distinguerons, pour commencer à aborder cette topographie croisée, trois niveaux différents de réalité : la plus évidente tout d'abord, le travail dans la relation avec autrui, puis les aspects qu'elle parvient souvent à masquer ou à rendre secondaires : le travail pour autrui, la manière dont le vis-à-vis pédagogique oriente normativement les pratiques au travail, et le travail pour soi, l'investissement subjectif et les bénéfices intrinsèques qu'en retirent les élèves comme les enseignants.

1 - Le présent article s'appuie sur une double enquête effectuée sur le travail lycéen et sur le travail enseignant, dans des collèges et lycées du Nord-Pas-de-Calais (Barrère, 1997 ; Barrère, 2002).

## LE TRAVAIL AVEC AUTRUI : LA FAUSSE CENTRALITÉ DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Le vécu dans la classe affecte fortement les deux expériences du travail, bien au-delà de l'espace de la classe. Le travail avec autrui est la scène où se joue également une partie des ressorts de l'action en coulisse. Il connaît des modalités de fonctionnement spécifiques, définies par les règles actuelles de la communication pédagogique, et par l'ouverture partielle de la culture scolaire à l'expressivité adolescente. Le « halo » relationnel dans lequel il baigne par définition lui confère également une grande portée affective, où les enseignants s'exposent dans l'ensemble davantage que les élèves, même si les expériences sont fort contrastées selon les classes et les établissements. Mais cette centralité vécue est aussi un mirage : en dehors de la relation, le travail continue. On peut alors parler d'une fausse centralité du travail en présence d'autrui dans la classe.

### La cyclothymie de l'ambiance de classe

Autrui est indissolublement un individu et un groupe, et la relation pédagogique en classe tourne bien souvent autour du jeu d'une demande adolescente inavouable et illégitime aux yeux des autres élèves, et à laquelle l'enseignant ne peut que répondre trop ou pas assez (Dubet, Martuccelli, 1996). Mais elle dépend également de multiples autres facteurs, variables en fonction de la teneur du cours, de sa forme pédagogique et des humeurs des uns et des autres. Les conditions du travail en classe sont à la fois le résultat de la construction d'un humus relationnel plus ou moins porteur de motivation scolaire et de rapports d'autorité assurant la paix dans la classe. La cyclothymie des humeurs des classes est le cadre véritable de travail des enseignants et des élèves.

Le fait d'avoir à faire face à des élèves et surtout à des groupes inégalement disposés à l'entendre et à lui obéir, entraîne constamment l'enseignant dans des situations imprévisibles, que font varier l'heure dans la journée, le moment de l'année, tel ou tel événement, interne ou externe à la classe. Cette imprévisibilité est bien sûr aussi celle du calendrier subjectif de l'enseignant ; le vocabulaire unanimement employé alors est celui de la faille, de la brèche, fatigue physique ou nerveuse, souci conjoncturel ou structurel, qui sont systématiquement exploités par le groupe-classe. Certes, la relation avec les élèves est un moteur de l'énergie professionnelle, et souvent une grande source d'euphorie. Elle est aujourd'hui d'ailleurs liée intimement à une forme pédagogique plutôt consensuelle, à mi-chemin entre cours traditionnel et pédagogies innovantes : le cours dialogué, qui fait une grande place à la participation des élèves, elle-même synonyme de bonne volonté et de motivation, ou a minima, d'absence de blocage dans la communication pédagogique. Mais la nécessité de construire un

ordre scolaire, ses incertitudes, la multiplication des incidents scolaires autorisent souvent la transformation du rapport pédagogique en relations humaines potentiellement blessantes, qui sont une part décisive de l'usure professionnelle et finissent par occuper une place centrale dans l'image que l'on a de son propre travail.

Pour les élèves, le travail avec autrui décide aussi d'une part de l'expérience au travail. La présence de l'enseignant, ses qualités relationnelles, son humour occupent une grande place dans le jugement des élèves. Au lycée, sa parole, sa vivacité, son enthousiasme sont considérés comme de forts vecteurs de motivation. Son autorité décide des conditions de travail de l'élève, de la manière dont il peut prendre ou non des notes, se concentrer et comprendre. Mais l'espace de la classe est un espace moins risqué pour l'élève, protégé par le groupe et le nombre ; sa responsabilité dans le désordre ordinaire peut toujours être minimisée, sa participation est facultative et soumise aux aléas affectifs et de l'humeur, le vécu entre poirs l'emparte parfois en importance sur la relation avec l'enseignant. Bref, le travail dans la relation est à la fois un préalable décisif de l'apprentissage et l'espoir de la vie du groupe ; mais cette double nature en fait une scène bien moins dramatisée que pour l'enseignant.

## Le « halo » de la relation

Si le travail en présence de l'autre affecte fortement, pour les enseignants et les élèves, la nature et l'intensité des autres tâches, les enseignants doivent résister à l'envahissement de l'ensemble de leurs tâches par la coloration subjective de la relation pédagogique, alors que les élèves eux, doivent résister aux mirages d'une communication pédagogique qui ne décide que d'une part de la réussite scolaire.

Pour les enseignants, le travail dans la relation affecte le reste du travail d'un fort coefficient d'incertitude, comme le montre le destin contrasté d'un cours identique fait devant deux classes différentes. L'importance de la participation, les dérégulations de l'ordre scolaire, les hauts et bas de la motivation rendent le cours faiblement prévisible. Les aléas de l'interaction pédagogique rendent toujours incertaine la rentabilité d'un effort de renouvellement ou d'un investissement particulièrement intense dans la préparation d'un cours. Faiblement prévisible également d'ailleurs, le paquet de copies que l'enseignant a en mains, lorsqu'il s'avise de le considérer à l'aune du vécu du cours. Le vécu en termes de bannière communication, d'empathie entre enseignants et élèves ne fait que la moitié du chemin et ne permet pas de préjuger du résultat. Ce décalage structurel entre la relation pédagogique et son efficacité en termes d'apprentissage rend le pouvoir de démotivation des copies aussi grand sur les enseignants que sur les élèves.

Mais plus fondamentalement, la relation en classe colore tout l'espace du travail en dehors de la classe. Quand la relation avec le groupe a tenu ses promesses, tout le reste est souvent oublié, y compris parfois les préoccupations d'efficacité scolaire. Si la relation n'est pas la motivation majoritaire au départ des carrières d'enseignants, le contact avec les adolescents le devient dans bon nombre de cas, relayant dans certains cas la boisse d'intérêt intellectuel pour le métier. Mais quand elle est sous le signe du conflit, ou dans une version moins redoutée, trop marquée par l'apathie et le désintérêt, la relation pédagogique peut s'ouvrir à des affects beaucoup plus forts et pénibles. Lorsque les relations se détériorent, l'enseignant éprouve un mélange inextricable de sentiment d'incompétence et d'indignité personnelle difficile à supporter, contre lequel l'urgence est d'arriver à prendre un peu de recul. La relation est alors vécue comme un espace de risques, certes évoqué en termes personnels plus que professionnels, mais qui rejoint en boucle rétroactive sur les autres activités enseignantes.

Les aspects relationnels finissent alors par s'autonomiser, dictant en amont nombre de choix pédagogiques. On ne prépare pas son cours de la même manière pour une classe « sans problèmes » ou une « classe démotivée ». On ne corrige pas non plus coupé des affects du cours. Ce sont alors les heurs et malheurs des relations entre enseignants et élèves qui finissent par réguler dans les faits le travail des premiers. La préparation des cours, l'évaluation sont alors au service de la paix relationnelle, comme le montrent les pratiques d'enseignants de collèges difficiles, qui préparent plusieurs cours au cas où celui qui était prévu ne « marcherait pas », qui évaluent de manière à ne pas décourager brutalement les élèves, ce qui détériorerait leurs relations avec eux plus encore, ou qui encore adoptent telle ou telle pratique pédagogique en stricte fonction du degré de désordre scolaire qu'elle est censée générer (2). Les préoccupations en termes d'apprentissage sont alors au service de la gestion du cours. Le halo relationnel se déploie sur la totalité des tâches.

## Les illusions du face à face

Pour les élèves, le problème se pose différemment, à l'intérieur pourtant de la même tension.

À leurs yeux, beaucoup de choses se jouent « du premier coup », dans la manière dont l'écoute elle-même du cours en permet ou non la compréhension, et, du coup, l'apprentissage. Les élèves expriment souvent des représentations un peu mythiques

2 - Ce qui permet d'expliquer d'ailleurs en partie, l'aspect minoritaire des pratiques différenciées ou de groupe dans l'enseignement secondaire, plutôt renforcé par le fait d'avoir une mauvaise classe, cf. Périer P., « Enseigner dans les collèges et lycées », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 61, février 1996.

selon lesquelles « un cours bien compris » est déjà « un cours appris ». Or, la difficulté de se concentrer en cours est une expérience largement répandue, qu'elle soit une conséquence du chahut, ou des tendances individuelles à la distraction. C'est également la nature de l'attachement intellectuel et affectif de l'élève à l'enseignant qui colore fortement le vécu en classe. Les élèves peuvent dire facilement qu'ils laissent tomber une matière pour un enseignant qu'ils n'apprécient guère.

Mais au fond, la situation réelle est toute autre : le poids des « coups de cœur » se réduit dans la réalité plus globale du travail à la maison, qu'il faut de toutes façons faire coûte que coûte. L'affectif donne alors au mieux des priorités relatives sans modifier réellement le travail investi. Le vécu de la classe apparaît de faible efficacité pour rendre compte des difficultés de l'autre vie de travail, à la maison. Un enseignant, même chahuté, continue à mettre des notes et à exercer un pouvoir de décision, ce que sous-estiment certains élèves. Un enseignant, même sympathique, ne permet pas de résoudre les lacunes ou l'arriéré de travail non fait que les élèves sentent souvent peser sur leur destinée scolaire. La relation est alors comme un trompe-l'œil, dont l'efficacité est surestimée par les élèves.

La « fausse centralité » du travail devant autrui est aussi une conséquence de son indéniable richesse. Souvent décrite comme la part peu routinière du travail, productrice d'anecdotes et de récits, elle est aussi celle que l'on raconte et retient, et qu'éventuellement aussi on « ressasse ». La « charge mentale » constitué par le poids des événements passés en cours est souvent très forte pour les enseignants, en tout cas lorsqu'ils restent sur une impression d'échec, mais également pour les élèves, sur une double scène, juvénile et scolaire. Et pourtant, l'essentiel se joue aussi ailleurs...

## **LE TRAVAIL POUR AUTRUI: LE CŒUR FRAGILE DU TRAVAIL SCOLAIRE**

Le travail pour autrui renvoie, pour les enseignants, à la définition même du métier : il s'agit de faire apprendre, de faire comprendre, de faire travailler, de faire progresser. Le travail de l'enseignant ne prend sens ici que par l'élève, il est un « faire faire » (Tardif, Lessard, 1999). Pour ce dernier également, le travail pour autrui, même dévalué normativement puisque l'élève doit essentiellement travailler pour lui-même, représente l'essentiel du quotidien scolaire, au fil de toutes les prestations demandées par l'enseignant et évaluées par lui.

Il serait paradoxal de dire que le travail pour autrui s'arrête devant la porte de la classe. C'est bien entre ses quatre murs qu'il prétend s'actualiser, se confondant alors avec la relation pédagogique proprement dite. Mais ce n'est qu'en dehors d'elle qu'il est descriptible et analysable en tant que tel.

## Rationalisation pédagogique...

Le travail pour autrui des enseignants se déroule dans les coulisses de la relation pédagogique et représente une bonne part du travail chez soi. Il est prescrit par des programmes et des instructions officielles mais aussi par tout un matériel scolaire, manuels et documents accumulés au cours des années de carrière enseignante, et un matériel cognitif constitué par les représentations pédagogiques que chaque enseignant a du « bon cours ».

Le travail de montage, de sélection, d'ajouts que nécessite la préparation d'un cours est souvent décrit dans les termes artisanaux de la cuisine et du jardinage : « faire sa sauce », mais aussi « bricoler » ou « élaguer » sont des termes fréquemment employés. Pour beaucoup d'enseignants, la préparation du cours consiste également dans une phase de recherche de documents ou de supports, d'ailleurs généralement décrite comme délicate, car liée à une tâche essentielle et difficile : la motivation. On cherche alors « le » bon document : du bricolage ou du jardin, on pourrait presque dire qu'on est passé ici à la mécanique automobile, et à la recherche des bonnes « bougies d'allumage ». Ce qui fait que « ça » va fonctionner, le déclic. Surtout, les enseignants prévoient la forme pédagogique du cours, son rythme, son organisation, la répartition du cours et des exercices, des activités individuelles ou collectives, la place des moments d'évaluation. Malgré l'augmentation de la précision des prescriptions par les textes officiels, et un mouvement de rationalisation par l'introduction de la notion d'objectifs et de compétences (Ropé, Tanguy, 2000), on ne peut pas parler véritablement d'une standardisation de ce travail pour autrui, encore qu'elle s'esquisse davantage dans certaines disciplines.

145

Cet artisanat intellectuel, en général décrit comme euphorique ou du moins susceptible d'être intéressant et stimulant, fait contraste avec un autre aspect du travail pour autrui des enseignants, la correction de copies, décrite dans l'ensemble comme un travail ennuyeux. Les enseignants sont unanimes, le côté répétitif de la correction en fait un travail « à la chaîne », pourtant difficile et qualifié mais qui finit par être totalement démotivant. L'intérêt intellectuel paraît souvent absent de cette tâche. De plus, les enseignants ont l'impression de « payer » le fait d'avoir une mauvaise classe par une augmentation du temps de correction. Pourtant, ils décrivent également ce moment comme potentiellement décisif pour les apprentissages, moins par l'intermédiaire de la note, face à laquelle ils entretiennent un rapport ambivalent, en miroir de l'intérêt trop grand que leur accordent les élèves, que par les annotations, les conseils donnés en marge ou par oral.

Si la mise en forme des cours reste une activité investie par un « tour de main » individuel, l'ensemble du travail pour autrui enseignant apparaît cependant encadré par des consignes très précises. Le rythme des cours, leur succession, les critères

d'évaluation sont un cortège de prescriptions que certes, les enseignants assouplissent, mais qui restent très présents dans l'organisation de l'activité.

### **... contre débrouille du métier d'élève**

Par contraste, le travail pour autrui des élèves est très largement sous le signe d'une organisation plurielle et diverse, qui déborde largement les prescriptions enseignantes. Les élèves « se débrouillent » avec une masse de travail qui n'est jamais considérée en tant que telle mais cloisonnée par les coupures disciplinaires, et dont eux seuls connaissent la teneur et la temporalité, foncièrement irrégulière en fonction des amas aléatoires de contrôles à certaines périodes de l'année. Ils effectuent des choix plus ou moins radicaux et raisonnables, en fonction de l'intérêt intellectuel mais aussi et peut-être surtout stratégique des matières (3). Pour les élèves, le travail pour autrui est directement incarné par les productions scolaires concrètes, écrites ou orales et la plupart du temps évaluées, qui constituent d'ailleurs un domaine à part entière. Le reste du travail est souvent considéré comme finalisé par ces devoirs et cette évaluation, qui concernent forfaitairement l'ensemble des autres tâches de mémorisation, d'organisation et d'apprentissage. Mais si ces productions scolaires supposent une bonne compréhension des demandes de l'enseignant et de ses exigences, bien des incertitudes pèsent sur la définition de leurs normes et il serait faux de dire qu'elles arrivent à le standardiser véritablement. L'auto-évaluation personnelle reste difficile, essentiellement parce que les élèves ont l'impression d'un désajustement entre les connaissances et les techniques scolaires, les « savoirs » et savoir-faire » comme on le dirait dans le langage des compétences. Mais d'autres facteurs d'incertitude existent, par exemple les différences individuelles de sévérité, parfois incarnées par le choix d'échelles de notes variables en fonction de chaque enseignant. Par ailleurs, la difficulté de comprendre le verdict scolaire se conjugue avec l'idée que la note dépend de critères collectifs impossibles à maîtriser, vu la complexité des différenciations entre sections et entre classes. Le niveau d'ensemble de la classe permet alors d'expliquer, en dehors de ses compétences personnelles, le niveau de sa propre prestation. Certes, l'opacité n'est pas la même pour tous, et plus on est dans une mauvaise classe, ou un établissement en difficulté scolaire, plus on a du mal à se rendre compte de son niveau réel, parfois masqué par des artifices d'évaluation. Mais la note est toujours une surprise possible, le travail scolaire toujours trop imparfaitement codifié et standardisé.

Le travail pour autrui est le cœur du travail scolaire, mais ses actes de réciprocité quotidienne – échanges de cours et de conseils contre des devoirs, puis des devoirs

3 - On peut opposer l'instrumentalisme maîtrisé des bons élèves, à celui, bien plus radical, des élèves débordés et qui laissent « carrément tomber » certaines matières.

contre des notes – sont l'objet d'expériences paradoxales et contrastées. L'essentiel du travail pour autrui des élèves correspond à la part la moins revendiquée du travail enseignant : la production de la note. La part la plus valorisée du travail pour autrui enseignant, la préparation du cours, se joue aux risques de la relation et sans autre retour que celui, imparfait aux dires des enseignants eux-mêmes, du verdict scolaire. Le travail pour autrui, effectué toujours plus ou moins « à l'aveugle », finit alors par être le renvoi d'une image discutable et floue de son propre travail, où le degré de responsabilité de l'autre reste incertain, mais toujours mobilisable pour se justifier et se disculper d'un échec.

## **LE TRAVAIL POUR SOI : FORCÉMENT MÉCONNU**

Le travail pour soi peut-être défini comme la part la plus intime du travail scolaire, sa part individuelle et solitaire. La confrontation avec la tâche permet d'escompter un certain nombre de bénéfices individuels, relativement autonome de leur utilisation sociale, en termes d'estime de soi, de plaisir intellectuel ou pratique, de satisfactions narcissiques. Le travail pour soi est invisible et inaccessible, de part et d'autre de la relation pédagogique, il est une zone d'ombre commune entre enseignants et élèves sans doute parce qu'il n'existe dans bien des cas que comme un avatar de sa définition la plus noble : celle du travail intellectuel, repasant sur l'amour gratuit du savoir.

### **L'ombre portée du « vrai » travail intellectuel**

147

En effet, pour les enseignants comme pour les élèves, le travail scolaire pour soi est dominé par l'ombre portée du rapport à la discipline et au savoir. Pour les enseignants, l'intérêt pour sa matière a longtemps officiellement tenu lieu de culture professionnelle, mais surtout, elle reste la première source de motivation professionnelle, à l'entrée dans le métier. Elle est liée à une image du travail intellectuel, du travail d'étude, qui est la définition enseignante du travail pour soi. Si, au fil de sa carrière, l'inquiétude grandit quant à son niveau de compétence disciplinaire, si le métier au quotidien suppose un certain deuil de la discipline, il est rarement fait totalement. Une partie de l'expérience enseignante consiste à éviter ou à exorciser la séparation potentielle du travail pour soi et du travail pour autrui, à concilier ou réconcilier la discipline et le métier.

Mais il serait faux de dire que toute signification intellectuelle du travail scolaire a disparu pour les élèves. Dans un certain sens, la longueur croissante des études et la faiblesse de l'intériorisation de la contrainte scolaire en rendent la quête encore plus grande, surtout au lycée. L'intérêt qu'un élève peut avoir pour une matière entre de

manière non négligeable dans la représentation qu'il a des efforts fournis (4). Mais il est vrai que cet intérêt est sous l'emprise de deux grandes transformations qui le dissocient de la représentation traditionnelle de la « gratuité » du savoir : le souci expressif lorsque le lycéen subordonne l'intérêt pour le savoir à une capacité d'expression personnelle, mais aussi le désir de comprendre le monde, y compris dans ses manifestations culturelles les plus modernes. Les élèves, bons ou mauvais, ont parfois la sensation d'absorber une nourriture intellectuelle bénéfique, dans un vocabulaire presque thérapeutique où les cours « font du bien à l'âme. » Le savoir scolaire s'harmonise avec une intimité réflexive ou prend du sens en donnant les moyens de comprendre l'actualité, en particulier restituée par les médias, qui légitiment alors une culture scolaire qui s'est pourtant largement construite contre elle.

Mais que ce soit pour les enseignants et pour les élèves, cette version noble du travail pour soi aboutit paradoxalement à faire douter de l'importance de tout le reste. L'amour de l'enseignant pour sa discipline, on ne le sait que trop, peut coexister sans problème avec une grande distance au métier. Mais des élèves avides de savoir ont-ils réellement besoin d'enseignants ? Le mythe du pur intérêt intellectuel contredit le labeur de l'activité enseignante. Les enseignants disent parfois de certains élèves, qu'au fond, ils n'ont pas besoin d'eux. Le travail pour soi, dans sa version mythique abolit et la nécessité du travail pour et avec autrui. Mais il dévalorise aussi implicitement le reste des satisfactions personnelles au travail.

## La satisfaction de la tâche accomplie

148

Le quotidien du travail scolaire est porteur de satisfactions d'autant plus méconnues qu'elles sont considérées à l'aune du rapport désintéressé au savoir.

Car, du côté des enseignants, quelques tâches permettent de faire coïncider discipline et métier : le choix des textes ou d'un document motivant, le fait de faire soi-même les intitulés d'exercices, de les confectionner... Les enseignants de lettres relèvent des textes en lisant le journal, les enseignants de langues pensent à leurs élèves en sortant du cinéma. Le travail pour soi existe tout de même au fil des lectures, voire d'ouvrages de critique même s'ils ne servent pas directement dans le

4 - Pour 48 % des lycéens, il explique la priorité donnée à une matière au niveau du travail. Il arrive derrière l'importance du coefficient (65,8 % des élèves en font une raison de travailler) mais devant l'entente avec le professeur (31 %) et la réussite scolaire elle-même (23 %). Quant on leur demande pourquoi ils ont progressé dans une matière donnée au cours de l'année, 46 % des lycéens citent l'intérêt pour une matière comme la deuxième raison de l'amélioration de leurs résultats scolaires, derrière une meilleure compréhension du cours lui-même (52 %) et devant l'intensification des efforts (40 %) et l'amélioration de l'organisation du travail (27 %). Ainsi, l'intérêt est crédité d'une réelle efficacité (Barrère, 1997).

cours. La sphère des loisirs cultivés est souvent investie presque professionnellement par les enseignants de lettres et sciences humaines. Mais pour un certain nombre d'enseignants, la préparation des cours est vécue comme une tâche dévalorisée et à la limite comme sous-qualifiée en comparaison de ce qui serait un « vrai » travail intellectuel, qui cependant s'évanouit toujours plus dans les contraintes et la routine du métier. La démotivation enseignante est alors le produit direct de la disjonction observée entre le travail fait pour soi et pour les élèves.

Pour les élèves, et malgré leur situation contrainte, le travail scolaire apporte aussi un certain nombre de satisfactions, en classe ou à la maison. Au collège, ces satisfactions se confondent souvent avec celles du devoir accompli, le plaisir est alors, à la limite, celui d'avoir fini « ses devoirs », dans une forte intériorisation de la demande scolaire. Le travail pour soi se dissout dans le soulagement moral. Mais, au collège et au lycée, il est également présent au travers des tâches elles-mêmes. On découvre avec satisfaction sa facilité, la rapidité avec laquelle on exécute un travail. On se découvre aussi un surplus d'individualité par rapport aux autres. Les lycéens parlent de leurs techniques personnelles d'appropriation des tâches scolaires et font preuve souvent d'une grande réflexivité méthodologique. D'autant plus que les matières littéraires y invitent officiellement, les lycéens s'investissent parfois très personnellement dans leurs devoirs, surtout lorsqu'il s'agit de « donner son avis », de « justifier une opinion », de « s'affirmer personnellement ». Mais cet aspect du travail scolaire est constamment menacé par l'évaluation. En effet, du processus d'expansion subjective lié au travail scolaire, ce sont surtout les bons élèves qui témoignent. On oubliera bien rapidement la satisfaction éprouvée à faire un devoir mal noté, et donc en quelque sorte illégitimement satisfaisant. Le jugement scolaire annule bien souvent le travail pour soi et le rend invisible en le décrétant inefficace.

Enfin, et des deux côtés de la relation pédagogique, on peut finir par éprouver un grand plaisir dans des tâches ritualistes, la remise en forme ou en fiches des cours, pour les élèves ; la constitution de préparations impeccables, soignées, informatisées parfois pour les enseignants. Il existe aussi une satisfaction intrinsèque liée à la « bonne organisation », à la répartition et au choix des tâches selon les jours, à la mise en ordre d'un agenda pourtant bousculé par l'irrégularité du rythme des contrôles et les échéances de fin de trimestre. Mais ces plaisirs presque bureaucratiques du travail scolaire en sont aussi des résidus peu considérés.

Pour les enseignants, les élèves sont affectés d'un déficit chronique de travail pour soi, alors même qu'il est pourtant prescrit avec force par l'institution, sous forme d'injonction à l'autonomie. L'instrumentalisme contemporain des élèves face aux études, la fragilité de leurs motivations peuvent être interprétés comme un excès de travail pour autrui, même si la personne de l'enseignant est facilement dissoute dans ses équivalents impersonnels : la note, et au-delà, le passage, le diplôme, le résultat. Et

pourtant, les enseignants éprouvent également ce déficit et même certainement de manière plus dramatique ou plus centrale, dans une expérience qui n'est pas, comme celle des élèves, préparatoire à une autre. Le travail scolaire est dans cette perspective toujours trop scolaire, car son ambiguïté fondamentale est de se vouloir toujours plus que lui-même, et de travailler alors à sa propre disposition (Bourdieu, Passeron, 1968).

## Conclusion

Si la configuration idéale est un équilibre relatif entre les trois dimensions, leur disjonction explique bien des heurs et malheurs de la relation pédagogique, mais aussi des contours des carrières scolaires ou professionnelles des enseignants. Elle permet de faire émerger des aspects relativement ignorés du travail des uns et des autres. Du côté de l'enseignant, la régulation des efforts en fonction de l'image que l'élève lui renvoie de son propre travail ou des risques qu'il encourt dans la relation avec le groupe, la conjonction éventuelle de la démotivation des élèves et de son propre éloignement intellectuel des savoirs qu'il enseigne. Du côté de l'élève, lorsque, « écaeuré » et déçu de sa note, il garde alors la face par une feinte indifférence, lorsque son intérêt réel pour une matière n'arrive pas à se traduire par des bons résultats et finit par se dissoudre dans le verdict scolaire, lorsqu'il mise tout sur la relation, dans une version totalement personnalisée des apprentissages. Des scènes invisibles sur la seule scène pédagogique ou dans les chambres et les bureaux, mais qui résultent de l'articulation des différents lieux du travail scolaire, de ses différentes dimensions.

150

L'excès de travail pour soi abolit la nécessité du travail de l'autre ; l'excès de travail avec autrui déforme les autres dimensions du travail ; l'excès de travail pour autrui expose à la déception et à la sensation de l'inefficacité, voire de l'absurdité de ses propres efforts. La considération croisée de ces trois dimensions communes peut être un cadre opératoire pour rapprocher deux expériences au travail institutionnellement dissociées, malgré leur dépendance réciproque, pour en analyser les malentendus, mais aussi pour comprendre comment s'effectuent un certain nombre d'ajustements quotidiens.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A. (2002). – *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (1997). – *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.
- BONNET G., MURCIA S. (1996). – « Temps et charge de travail estimés par les enseignants du second degré dans les établissements publics », *Éducatons et formations*, n° 46, pp. 83-93.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1968). – *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – *À l'école*, Paris, Seuil.
- ROPÉ F., TANGUY L. (2000). – « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », in *L'Année sociologique*, 2, pp. 493-521.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.



## INCIDENCE DES MODES DE PARTENARIAT À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE SUR LA POLYVALENCE DES MAÎTRES ET SUR LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES

Odile DEVOS-PRIEUR\* ET ÉLISABETH LOUBET-GAUTHIER\*\*

### Résumé

Depuis une vingtaine d'années le métier d'instituteur a profondément évolué. Notre problématique se centre sur l'évolution du concept de polyvalence lors d'un travail avec un partenaire. Quelles sont les modifications de la polyvalence induites par un travail binôme ? A-t-il une incidence sur la représentation de la discipline enseignée ? Les élèves perçoivent-ils les bénéfices de cette collaboration ? L'objet de cette étude est de voir en quoi les modalités contractuelles dans un binôme permettent de les différencier, et d'examiner si leurs élèves ont des représentations de la discipline enseignée influencées par ces différences. L'analyse qualitative des modalités contractuelles et des écarts entre les représentations des différents intervenants permet de dégager quatre types de relations influençant la mise en œuvre de la polyvalence. Ceux-ci peuvent provoquer un enrichissement, une continuité ou une rupture des exigences scolaires.

### Abstract

The profession of primary school teachers has deeply changed in about twenty years. This study focuses on the evolution of the concept of versatility when a teacher has to work with a partner. What are the main changes in the concept of versatility occurring when teachers have to work in pairs? Is there any influence on the representation of the subject they are supposed to teach together? To what extent are school children aware of the benefits coming from this team work? The main purpose of our study is to understand how and why the

153

\* - Odile Devos-Prieur, IUFM de Toulouse, CeRF (Centre Recherche et Formation).

\*\* - Élisabeth Loubet-Gauthier, IUFM de Toulouse, CeRF.

*agreed upon modes involving the two members of the pair will allow each of them to find his or her right place and to analyze whether the children's perception of the subject they were taught has been influenced by these differences. Moreover, the qualitative analysis of the agreed upon modes and the discrepancies between the representations of the different contributors has allowed us to bring out four types of relations influencing the implementation of versatility. They may lead to an improvement, a continuation or a break in school requirements.*

Cet article concerne les effets des modalités de relation entre un maître et un partenaire sur la polyvalence à l'école élémentaire. Il s'intéresse aussi à ses retombées sur la représentation de ce travail en collaboration chez les élèves. Tout d'abord, l'étude théorique de ces deux thèmes est abordée. Puis nous annonçons le contexte empirique de l'étude. Enfin, les résultats de la recherche sont présentés et discutés.

## **POLYVALENCE DES MAÎTRES ET PARTENARIAT : ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF (1)**

### **Évolution du concept de polyvalence**

En France, durant leur scolarité primaire, les élèves sont confiés à un seul maître dont la mission est d'enseigner l'ensemble des disciplines prévues au programme. « Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation d'instruire et d'éduquer de la petite section de maternelle au CM2, il exerce un métier en constante évolution. » (BOEN, 1993) Toutefois, ce terme de polyvalence, qualifiant explicitement la fonction, apparaît tardivement dans les textes. Il faut attendre 1972 pour qu'il soit mentionné dans un document officiel concernant le premier degré (Bouysse, 1996). Ce concept de polyvalence apparaît historiquement associé à une évolution du métier d'instituteur. Tant que l'école primaire a pour vocation naturelle, à l'issue de l'instruction obligatoire, de scolariser les jeunes destinés pour la plupart à la vie active, la polyvalence des maîtres n'est pas « interrogée ». Elle n'a donc pas à être mentionnée. Les maîtres ont mission d'instruire. En effet, ils doivent faire acquérir les bases instrumentales et culturelles nécessaires pour une insertion dans la vie sociale et professionnelle des

1 - Cet article est issu de la recherche initiée en 1997 par l'INRP : *La polyvalence des maîtres et la formation des professeurs des écoles.*

enfants du peuple. L'enseignement secondaire, confié à des professeurs spécialisés, n'est pas la poursuite obligatoire de la scolarité primaire et ne concerne qu'une minorité des élèves. La réforme Haby et l'institution d'un tronc commun dans la scolarité incluent dorénavant le collège. Ceci modifie sensiblement les missions de l'école primaire. Outre celle de faire acquérir les savoirs fondamentaux (lire, écrire et compter), le premier degré assure une « propédeutique » à l'entrée au collège et doit préparer à un cursus secondaire qui devient un cycle obligatoire de la scolarité. Tous les élèves doivent passer d'un maître unique à une équipe pédagogique constituée de professeurs spécialisés. Paradoxalement la confrontation à la réalité du collège amène l'institution à définir et justifier la polyvalence. Les institutrices doivent instruire les enfants dans l'ensemble des disciplines prévues dans les programmes. La polyvalence est d'autant plus affirmée que le métier est redéfini. L'institution d'un professorat des écoles et la création des IUFM modifient le recrutement. Des étudiants détenteurs d'une licence, quelle qu'elle soit, doivent devenir polyvalents. Celle-ci est ainsi de plus en plus explicitée et légitimée : « Loin d'impliquer la simple juxtaposition d'enseignements disciplinaires, elle favorise la mise en œuvre de démarches faisant appel à plusieurs disciplines pour construire et conforter un apprentissage. Elle crée les conditions pour mener des activités diversifiées, mais coordonnées concourant au même objectif, pour mettre en place au travers des différentes disciplines des procédures intellectuelles... Autant d'éléments qui conduisent à l'autonomie et s'acquièrent dans toutes les activités de classe, en même temps qu'ils sont au service des différents contenus disciplinaires. » (arrêté du 22 février 1995) « La polyvalence vraie repose sur un ensemble de techniques pédagogiques et didactiques, fondées sur une maîtrise disciplinaire et culturelle... [elle] contribue donc à assurer la construction par l'élève des savoirs qu'il doit posséder et maîtriser, et à le placer concrètement au cœur du système éducatif » (rapport de l'Inspection générale, 1997). Or, paradoxalement, cette affirmation de la polyvalence des maîtres du premier degré est assortie d'un mouvement apparemment contraire, comme le précise, à l'issue d'une enquête à l'échelle nationale, le rapport de l'Inspection générale : « Le maître seul dans sa classe est aujourd'hui minoritaire. »

## Évolution institutionnelle de l'ouverture de l'école

L'opposition entre « école fermée » et « école ouverte » apparaît au début des années 80 (Henriot-Van Zanten, 1994). Une incitation à l'ouverture de l'école est abordée avec les lois de décentralisation du 22 juillet 1983 et du 25 janvier 1985. « La loi du 10 juillet 1989 renforce la rupture [avec l'école de Jules Ferry] en plaçant au centre de l'acte éducatif non plus la nation et le citoyen, mais l'élève dans sa diversité sociale et vocale. » (Saisi, 1994)

C'est ainsi que ces vingt dernières années ont vu fleurir des textes où les ministères concernés (Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture) définissent des protocoles

d'accord pour la mise en place de l'intervention extérieure. En effet, de 1985 à 1995, les rythmes scolaires et extrascolaires ont fait l'objet de circulaires d'application de politiques d'aménagement du temps de l'enfant. Enfin, la charte du 26 novembre 1998 précède et accompagne une image dont la forme accomplie est la communauté éducative : « Une école en osmose avec son environnement. » (Zay, 1994)

Pendant la même période existe aussi « une ouverture interne » à l'école. L'arrêté du 22 février 1995 suggère aux maîtres de l'école primaire un travail en collaboration. Deux stratégies sont envisagées : le décloisonnement et l'échange de service. Les grandes directions à respecter sont balisées afin de mettre en œuvre la polyvalence (prise en compte de la diversité des élèves et cohérence des apprentissages). Dans notre recherche, nous avons abordé cette polyvalence sous l'angle à la fois du « partenariat interne » (un maître travaille avec un autre maître, ils forment « un binôme interne ») et du « partenariat externe » (un maître travaille avec un intervenant extérieur, ils forment « un binôme externe (2) »). Cette évolution institutionnelle transforme le métier de professeur des écoles.

## Le partenariat et les interactions entre les acteurs

La clarification du terme, partenariat, soulève un débat autour des termes « solidarité », « coopération » et « partenariat ». Berger et Langouet (1995) émettent le risque de vouloir réduire le partenariat à la coopération ou de ramener cette coopération à l'existence d'une solidarité entre les acteurs c'est-à-dire une homogénéité entre les acteurs. Selon les différents auteurs, le partenariat est « la possibilité en coopérant de garder ses objectifs propres ». Berger et Langouet, (1995), Zay (1994), Kherroubi (1994) et Mérini (1994) s'entendent pour affirmer que la modalité d'interaction est « la négociation » à partir de positions différentes et hétérogènes pour l'instauration d'un partenariat. Le risque est de revenir à l'homogène.

Pour Zay (1995), « le partenariat se construit dans des interactions entre des situations qui évoluent et des rôles qui changent ». Il est ainsi important de prendre en compte dans l'analyse des modalités de relation entre les acteurs, l'interaction entre les acteurs, la représentation de son rôle, celle du rôle de l'autre et le pouvoir de chacun des acteurs afin de connoter des « profils » différents. Un contrat entre ceux-ci est passé et c'est la nature de ce contrat et la mise en œuvre de celui-ci qui sont interrogées.

2 - Dans la suite de l'article, nous emploierons les termes : « Binôme externe » = un « maître » ou « M » dans le tableau en annexe (qu'il soit instituteur ou professeur d'école) et un « intervenant extérieur » ou « In » dans ce même tableau (qu'il soit professeur de collège ou lycée ou éducateur territorial) travaillant ensemble ; « Binôme interne » = un maître et un autre maître de l'école travaillant ensemble. Nous utilisons le terme « intervenant interne » dans le texte ou « M' » dans le tableau en annexe. Il désigne le maître qui n'est pas titulaire de la classe.

Burguière (1994) retient la définition du contrat de Hobbes et Rawls : « Cet effort d'intégration par la discussion et la négociation des intérêts particuliers dans les intérêts communs. » Les contrats imposent donc « la nécessité d'identifier les ordres et formes de pouvoirs garantissant la réalité des engagements pris par ceux qui contractent et s'instituent ou sont institués partenaires pour une cause commune ». Néanmoins, malgré ces négociations pour un partage des rôles et des tâches, les enjeux de pouvoir peuvent faire courir le risque de balkanisation, de consumérisme ou de clientélisme si les accords particuliers l'emportent sur les intérêts généraux (*idem*).

Au-delà de modalités de relation qui s'instaurent entre les acteurs, nous nous interrogeons dans cette étude sur les effets de la négociation sur la polyvalence des maîtres. Les négociations, sont-elles la négation totale ou partielle de la polyvalence ? Inversement représentent-elles un enrichissement ? Il nous a donc paru nécessaire de décrire et de comprendre comment les binômes (cf. note 2) construisent un partenariat qui participe à la mise en œuvre de la polyvalence. Nous avons aussi interrogé le retentissement des modalités de relation sur le travail des élèves.

## LE CONTEXTE EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE

La méthodologie de recherche articule l'analyse des modalités de relation dans l'enseignement en partenariat d'une discipline scolaire (EPS, musique, français et langues) et leurs effets sur les représentations du travail scolaire des élèves. Nous exposons, tout d'abord, les binômes internes et externes et la méthodologie de leur étude. Puis, celle qui concerne les élèves de certains binômes est présentée.

157

### L'enquête adulte

21 binômes externes et 5 binômes internes ont été étudiés : les caractéristiques des sujets sont présentés dans le tableau en annexe. Ce travail en collaboration concerne les cycles 2 et 3 de l'école élémentaire. La discipline enseignée peut être identique ou différente pour les deux membres du binôme.

Des questionnaires composés de questions ouvertes et fermées ont été proposés séparément au maître titulaire de la classe et à son partenaire. Ils visaient à cerner les représentations de chacun sur la discipline enseignée en collaboration. Plus précisément, l'enquête porte d'abord sur la représentation des contenus et des objectifs d'enseignement. Puis, elle s'intéresse aux compétences requises pour les faire acquérir aux élèves. Enfin, leurs représentations sur le métier d'enseignant du premier degré ainsi que les modalités de relation qui s'instaurent entre les acteurs sont appréhendées.

Une analyse thématique classique a permis la construction d'une typologie des modalités relationnelles entre les acteurs et des formes de polyvalence correspondantes. Elle est établie en fonction des trois critères suivants :

- les critères fonctionnels : la fréquence et le moment des rencontres, les modalités pédagogiques (le binôme travaille de concert, le maître suit ce que propose l'éducateur territorial, le maître fait une autre activité physique et sportive (APS) ou discipline scolaire) ;
- les critères structureaux : les finalités de l'action commune, la légitimation de la position des deux acteurs dans celle-ci ;
- les critères statutaires : le positionnement institué de l'acteur et son positionnement dans l'activité.

Le traitement de cette enquête vise à caractériser les modalités de relation au sein de chaque binôme afin d'en construire une typologie.

## Une étude de cas dans des classes

Parmi ces 26 binômes étudiés ont été choisies 8 classes pour illustrer les différents types de relations et de pratiques de la polyvalence mis en évidence lors de l'enquête auprès des binômes. Quatre de ces huit classes correspondent à des binômes internes (2, 20, 21 et 22), les quatre autres à des binômes externes (1, 3, 4 et 19), (cf. annexe).

Les élèves de ces classes ont été interrogés dans le but de repérer l'intérêt attribué aux différents domaines disciplinaires. Puis, lors d'un entretien, nous les avons fait s'exprimer sur les situations d'enseignement confiées au « partenaire » du maître titulaire (intervenant ou autre maître). Plus précisément, les élèves ont été invités à donner leur avis sur les disciplines scolaires, à caractériser les contenus enseignés en collaboration, les modalités d'apprentissage et le statut qu'il confère au partenaire. Nous avons ensuite confronté les réponses des élèves sur chacun de ces points avec les réponses des binômes. Il s'agit d'une analyse qualitative de cas dont les conclusions pourront être confirmées par des études complémentaires.

## RÉSULTATS

Tout d'abord, l'analyse des questionnaires présentés aux binômes permet l'élaboration d'une typologie des modalités de relation dans un travail en binôme. Puis, l'interrogation de leurs élèves met en évidence la représentation du travail fait en collaboration chez les élèves. Enfin, elle est mise en correspondance avec cette typologie.

## Les types de partenariat et les polyvalences correspondantes

Nous avons effectué une analyse qualitative des modalités contractuelles au sein des 26 binômes et des écarts des représentations des différents intervenants. Cette analyse a permis de saisir la logique des discours et les enjeux sous-jacents au partenariat.

Les discours des acteurs convergent vers une compétence qui s'établit autour du leur statut et de leur expertise dans la discipline enseignée. Cette compétence fait osciller la construction fragile du partenariat entre concurrence et coopération. En nous appuyant sur une recherche de Devos-Prieur (1996) et San José et Devos-Prieur (2000), quatre types de modalités relationnelles apparaissent (cf. tableau page suivante). Elles déclinent les tensions qui peuvent surgir lors de la mise en œuvre de la polyvalence.

**1. La subordination.** Il s'agit d'une relation hiérarchique. L'ascendant statutaire du maître sur l'intervenant est réel et le référentiel du leader institué est adopté de fait par le partenaire. La co-intervention est inexistante. C'est le pouvoir du maître sur l'intervenant. Les rencontres n'ont aucune raison de se faire : le maître ne partage pas sa souveraineté de décision (Mérini, 1995). Les binômes externes 4 et 5 (cf. annexe) appartiennent à ce type de relation. De plus, M5 a une licence STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), il « *estime avoir plus de compétences que In5 pour enseigner l'EPS* ». Par conséquent, la polyvalence n'est ni perturbée, ni enrichie par des compétences extérieures, c'est une « polyvalence scolaire » avec des épisodes transdisciplinaires et interdisciplinaires.

**2. La délégation.** La reconnaissance de l'intervenant externe ou interne par le maître titulaire et la relation de confiance caractérisent ce type de modalité. Les rencontres entre les acteurs se font généralement au début ou à la fin de la séance afin de réguler et contrôler les objectifs poursuivis. Le maître titulaire utilise la compétence de l'intervenant pour mener à bien son projet. La co-intervention n'existe pas et les responsabilités institutionnelles sont partagées : la responsabilité pédagogique est donnée à l'intervenant, la responsabilité institutionnelle reste celle du maître titulaire. Les binômes externes 9, 10, 13 et 14 appartiennent à ce type de relation qui correspond à « une prise de risque au nom de la nécessité pédagogique » (Mérini, 1994 et 1995) bien que nous ne soyons pas ici dans le type de relation ponctuelle évoquée par l'auteur. Ceux-ci ont une position homogène sur les contenus à enseigner et se réfèrent aux programmes. Dans ce cas, les intervenants ont une formation universitaire dans la discipline concernée (cf. annexe) et les maîtres ne pratiquent pas l'activité. En outre, les intervenants extérieurs sont influencés par le maître bien que la durée de relation soit inférieure à deux ans (Devos-Prieur, 1996). À l'inverse,

MODALITÉS DE RELATION	PARTENARIAT	DÉLÉGATION	SUBORDINATION	JUXTAPOSITION	
				perturbée	Polyvalence émiétée
TYPES DE POLYVALENCE	Polyvalence ouverte	Polyvalence enrichie	Polyvalence scolaire		
BINÔMES INTERNES ET/OU BINÔMES EXTERNES	<p><b>Binômes</b> n° 7, 2, 8, 15, 24, 25, 12, 18, 19</p> <p>Pouvoir négocié sans référence statutaire. Co-pilotage. Ancienneté dans la relation. Référentiel commun avec objectifs propres. Hétérogénéité vers homogénéité. Négociation vers concertation.</p>	<p><b>Binômes</b> n° 14, 13, 9, 10, 20</p> <p>Pouvoir partagé. Ascendant statutaire. Expertise reconnue dans la co-intervention. Référentiel du spécialiste. « Consensus ».</p>	<p><b>Binômes</b> n° 5, 4</p> <p>Pouvoir subi. Ascendant réel sur l'autre. Le rôle est imposé à l'autre par le leader. Référentiel du leader statutaire.</p>	<p><b>Binôme</b> n° 3</p> <p>Cohabitation avec cloisonnement. Négation dans la relation. Chacun a son référentiel.</p>	<p><b>Binômes</b> n° 1, 6, 11, 23, 24</p> <p>Référentiel intervenant</p> <p><b>Binômes</b> n° 17, 18</p> <p>Référentiel maître</p> <p><b>Binômes</b> n° 21, 22</p> <p>« confort »</p>
<b>CARACTÉRISATION DE LA MODALITÉ DE COLLABORATION DES BINÔMES</b>					

Modalités de relation dans le binôme et polyvalence

le binôme 10 a une position hétérogène sur les contenus mais M10 pratique une APS (cf. annexe). C'est pourquoi le travail des intervenants extérieurs peut être repris par les maîtres dans leur enseignement d'un point de vue disciplinaire (M9 et M10) et interdisciplinaires (M13 et M14). Dans le binôme interne 20, les maîtres se délèguent les contenus disciplinaires pour les approfondir et gardent une démarche pédagogique cohérente. Leur polyvalence est soumise à « une connivence scolaire ». Nous observons dans tous les cas « un enrichissement de la polyvalence ».

**3. La juxtaposition.** Deux types de relation peuvent être dégagés et complètent notre première étude (Devos-Prieur, 1996 ; San José et Devos-Prieur, 2000). Ils ont une influence différente sur la polyvalence des maîtres.

a - *La juxtaposition-conflit.* Les membres du binôme cohabitent mais ne communiquent pas, un mur les sépare. Or, c'est une dimension importante dans la relation comme le signale Kherroubi en 1994. La co-intervention est inexistante comme dans les types précédents. Chacun est sur sa propre logique, et une situation conflictuelle apparaît entre les deux acteurs. Ils annoncent en effet des objectifs différents. Nous avons deux systèmes de valeurs et un dialogue de sourds. Le binôme externe 3 en EPS appartient à ce type de relation. M3 a une licence STAPS comme M5 précédemment. Cette relation ne semble pas pouvoir évoluer vers un partenariat bien que la durée de collaboration soit supérieure à trois ans (Devos-Prieur, 1996). Les caractéristiques statutaires et structurelles du binôme hypothèquent, donc, la négociation et l'évolution vers un partenariat indépendamment de la durée de travail en commun. La polyvalence apparaît « perturbée » par les contradictions du binôme.

b - *La juxtaposition-substitution.* Les binômes ont les caractéristiques du partenariat, mais ils s'en distinguent par un point, un intérêt nettement moindre pour la discipline enseignée par l'intervenant ou l'autre maître. Deux sous-catégories la composent et séparent les binômes externes et internes :

b1 - Les binômes externes semblent soumis au risque d'homogénéité souligné par Berger et Langouet (1994). Dans un premier cas, le référentiel de l'intervenant extérieur est en effet présent dans le discours des maîtres (binômes externes 1, 6, 11, 23 et 26). À l'inverse, dans le second cas, c'est le référentiel du maître qui transparaît dans les propos de l'intervenant (binômes 17 et 18). Dans le premier cas, la « pluridisciplinarité » est assurée grâce aux compétences spécifiques de l'intervenant extérieur. Dans le second cas, elle est scolaire et prescrite par le maître sans pour autant générer une subordination.

b2 - Un décloisonnement « intra-disciplinaire » (grammaire, orthographe, récitation...) est aussi programmé par les deux binômes internes 21 et 22. Il accompagne une « polyvalence émietée ».

De manière générale, cette *juxtaposition-substitution* semble être associée à un accord tacite : les 9 maîtres titulaires et les 2 intervenants internes ont entre dix-sept et trente années d'expérience professionnelle et ils n'ont pas de formation universitaire comme c'est le cas dans la délégation (cf. annexe). Tant que la polyvalence des

maîtres est perçue comme une « pluridisciplinarité » traditionnellement dévolue à l'école, elle n'est pas perturbée comme dans « la juxtaposition conflit.

**4. Le partenariat.** Dans cette dernière modalité, le référentiel pour une action commune pilotée par les deux acteurs est négocié lors de nombreuses rencontres pendant les séances ou entre celles-ci. Des zones d'engagement réciproque émergent de l'action où les régulations sont faites en fonction des effets obtenus. Il existe une co-intervention essentielle autour d'objectifs communs. Les rôles de chacun sont reconus et les responsabilités « fonctionnelles » sont partagées. La responsabilité « institutionnelle » n'est pas évoquée dans ce type de relation. Huit binômes externes (7, 8, 12, 15, 18, 19, 24, 25, cf. annexe) travaillent ensemble depuis plus de trois ans. C'est donc progressivement que s'affirme la cohérence des interventions par l'expérience du travail en commun (Kherroubi, 1994 ; Devos-Prieur, 1996 ; San José et Devos-Prieur, 2000). Mais, la durée de relation est minorée chez le binôme interne 2 ou le binôme externe constitué d'un maître et d'un professeur du second degré (binôme 19). La spécialisation universitaire semble renforcer le partenariat interne (cf. annexe). La durée de collaboration semble ne pas devoir être trop longue (Devos-Prieur, 1996) et ne pas coïncider avec l'absence ou l'abandon d'une pratique personnelle de l'activité enseignée des partenaires. Notre première étude met alors, en évidence, un risque important d'homogénéisation des contenus. Néanmoins, la co-intervention, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité qu'elle génère peut avoir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves. Les binômes en partenariat donnent lieu à « une polyvalence ouverte » grâce à l'hétérogénéité des positions qui est conservée car les maîtres sont pratiquants de l'activité enseignée.

## **Représentations par les élèves des situations d'enseignement en fonction des types de partenariat**

Les élèves des huit binômes (3), illustrant notre typologie de partenariat, ont été interrogés : nous présentons successivement les thèmes autour desquels ont été analysés leurs représentations.

**1. Repérage des champs disciplinaires (4).** Lorsqu'on demande aux élèves de juger de l'importance des disciplines enseignées à l'école, nous observons une très forte concordance entre leur jugement et le poids horaire institutionnellement accordé à celles-ci. En revanche, les élèves placent en tête leurs préférences pour trois disciplines : EPS, langues vivantes, arts plastiques. De plus, le français est jugé prioritaire par tous. Or, il est peu préféré par ces mêmes élèves.

3 - Tous les binômes cités sont à référer au tableau en annexe.

4 - Programme de 1995.

Lorsqu'on s'intéresse aux disciplines travaillées avec le partenaire, l'analyse du repérage général des champs disciplinaires montre que l'intérêt et l'importance accordés aux disciplines ne sont pas infléchis par la collaboration qu'elle soit interne ou externe. En effet, dans les classes 21 et 22, l'enseignement du français par un autre maître n'améliore pas le degré de satisfaction des élèves pour cette discipline. Dans les classes 3 et 4, l'EPS, confiée à un intervenant extérieur est jugée plutôt peu importante. Enfin, dans les élèves du binôme externe 19 et binôme interne 2, les langues vivantes sont jugées importantes et intéressantes quelle que soit la nature du binôme. Par conséquent, le simple fait de « porter » les enseignements semble ne pas avoir d'incidence visible sur la représentation des élèves des champs disciplinaires confiés au partenaire. Notons cependant que les élèves des binômes 19 et 2 ont des avis positifs : ils correspondent à des binômes de catégorie « polyvalence ouverte » (cf. tableau page 160).

**2. Caractérisation des disciplines enseignées par le partenaire.** La représentation des champs disciplinaires travaillés avec le partenaire fait l'objet de caractérisations très contrastées en fonction des types de relation. On observe ainsi un assez faible degré de satisfaction lorsque les élèves désignent l'enseignement en termes de contenus littéralement repris des programmes (« *On fait de la grammaire, du vocabulaire* ») assortis d'activités contraintes (« *On apprend par cœur* »). Ils correspondent aux élèves des binômes internes 21 et 22. À l'inverse, un sentiment de satisfaction accompagne une caractérisation des contenus disciplinaires explicitement référée à des apprentissages que les élèves ont conscience de faire (« *J'apprends les régions, j'ai le plaisir de parler espagnol* » (élèves du binôme externe 19), ou « *j'apprends les passes, les règles...* » (élèves du binôme 1). Ces classes correspondent à des formes de « polyvalence ouverte » et « polyvalence substitution » (cf. page 160). La pratique de concertation semble, tout d'abord, amener à une explicitation des champs disciplinaires dont les élèves sont les bénéficiaires à savoir une plus grande consistance des contenus définis par les intervenants des domaines travaillés. L'absence de conflit dans une collaboration où les compétences de chacun sont reconnues, semble être aussi positive.

**3. Désignation des contenus et modalités d'apprentissage.** Nous avons interrogé les élèves sur la représentation qu'ils se faisaient des activités et des modalités d'apprentissage lorsqu'ils étaient en présence du partenaire. De manière générale, nous n'observons pas de malentendu sur la nature des activités pratiquées. Dans la quasi-totalité des entretiens, les élèves expriment ce qu'ils font sensiblement dans les mêmes termes que l'intervenant qu'il soit un autre maître ou un intervenant extérieur. Le faible intérêt des élèves accompagne plutôt deux types de représentations : les élèves des binômes 21 et 22 repèrent les routines scolaires soit par des contenus généraux (« *de la grammaire* »), soit par des activités à la fois classiques et imprécises (travail sur fiches, « *on écrivait, on lisait* »). Pour les élèves du binôme 3, la

présence de l'intervenant extérieur en EPS constitue une parenthèse ludique. Elle est jugée peu importante dans la scolarité.

En revanche, lorsque les élèves caractérisent précisément les objectifs, les méthodes et les supports d'enseignement, leur intérêt s'affirme. Les élèves de trois binômes sont ici particulièrement intéressants à évoquer : les élèves du binôme interne 2 et du binôme externe 19 pour l'enseignement des langues vivantes, les élèves du binôme externe 1 pour l'enseignement de l'EPS (cf. annexe). Dans les trois binômes, les élèves désignent ce qu'ils font en termes d'activités cognitives. Ils précisent très fréquemment qu'ils apprennent et ils explicitent ce qu'ils apprennent. En particulier, les élèves du binôme 19 ont le sentiment de travailler « autrement ». Nous observons ici que l'intérêt des élèves coïncide avec le sentiment que le partenaire interne ou externe apporte une « plus-value » dans la scolarité (« on communique avec des espagnols, dans leur pays », « si on va en Espagne pendant les vacances et je parle avec mes copines dans la cour » (élèves du binôme 19).) Dans cette classe à l'instar des élèves du binôme 2, la concertation didactique, pédagogique et éducative est explicitement et régulièrement conduite au sein du binôme. Elle empêche les élèves de percevoir l'intervenant interne ou externe sur les seuls registres de l'appart technique ou de l'animation.

Les élèves semblent accorder intérêt et importance au travail mené par l'intervenant lorsque les séances sont perçues à la fois en rupture avec le quotidien de la classe et en continuité avec les missions de l'école.

**4. Perception du statut de l'intervenant.** Les intervenants extérieurs sont nommés de façon imprécise. En revanche, nous n'observons pas de différence notable dans la représentation du travail avec un autre maître ou un intervenant extérieur. En particulier la pratique d'évaluation affichée par les maîtres titulaires ou les intervenants ne confère pas de statut particulier aux séances conduites par les partenaires.

Ces remarques corroborent ce qui a été dit précédemment : les élèves portent à ces enseignements une importance et un intérêt qui ne semblent pas dépendre du statut des intervenants et des disciplines scolaires. Ce sont plutôt les modalités de relation dans le binôme et leur impact sur les contenus d'enseignement qui semblent avoir un effet sur les jugements portés par les élèves.

## **DISCUSSION : LE PARTENARIAT, ENRICHISSEMENT OU PERTURBATION ?**

Cette étude nous permet de faire une comparaison entre les catégories de polyvalence mises en œuvre par les binômes internes ou externes et la représentation de cette polyvalence par les élèves. Elle ne permet pas de généraliser mais d'abstraire des éléments communs tout en identifiant des particularités. Deux modes de relation

entre les acteurs semblent hypothéquer l'intérêt et l'implication des élèves. Mais, deux autres peuvent entraîner chez ceux-ci un enrichissement culturel et une augmentation de leur investissement.

- Le conflit de compétences : le binôme externe 3 est emblématique de cette catégorie. Lorsque les deux protagonistes se disent compétents pour un même domaine sans reconnaître l'apport spécifique de l'autre et, par voie de conséquence, sa légitimité, les élèves sont « perturbés » et ne perçoivent pas le travail avec l'intervenant comme un enrichissement de leur scolarité. La polyvalence apparaît ici comme « perturbée ».
- La juxtaposition des compétences qui permet la simple répartition des chapitres qui constitue une discipline (orthographe, grammaire, production d'écrits...), semble nuire à l'implication des élèves. De manière générale, ils vivent ces situations sur le registre de la routine scolaire, et souvent cette distribution semble engendrer une incohérence méthodologique dans l'esprit des élèves.
- À l'inverse, à partir d'un référentiel commun et partagé, chaque membre du binôme garde sa spécificité et ses objectifs propres. Les élèves semblent en éprouver deux satisfactions. Ils perçoivent d'une part, les contenus dans la cohérence des finalités de l'école, et ils vivent les situations avec le partenaire d'autre part, comme un enrichissement culturel et technique. La polyvalence est alors « ouverte ».
- Toutefois, un binôme en juxtaposition, sans conflit, qui est composé d'acteurs de compétences complémentaires, semble avoir un effet bénéfique sur les élèves.

À l'issue de notre étude, il apparaît que la qualité de la collaboration ne dépend pas du statut des intervenants. Que les binômes soient internes ou externes, ceux-ci peuvent générer des modes de collaboration très contrastés. L'enrichissement de la polyvalence est plutôt associé à la qualification professionnelle forte dans la discipline et dans une complémentarité de tâches qui se négocient régulièrement à la fois sur un mode explicite et par accord tacite entre les acteurs. Cette étude interroge la formation continue des enseignants du premier degré : comment faire évoluer ce travail vers un réel « partenariat ? » Quelles sont les compétences à développer par chacun des acteurs du binôme ? La présence du binôme à ces stages semble être un préambule à toute formation.

## BIBLIOGRAPHIE

- BERGER G., LANGOUET G. (1995). – « Efficacité et signification du Partenariat », in Colloque INRP, *Établissement et partenariat, stratégie pour des projets communs*, Éditions INRP.
- BO (septembre 1993). – *Le référentiel de compétences des professeurs d'école*.
- BOUYASSE V. (1996). – *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?* Mémoire de DEA.

BURGUIERE E. (1994). – « Les notions de contrats et de partenaire », in Charlot B., *L'école et le territoire*, Paris, Armand Colin.

DEVOS-PRIEUR O. (1996). – *Contribution à l'étude du partenariat à l'école primaire en activités physiques de pleine nature*, Mémoire de DEA.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. et Coll. (1994). – *L'école dans la ville*, Paris, L'Harmattan.

KHERROUBI M. (1994). – « Caractéristiques des formations en partenariat », in Zay D. *La formation des enseignants au partenariat*, Paris, PUF.

MERINI C. (1994). – « Collaboration - Didactique - Apprentissage », in Zay D., *La formation des enseignants au partenariat*, Paris, PUF.

MERINI C. (1995). – « Partenariat en formation. ; nature du dispositif », in Colloque INRP, *Établissement et partenariat, stratégie pour des projets communs*, Éditions INRP.

Ministère de l'éducation nationale (1995). – *Programmes à l'école primaire*, Paris Hachette, CNDP.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale, Groupe de l'enseignement primaire (1997).- *La polyvalence des maîtres à l'école primaire, analyse de la situation dans la perspective de l'initiation aux langues vivantes et de l'éducation artistique. Propositions* (rapporteur : A. Bouchez, doyen du groupe de l'enseignement primaire).

SAISI L. (1994). – « L'état, "le local" et l'école : repères historiques », in Charlot B., *L'école et le territoire*, Paris Armand Colin.

SAN JOSÉ A., DEVOS-PRIEUR O. (2000). – « La mise en œuvre du partenariat en éducation physique à l'école primaire : l'enseignement de la voile. Entre concurrence et coopération », *Revue STAPS*, n° 52, pp. 61-77.

ZAY D. (1994). – « Établissements et partenariats », *Savoir*, n° 6.

ZAY D. « La problématique et les thèmes du colloque », in Colloque INRP, *Établissement et partenariat, stratégie pour des projets communs*, Éditions INRP.

## ANNEXE

## Liste des sujets et de leurs caractéristiques

Binômes <i>internes</i> (5) externes	Ancienneté dans la relation	Ancienneté dans l'enseignement		Statut	Diplômes		Expertise dans la discipline enseignée	
		Poly.	Discipl.		Spécialité	Univers.	Spécialité	Niveau
In 1	7 ans	-	EPS 7 ans	Éducateur territorial				
M 1	7 ans	23 ans	-	Instituteur puis PE	DUEL	géographie lettres bac + 2		
<i>M*2</i>	1 an	5 ans	<i>anglais 1 an</i>	PE		<i>licence d'anglais</i>		
<i>M.2</i>	1 an	10 ans	EPS 10 ans	Instituteur		licence STAPS	natation volley	bon niveau
In 3	7 ans	-	EPS 7 ans	Éducateur territorial				
M 3	7 ans	10 ans	EPS 10 ans	Instituteur		licence STAPS	natation volley	bon niveau
In 4	7 ans	-	EPS 7 ans	Éducateur territorial				
M 4	1 an	5 ans	1 an	Professeur d'école		licence d'anglais		
In 5	7 ans	-	EPS 7 ans	Éducateur territorial				
M 5	4 ans	4 ans	EPS 4 ans	Professeur d'école	BEESAN	licence STAPS	natation	inter- région
In 6	12 ans	-	30 ans	Éducateur territorial	BEESAN BE volley	1 <sup>re</sup> partie maîtrise STAPS	ex nageur	8 ans en régional
M 6	12 ans	27 ans	30 ans	Instituteur				
In 7	12 ans	16 ans	30 ans	Éducateur territorial	BEESAN BE volley	1 <sup>re</sup> partie maîtrise STAPS	ex nageur	8 ans en régional
M 7	12 ans	14 ans	-	Instituteur	CAP insfit		a pratiqué des APPN	loisirs
In 8	3 ans	-	EPS 10 ans	Éducateur territorial	BE rugby	licence STAPS	tous les sports et le rugby	non précisé

5 - Les binômes inscrits en italiques et soulignés sont des binômes internes c'est-à-dire qu'ils sont composés de deux maîtres.

Binômes <i>internes</i> externes	Ancienneté dans la relation	Ancienneté dans l'enseignement		Statut	Diplômes		Expertise dans la discipline enseignée	
		Poly.	Discipl.		Spécialité	Univers.	Spécialité	Niveau
M 8	5 ans	30 ans	10 et 38 ans	Instituteur puis PE	CFEN et CAP	bac	basket rugby tennis	loisirs
In 9	4 mois	-	EPS 10 ans	Éducateur territorial	BE rugby	licence STAPS	tous les sports et le rugby	non précisé
M 9	4 mois	4 mois	-	PE		licence de géographie		
In 10	2 ans	-	EPS 10 ans	Éducateur territorial	BE rugby	licence STAPS	tous les sports et le rugby	non précisé
M 10	9 ans	2 ans	-	Professeur d'école		doctorat géologie	APPN	loisirs
In 11	15 ans	-	30 ans	Éducateur territorial	BEESAN, BE2 rugby, brevet fédéral kayoy judo			loisirs
M 11	5 ans	26 ans	-	Instituteur	CAP			
In 12	5 ans	-	30 ans	Éducateur territorial 1 <sup>er</sup> degré	BEESAN, BE2 rugby, brevet fédéral kayoy judo			loisirs
M 12	6 ans	30 ans	-	Instituteur				
In 13	1 an	-	1 an musique	Assistant spécialisé	DUMI		orchestre 2 ans	profes- sionnel
M 13	1 an	3 ans		PE	DECF (comp)			
In 14	1 an	-	1 an musique	Assistant spécialisé	DUMI		orchestre 2 ans	profes- sionnel
M 14	en place avant son arrivée 5 ans	3 ans	-	Professeur d'école		licence STAPS		
In 15	5 ans	-	EPS 10 ans	Éducateur territorial	BE rugby	licence STAPS	tous les sports et le rugby	non précisé

Binômes <i>internes</i> externes	Ancienneté dans la relation	Ancienneté dans l'enseignement		Statut	Diplômes		Expertise dans la discipline enseignée	
		Poly.	Discipl.		Spécialité	Univers.	Spécialité	Niveau
M 15	5 ans			Instituteur puis PE	CAFIFM	DEUG	a pratiqué nombreux sports	loisirs
In 16	30 ans	16 ans	30 ans	Éducateur territorial	BEE SAN BE volley	1 <sup>re</sup> partie maîtrise STAPS	ex nageur	8 ans en régional
M 16	30 ans environ	30 ans	-	Maître Formateur Instituteur puis PE			APPN	loisirs
In 17	3 ans	-	6 ans	Éducateur territorial 1 <sup>er</sup> degré	BE 1 <sup>er</sup> degré	BAC		
M 17	1 an	10 ans	-	Maître Formateur Instituteur puis PE	CAFIFM		tennis, danse	loisirs
In 18	3 ans	-	6 ans	Éducateur territorial	BE 1 <sup>er</sup> degré	BAC		
M 18	5 ans	16 ans	-	Maître Formateur Instituteur		26 ans		
In 19	1 an	-	5 ans	Professeur certifié	CAPES anglais	maîtrise		
M 19	1 an	23 ans	-	M.Form. Instituteur puis PE		maîtrise en sciences de l'éduc.		
<u>M'20</u>	4 ans	20 ans	-	Instituteur	CAP	BAC		
<u>M 20</u>	4 ans	17 ans	-	Instituteur	CAP	BAC		
<u>M' 21</u>	12 ans	30 ans	-	Instituteur	BAC CFEN CAP			
<u>M 21</u>	12 ans	27 ans	-	Instituteur	BAC CAP			
<u>M' 22</u>	8 ans	25 ans	-	Instituteur	BAC CFEN			
<u>M 22</u>	5 ans	34 ans	-	Instituteur	BAC CFEN CAP			
In 23	6 ans	-		Éducateur territorial	BE 1 <sup>er</sup> degré rugby		rugby 26 ans	moyen

## Incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire

Binômes <i>internes</i> externes	Ancienneté dans la relation	Ancienneté dans l'enseignement		Statut	Diplômes		Expertise dans la discipline enseignée	
		Poly.	Discipl.		Spécialité	Univers.	Spécialité	Niveau
M 23	6 ans	22 ans	-	Instituteur				
In 24	26 ans	-	30 ans	Éducateur territorial	BE 1 <sup>er</sup> degré rugby		rugby 26 ans	moyen
M 24	26 ans	20 ans		Instituteur	CAP	BAC	APPN	bon
In 25	7 ans	-	30 ans	Éducateur territorial 1 <sup>er</sup> degré	BE 1 <sup>er</sup> degré rugby		rugby 26 ans	moyen
M 25	7 ans, existe avant son arrivée	9 ans	-	Instituteur	CAP	maîtrise de biologie	a pratiqué danse et ski	débutant
In 26	10 ans	-	3 ans	Éducateur territorial	BEE SAN	maîtrise STAPS		
M 26	10 ans	23 ans	-	Instituteur	CAP		volley, tennis, rando	loisirs

## LECTURES

### REGARDS SUR LES PROBLÉMATIQUES IDENTITAIRES

#### ANALYSES, RÉFLEXIONS, DÉMARCHES ET OUTILS POUR MIEUX DÉCRYPTER L'IDENTITÉ DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS

Mado MAILLEBOUIS\*

En 1997, le Centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM a effectué une recherche bibliographique importante autour d'identité, travail, formation (1). Ce travail rassemblait un ensemble de 210 références en langue française organisées par thèmes.

Cette recherche mettait en évidence la richesse des réflexions produites par l'ensemble des disciplines en sciences humaines et sociales autour du concept d'identité. Le premier chapitre de la bibliographie ci-dessous reprend une bonne partie de ces références et l'enrichit de travaux plus récents.

La seconde partie s'inscrit intimement dans la problématique du numéro de *Recherche et formation* : elle concerne les démarches, les techniques, les méthodologies qui permettent de repérer et saisir les dynamiques et les stratégies identitaires. Les écrits rassemblés témoignent des interrogations et réflexions sur les procédés d'action qui sont en œuvre ou qui peuvent être mis en œuvre pour accompagner le « travail identitaire », voire contribuer à « former à l'identité ».

Le recours à l'écriture par les récits de vie, les mémoires professionnels, les modes de formation inscrits dans un projet et liant théorie-pratique, comme les formations en alternance apparaissent fortement dans la bibliographie. L'analyse des pratiques comme processus d'accompagnement dans la construction progressive de l'identité professionnelle des enseignants constitue aussi l'objet de réflexion de plusieurs articles.

171

\* - Mado Maillebois, Centre de documentation sur la formation et le travail, CNAM.

1 - Gamier Danielle, Maillebois Madeleine (dir.), *Identité, travail, formation : recherche et synthèse bibliographique*, Paris, CNAM/Centre de documentation sur la formation et le travail, 1997, 74 p. (document consultable en ligne : <http://www.cnam.fr/doc/cdfi>).

La bibliographie de 1997 comportait une entrée par publics. Elle faisait apparaître un panorama d'études assez significatif sur l'identité professionnelle de nombreux groupes sociaux mais relativement peu concernant celle des enseignants et des formateurs. Une incursion dans les banques de données bibliographiques spécialisées en sciences de l'éducation montrait que la recherche portait essentiellement sur les aspects historiques, sociologiques, pédagogiques et didactiques de la fonction enseignante. Les analyses de l'activité des enseignants, le « travail enseignant au quotidien » (2), leur identité professionnelle, contrairement à d'autres catégories professionnelles, étaient peu présentes, voire absentes de la recherche. Actuellement, de nombreux travaux concernant les enseignants et les formateurs, à l'image de l'ensemble de la recherche sur le travail et les professions, se tournent vers l'analyse et la compréhension de leurs actions en situation professionnelle ainsi qu'à leurs stratégies de constructions identitaires. C'est de cette orientation de la recherche dans l'espace francophone concernant les « dynamiques identitaires » des enseignants et formateurs dont rend compte la troisième partie de la bibliographie,

Un certain nombre de documents collectifs entièrement consacrés aux propos de ce numéro auraient pu faire l'objet d'une présentation article par article (ou contribution par contribution). Afin de ne pas alourdir le document, seule la référence dans sa globalité a été indiquée. Que les auteurs en excusent l'auteur de cette bibliographie.

Il s'agit essentiellement des documents suivants :

- GOHIER Christiane (dir.), ALIN Christian, *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle : recherche et formation*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- BARBIER Jean-Marie (dir.), KADDOURI Mokhtar (dir.), « Formation et dynamiques identitaires », *Éducation permanente*, n° 128, 1996-3, 223 p.
- Laboratoire Civic: Centre de recherches interdisciplinaires sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation/Université de Rouen, « Action et identité », Centre de recherche sur la formation/CNAM », Paris, INRP, 2001, 286 p. (*Questions de recherches en éducation*, n° 2).
- Spirale, « L'approche biographique en formation d'enseignants », n° 24, 1999, 297 p.

## L'identité : un concept au carrefour des disciplines

BARBIER Jean-Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui), 1996, 305 p.

2 - Titre de l'ouvrage de M. Tardif et C. Lessard, Québec, Presses de l'université de Laval, 1999.

BARBIER Jean-Marie (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF (Coll. Éducation et formation), 2000, 265 p.

BAUBION-BROYE Alain (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Toulouse, Erès, 1998, 238 p.

BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF (Coll. Psychologie d'aujourd'hui), 1990, 304 p.

BRUBAKER Rogers, « Au-delà de l'«identité» », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 139, sept. 2001, pp. 66-85.

CAMILLERI Carmel, KASTERSZTEIN Joseph, LIPIANSKY Edmond-Marc, MALEWSKA-PEYRE Hanna, TABOADA-LEONETTI Isabelle, VASQUEZ-BRONFMAN Ana, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF (Coll. Psychologie d'aujourd'hui), 1990, 232 p.

DUBAR Claude, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIII, n° 4, oct./déc. 1992, pp. 505-529.

DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin (Coll. U/Sociologie), 1991, 279 p.

DUBAR Claude, « Les identités individuelles et collectives dans le champ professionnel », in De Coster Michel, Pichault François, *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck, 1994, pp. 363-380.

DUBAR Claude, « Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité », *Éducation permanente*, n° 128, 1996-3, pp. 37-44.

DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF (Coll. Quadrige), 1985, 136 p.

GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit (Coll. Le sens commun), 1973, 253 p.

KAUFMANN Jean-Claude, « Rôles et identité, l'exemple de l'entrée en couple », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. XCVII, 1994, pp. 301-328.

LAING Ronald David, *Le soi et les autres, rôle des relations interpersonnelles dans la genèse et la transformation de l'identité*, Paris, Gallimard (Coll. Les Essais), 1971, 236 p.

L'ÉCUYER René, *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 1994, 422 p.

LEGRAND Michel, *L'approche biographique, théorie, clinique*, Paris, Desclée de Brouwer (Coll. Interfaces), 1993, 303 p.

LÉVI-STRAUSS Claude (dir.), BENOIST Jean-Marie, SERRES Michel, *L'identité, séminaire interdisciplinaire 1974-1975*, Paris, PUF (Coll. Quadrige), 1977.

LIPIANSKY Edmond-Marc, *Identité et communication, l'expérience groupale*, Paris, PUF (Coll. Psychologie sociale), 1992, 262 p.

LIPIANSKY Edmond-Marc, « L'identité à l'articulation du psychologique et du social », *Revue internationale de psychologie*, Vol. II, n° 2, 1995.

MEAD George Herbert, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963, 329 p.

PERRON Roger (dir.), AUBLE J.-P., CHICAUD J., et alii, *Les représentations de soi, développements, dynamiques, conflits*, Toulouse, Privat (Coll. Pratiques sociales), 1991, 255 p.

PIOLAT Michel (dir.), HURTIG Marie-Claude (dir.), PICHEVIN Marie-France (dir.), *Le soi, recherches dans le champ de la cognition sociale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (Coll. Textes de base en psychologie), 1992, 283 p.

POLLAK Michael, *L'expérience concentrationnaire, essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Métailié (Coll. Leçons de choses), 1990, 343 p.

RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil (Coll. L'ordre philosophique), 1990, 430 p.

RICOEUR Paul, *Temps et récit*, Paris, Seuil, 1983.

RUANO-BORBALAN Jean-Claude (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éd. Sciences humaines, 1998, 395 p.

SAINSAULIEU Renaud, *L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques (Coll. Références), 1988 (3<sup>e</sup> éd.), 479 p.

SAINSAULIEU Renaud, « L'identité et les relations de travail », *Éducation permanente*, n° 128, 1996-3, pp. 187-206.

*Sciences humaines* (hors série) « Identités », n° 15, déc. 96-janv. 97, 49 p.

SEARLE John R, *Les actes de langage*, Paris, Minuit, 1972 (1<sup>re</sup> éd., 1963).

TAP Pierre (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat (Coll. Sciences de l'homme), 1986, 490 p.

TAP Pierre (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat. (Coll. Sciences de l'homme), 1986, 490 p.

## Réflexions, démarches et outils de compréhension des dynamiques et stratégies identitaires

174

BARBIER Jean-Marie (dir.), KADDOURI Mokhtar (dir.), « Formation et dynamiques identitaires », *Éducation permanente*, n° 128, 1996-3, 223 p.

BERTAUX Daniel, *Les récits de vie*, Paris, Nathan (Coll. Sciences de l'homme), 1997.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine (coord.), FABLET Dominique (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan (Coll. Savoir et formation), 2001, 208 p.

BLIN Jean-François, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan (Coll. Action et savoir), 1997, 224 p.

BOURGEOIS Étienne, « Apprentissage, motivation et engagement en formation », *Éducation permanente*, n° 136, 1998/3, pp. 101-109.

BRODA Jacques, « Formation et remaniements identitaires », *Formation emploi*, n° 32, oct/déc. 1990, pp. 37-49.

CHAIX Marie-Laure, « L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire », *Éducation permanente*, n° 128, 1996/3, pp. 103-116.

CHAIX Marie-Laure, « La formation comme construction identitaire », *Éducatons*, n° 5, 1995, pp. 42-46.

CHAIX Marie-Laure, « Alternance et rapport théorie et pratique, un itinéraire de réflexion », *Recherche et formation*, n° 11, 1992, pp. 77-91.

COHEN-SCALI Valérie, *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF (Coll. Éducation et formation), 2000, 219 p.

CROS Françoise (dir.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan (Coll. Action et savoir), 1998, 256 p.

DOMINICÉ Pierre, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan (Coll. Défi-formation), 1990, 176 p.

DUBAR Claude, ENGRAND Sylvie, « Formation continue et dynamique des identités professionnelles », *Formation emploi*, n° 34, avril/juin 1991, pp. 87-100.

*Éducation permanente*, « Les histoires de vie, entre la recherche et la formation », n° 72-73, mars 1984, 240 p.

FAINGOLD Nadine, « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle, décrypter des messages structurants », *Explicititer*, n° 26, 1998.

GALVANI Pascal, *Quête de sens et formation, anthropologie du blason et de l'autoformation*, Paris, L'Harmattan (Coll. Histoire de vie et formation), 1997, 229 p.

GARNIER Danielle, MAILLEBOUIS Madeleine (dir.), *Identité, travail, formation, recherche et synthèse bibliographique*, Paris, CNAM/Centre de documentation sur la formation et le travail, 1997, 74 p. (Document consultable en ligne : <http://www.cnam.fr/doc/cdf>)

GIUST-DESPRAIRIES Florence, « L'identité comme processus entre liaison et déliaison », *Éducation permanente*, n° 128, 1996-3, pp. 63-70.

JOSSO Marie-Christine (dir.), *La formation au cœur des récits de vie, expériences et savoirs universitaires*, Paris, L'Harmattan, 2000, 314 p.

KADDOURI Mokhtar, « Place du projet dans les dynamiques identitaires », *Éducation permanente*, n° 128, décembre 1996, pp 135-151.

KADDOURI Mokhtar, « Partenariat et stratégies identitaires, une tentative de typologisation », *Éducation permanente*, n° 131, 1997, pp 109-126.

KADDOURI Mokhtar, « Innovation et dynamiques identitaires », *Recherche et formation*, n° 31, 1999, pp. 101-112.

KADDOURI Mokhtar, « L'articulation entre politiques et pratiques d'innovation comme construction d'un espace de transaction identitaire », in Cros Françoise (dir.), *Politiques de changement et pratiques de changement, étude de trois dispositifs ministériels d'aide aux innovations en formation*, Paris, INRP, 2001, pp. 193-212.

KADDOURI Mokhtar, « La formation des adultes en entreprise, entre compétences et assignation identitaire », *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 1, printemps 2002. (document consultable sur le site de l'ACELF, Association canadienne d'éducation de langue française <http://www.acef.ca/revue/XXX-1/articles/09-Kaddouri.html>).

Laboratoire CIVIC, Centre de recherches interdisciplinaires sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation/Université de Rouen, « Action et iden-

tité », Centre de recherche sur la formation/Cnam, Paris, INRP, 2001, 286 p. (*Questions de recherches en éducation*, n° 2).

MALEWSKA-PEYRE Hanna, « La notion d'identité et les stratégies identitaires », *Les Amis de Sèvres*, n° 1, 1987, pp. 83-93.

MOLL Jeanne, « Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle », in Blanchard-Laville Claudine (coord.), Fablet Dominique (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'harmattan, 2000, pp. 239-251.

OROFIAMMA Roselyne, « Récits de vie et remaniements identitaires », *Éducation permanente*, n° 128, 1996-3, pp. 165-175.

PINEAU Gaston, LEGRAND Jean-Louis, *Les histoires de vie*, Paris, PUF (Coll. Que sais-je?), 1993, 128 p.

POUPART J., DESLAURIERS J.-P., LIONEL-HENRI G., MAYER R., PIRES A.P. (dirs), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 1998, 405 p.

SOREL Maryvonne, « L'émergence du projet professionnel comme moyen d'appropriation de la formation », *Éducation permanente*, n° 86, déc. 1986, pp. 113-129.

SOULA-DESROCHE Monique, « L'identité professionnelle en travail, l'analyse de situation professionnelle dans la formation des praticiens », in Blanchard-Laville Claudine (coord.), Fablet Dominique (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 233-243 (nouv. éd... 2000, 255-267).

VAN DER MAREN Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'université de Montréal (Coll. Pédagogies en développement/méthodologie de la recherche), 1995, 506 p.

VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1993, 182 p.

## Construction et dynamiques de l'identité professionnelle des enseignants et des formateurs

ABOU Antoine, (coord.), GILETTI Marie-Josèphe (coord.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique, questions d'identité et de formation*, actes de colloque Pointe-à-Pitre, 6 et 7 mai 1998, Paris, INRP, 2000, 266 p.

ALLOUCHE-BENAYOUN Joëlle, PARIAT Marcel, *La fonction formateur, identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation*, Paris, Dunod (Coll. Action sociale), 2000, 2<sup>e</sup> éd, 233 p.

BAILLAUVES Simone, *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF, 1990, 299 p.

BÉGYN Francis, DEROUET Jean-Louis (dir.), *Identité professionnelle des enseignants, établissement scolaire et formation continue*, Paris, INRP, 1994.

ELIAS Michel, « Enjeux identitaires de formateurs et de formés », *Éducation permanente*, n° 145, 2000-4, pp. 103-113.

GOHIER Christiane (dir.), ALIN (Christian), *Enseignant-formateur, la construction de l'identité professionnelle, recherche et formation*, Paris, L'Harmattan (Coll. Éducation et formation/Série références), 2000, 304 p.

GONNIN-BOLO Annette (coord), BAILLAT Gilles (coord.), « L'identité enseignante, entre formation et activité professionnelle », *Recherche et formation*, n° 25, 1997, 150 p.

GRAVE Patrick, *De l'identité sociale et professionnelle, le cas de ceux que l'on nomme les formateurs d'adultes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001, 197 p. (Thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'université de Rouen sous la dir. de Alain Kokosowski).

HOLBORN Patricia (dir.), WIDDEN Marvin (dir.), ANDEWS Ian (dir.), *Devenir enseignant*, tome 1 : « À la conquête de l'identité professionnelle », Québec, Éditions logiques, 1993, (Traduit de l'anglais par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon).

KADDOURI Mokhtar, « Innovations et stratégies identitaires des enseignants », in Abou Antoine, (coord.), Giletti Marie-Josèphe (coord.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique, questions d'identité et de formation*, actes de colloque Pointe-à-Pitre. 6 et 7 mai 1998, Paris, INRP, 2000, pp. 59-75.

MALET Régis, *L'identité en formation, phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan (Coll. Histoire de vie et formation), 1998, 284 p.

MESNIER Pierre-Marie, « Construction de l'expérience professionnelle et reflets identitaires dans le mémoire », in Cros Françoise (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan (Coll. Formation des maîtres), 1998, pp. 185-208.

OBIN Jean-Pierre, « Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 10, 1991, pp. 7-22.

POUCHAIN-AVRIL Claire, *Logiques organisationnelles et dynamiques individuelles, essai d'analyse des enjeux identitaires en formation (cas de l'Académie de Lille et des enseignants de collège)*, Paris, CNAM, 1995, 332 p. (Thèse en formation d'adultes soutenue au CNAM/Paris sous la dir. de Jean-Marie Barbier).

POUCHAIN-AVRIL Claire, « Des enseignants du second degré et de leurs "dynamiques identitaires" », *Éducation permanente*, n° 128, 1996/3, pp. 153-164.

ROBITAILLE Martin, « L'identité professionnelle enseignante dans les collèges d'enseignement général et professionnel, un chantier de trente ans », *Éducation et sociétés*, n° 6, 2002/2, pp. 93-119.

SCHÖN Donald A, *Le tournant réflexif, pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions logiques, 1996, 532 p.

Société française, « École, formation, identités professionnelles, métier enseignant, performances scolaires, travail et subjectivité, musique », n° 45, hiver 1992-1993, 64 p.

*Spirale*, « L'approche biographique en formation d'enseignants », n° 24, 1999, 297 p.

VASCONCELLOS Maria, *Les formateurs, groupe social et identité professionnelle*, Saint-Denis, Université Paris VIII/Institut de formation des formateurs et des enseignants, 1987, 78 p.

VOYER Brigitte (dir.), OLLIVIER Émile (colla.), *Formateurs et formatrices d'adultes, identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, actes du colloque de l'ACFAS, Montréal, mai 2000, Montréal, ACFAS (Coll. Cahiers scientifiques de l'ACFAS), 2002, 196 p., n° 98.

## NOUS AVONS REÇU

BLANCHARD-LAVILLE Claudine (sous la dir.) (2003). – *Une séance de cours ordinaire: « Mélanie tiens passe au tableau... »*, Paris, L'Harmattan, 266 p.

BROCH Marc-Henry (2003). – *Professeur principal: exercer au quotidien*, Lyon, Chronique sociale, 363 p.

CHATEL Elisabeth, GROSSE Gérard, RICHET Adeline (2002). – *Professeur de sciences économiques et sociales au lycée: un métier et un art*, Paris, Hachette éducation, 139 p.

GARCIA Patrick, LEDUC Jean (2003). – *L'enseignement de l'histoire en France: de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 320 p.

GELPI Ettore (sous la dir.) (2003). – *Travail et mondialisation: regards du Nord et du Sud*, Paris, L'Harmattan, 121 p.

JACQUEMART Antoinette (2002). – *Enseigner l'anglais en classes de lycée: hétérogénéité et ateliers*, Paris, L'Harmattan, 99 p.

LADERRIERE Pierre et VANISCOTTE Francine (2003). – *L'éducation comparée: un outil pour l'Europe*, Paris, L'Harmattan, 119 p.

MARCEL Jean-François (éd.) (2002). – *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline*, Paris, L'Harmattan, 267 p.

MORANDI Franc (2002). – *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris, Nathan Université, 128 p.

TOCHON François (2002). – *Tropics of Teaching: Productivity, Warfare, and Priesthood*, University Toronto Press, 163 p.

## BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Vente à distance -

Centre Léon Blum, place du Pentacle, BP 17, 69195 Saint-Fons cedex

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
N° 40 (2002) RR040			
<b>Total</b>			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2004)

France (TVA 5,5 %) : **15 € ttc** (98,39 F.)

**Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

## BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications  
29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Payeur s'il est différent : .....

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Date ..... Cachet et signature :

**3 numéros par an  
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

**Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2004**

**France (TVA 5,5 % ) : 34 € ttc (223,03 F)**

**Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)**

**Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)**

**Étranger : 40 € (262,38 F)**

### **Abonnements couplés**

**Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.**

**Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait) "... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."**

**Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.**

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

## AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire.*  
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*  
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation.*  
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel.*  
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.  
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe.*  
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation.*  
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.  
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants.* Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.  
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias.*  
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises.*  
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants.*  
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles.*  
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle.*  
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement.*  
Entretien avec Monique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation.*  
Entretien avec Arlette Farge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation.*  
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs.*  
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale.* Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants.* Entretien avec Michel Callon. Autour des mots : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32** - 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...*  
Regards croisés sur les MAFPEN de Jean Guglielmi.
- N° 33** - 2000. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels.*  
Entretien avec J.-P. Laheurte. Autour des mots : Management interculturel, l'éducation cosmopolite en Allemagne, mondialisation et éducation.
- N° 34** - 2000. *Innovation et réseaux sociaux.* Entretien avec M. Gather Thurler.
- N° 35** - 2000. *Formes et dispositifs de la professionnalisation* Entretien avec D. Bancel. Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs.
- N° 36** - 2001. *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation.* Entretien avec N. Faingold, J. Donnay et E. Charlier.
- N° 37** - 2001. *Les emplois-jeunes entre emploi, formation et professionnalisation.* Entretien écrit avec M. Aubry  
Autour des mots : formation et professionnalisation des emplois-jeunes.
- N° 38** - 2001. *La fabrication de l'enseignant professionnel : la raison du savoir.* Conversation entre T.S. Popkewitz et A. Novoa. Autour des mots de A. Novoa.
- N° 39** - 2002. *Analyses des pratiques : approches psychosociologique et clinique.* Entretien de C. Blanchard-Laville et D. Fablet. Autour des mots : Analyse de pratiques.
- N° 40** - 2002. *Les savoirs entre pratique, formation et recherche.* Entretien avec Jean-Louis Martinand.

**ÉDITORIAL** de Mokhtar KADDOURI

Edmond Marc LIPIANSKY – *Le soi entre  
cognitivismes et phénoménologie : réflexions  
épistémologiques*

Mokhtar KADDOURI – *Le projet de soi entre  
assignation et authenticité*

Florence GIUST-DESPRAIRES – *Approche  
psychosociale clinique de l'identité*

Simone BAILLAUQUÈS – *Identité et responsabilité  
ou comment la responsabilité vient aux  
enseignants débutants*

Marie-Laure CHAIX – *Du technicien à l'ingénieur :  
les transitions identitaires dans les  
Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI)*

Noëlle MONIN et Geneviève COGÉRINO –  
*Des enseignants face aux transformations  
de leur fonction au lycée : une identité  
professorale menacée*

**AUTOUR DES MOTS** « Stratégies identitaires »,  
« dynamiques identitaires »  
de Fabrice GUTNIK

**ENTRETIEN** d'Annette GONNIN-BOLO  
avec Claude DUBAR

\*

\* \*

Anne BARRÈRE – *Topographie croisée du travail  
scolaire*

Odile DEVOS-PRIEUR et Élisabeth LOUBET-GAUTHIER –  
*Incidence des modes de partenariat  
à l'école élémentaire sur la polyvalence  
des maîtres et sur les représentations  
des élèves*

**BIBLIOGRAPHIE** de Mado MAILLEBOUIS – *Regards  
sur les problématiques identitaires :  
analyses, réflexions, démarches  
et outils pour mieux décrypter l'identité  
des enseignants et des formateurs*

## Les dynamiques identitaires

### Questions pour la recherche et la formation

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service des publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)



9 782734 209126

ISBN 2-7342-0912-8 • ISSN : 0988-1824