

Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n° 38

Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires

Mireille Snoeckx

(chapitre de livre : Gohier Ch., Alin Ch., 2000, Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle, L'Harmattan, Paris)

Si les recherches et les réflexions actuelles se posent la question du sujet, soit pour en affirmer le retour (Anadon, 1997), soit pour en invoquer son "deuil" (Alin, 2000), c'est pour le moins qu'il reste au cœur des préoccupations et des analyses en sciences humaines. Mais de quel sujet s'agit-il ? Le terme reste polysémique et chacun d'y aller de son sens : celui qui parle, celui dont on parle, celui qui fait, celui qui promet, celui qui assume, celui qui est assujéti... Je m'attache à désigner par le nom de sujet, l'être singulier, celui qui vit, pense et agit. Sujet et singulier sont ainsi intimement liés dans ma réflexion. C'est dire si j'essaie de prendre en compte un sujet dans son expérience singulière et plus particulièrement dans ce qu'il peut comprendre et dire de son expérience. Il s'agit cependant de ne pas réduire le sujet au sujet conscient de soi, d'aller à la rencontre du singulier dans ses multiples dimensions subjectives et intersubjectives.

Cette approche du singulier (Vermersch, 1999) participe, à mon sens, d'un double mouvement, l'un du côté du sujet, enjeu du discours, l'autre du côté du sujet/chercheur. Un préalable est, pour moi, toujours indispensable, chaque fois que le chercheur ou le praticien-chercheur identifie un objet de recherche, c'est l'inscription de celui-ci dans une démarche d'élucidation de la situation de recherche qui lui permet d'en identifier les caractéristiques les plus saillantes et les plus cachées. La démarche clinique (Revault d'Allonnes et coll., 1999) est une des démarches qui facilite à mon sens, la prise de conscience de l'activité du chercheur. C'est dans l'activité de cher-

cheur que des clés de compréhension de la construction "d'une connaissance sur" sont à repérer à la fois dans la production des résultats que dans les résultats eux-mêmes. Les temps forts spécifiés par C. Revault d'Allonnes sont un cadre méthodologique pertinent d'analyse des situations de recherche. J'en rappelle les principaux éléments : lien avec la pratique, rôle de la demande, importance de la relation, prise en compte de l'implication, rapports avec la psychanalyse, réévaluation du social.

C'est dans cette perspective que va se déployer le récit, dans une prise en compte de ce double mouvement et dans un ancrage obstiné dans l'expérience avec pour cadre de référence la démarche clinique. Le récit se déploiera selon un ordre qui relève du fonctionnement de la pensée de l'écrivain, avec les dérives et les impasses, les choix effectués, les oublis et les redites, les insistances, dans une tentative de visibilité du processus de fabrication de théories exprimées. L'horizon, "une subjectivité maîtrisée". Le fil rouge, le concept d'implication.

Identités professionnelles, identité de la profession

Actuellement, mes préoccupations de recherche se rattachent à la construction et à la compréhension des identités professionnelles, plus particulièrement, celle des enseignants de (Perrenoud, 1995) l'enseignement primaire. En même temps, mes activités de formation me conduisent à travailler depuis 1996 dans un nouveau programme universitaire de formation initiale des enseignants primaires à

Genève. Il est, à mon avis, essentiel que les formateurs et les plans de formation s'interrogent sur cette dimension identitaire, dès la formation initiale professionnelle, ne serait-ce que pour en connaître les effets sur les apprentissages du point de vue des obstacles ou des facilitations. En effet, si la formation professionnelle s'inscrit dans un agir et un devenir social, la question des identités sociales et par-là même professionnelles ne peut être passée sous silence. Celle des enseignants du primaire me paraît intéressante du fait du statut particulier de cette " profession ". Elle se trouve sous la visibilité de la société, soumise à différents groupes de pression, les autorités administratives, les politiques, les parents, la noosphère¹, les utilisateurs eux-mêmes, sans oublier les collègues. Il est à noter que le corps enseignant constitue une communauté reconnaissable à un certain nombre de caractéristiques, dont la plupart sont souvent connotés négativement aux regards de la société : fonctionnaires, individualistes, éternels écoliers, sans connaissance réelle du monde du travail, d'ailleurs travaillent-ils puisqu'ils sont toujours en vacances...

Les enseignants se reconnaissent-ils dans ces caricatures ? Certainement pas, mais ce qui paraît étonnant, c'est que cette communauté ne semble pas vouloir jusqu'à présent revendiquer explicitement une autre image, du moins elle ne manifeste pas de volonté évidente de se présenter elle-même telle qu'elle se pense être. La pratique ou du moins la nature des tâches des enseignants reste pour le moins invisible. La réalité quotidienne des enseignants est peu connue. Les études et les recherches réalisées découpent souvent cette réalité en fragments d'observations, soit sur des disciplines d'enseignement, soit sur des aspects ponctuels de la gestion de la classe. Néanmoins, qu'elle soit peu ou mal connue, il existe vraisemblablement une identité de la profession. Pendant longtemps la formation des instituteurs et des institutrices s'est déroulée dans des institutions en vase clos. Nul doute que dans les écoles normales s'est forgée une identité particulière, une vision du monde incluant des pensées, des valeurs et des significations impliquées par la nature particulière du travail des enseignants. Travail ou mission ? Choix ou vocation ? La question n'est pas qu'historique, elle interpelle la nature même de la tâche d'enseigner, notamment dans les attentes paradoxales entre une exigence de compétences pointues et scientifiques pour les enseignants et une certaine dévalorisation de la profession. Sa féminisation n'est pas seule en cause. Le statut accordé à l'enfance y prend sans aucun doute une large part. Mais peut-être aussi, une méconnaissance des enjeux des

images publiques d'une profession. Tout se passe, comme si les enseignants continuaient à garder farouchement leurs secrets : est-ce seulement parce qu'ils sont inviolables (Perrenoud, 1995) ? Toujours est-il qu'il existe une transmission des valeurs et des significations spécifiques à la profession mais que la manière dont celle-ci s'effectue, comme le contenu réel de ses spécificités restent encore dans une certaine débutance.

Une approche expérientielle

Qu'est-ce qui insiste ainsi chez moi à me confronter aux aspects identitaires ? Cette obstination s'ancre nécessairement dans mon travail de formation, là où je rencontre des résistances, là où je bute contre des difficultés qui ne se résolvent pas dans une " didactisation " plus performante de mes approches, là où je ne comprends rien ou pas grand chose, là où j'aperçois comme des fêlures qui viennent de loin, de l'enfance, de l'histoire de l'étudiant. Se poser la question des identités professionnelles et de l'identité d'une profession peut sans doute permettre de comprendre les impasses rencontrées dans les formations initiales, comprendre non seulement les refus, les fuites mais aussi quelquefois les indifférences aux démarches proposées, notamment dans l'articulation entre théories et pratiques, entre séminaires et terrain scolaire. Il me semble qu'une stratégie identitaire comme la référence au futur groupe d'appartenance, dans laquelle les sujets essaient d'intégrer les normes et les coutumes de celui-ci, peut donner des bases d'analyse pour comprendre ce qui interdit ou freine un étudiant, l'empêche d'entrer dans les formations institutionnelles proposées, quelles qu'en soient leur degré de pertinence et d'adéquation aux problématiques du terrain.

C'est donc essentiellement à partir de ma pratique de formatrice universitaire et dans une perspective clinique que je m'attache à entrevoir les aspects identitaires. Cette démarche n'est pas sans difficultés du fait de la réduction de proximité entre l'acteur et le chercheur. Il ne s'agit pas seulement de l'opposition intériorité/extériorité souvent mise en évidence par les sociologues, mais aussi de l'histoire de la personne en tant que mouvement de compréhension du monde. La distanciation revendiquée dans la recherche passe ici nécessairement par une implication extrême, par des collages à l'action, par d'inévitables aveuglements, et par une mise en ordre à travers des techniques de prises de conscience comme l'entretien d'explicitation et/ou l'écriture. Cette dimension d'implication permet de recueillir notamment les données en

première personne auxquelles il n'est possible d'avoir accès que dans et par l'introspection. Les pratiques d'introspection ont fait l'objet de vives critiques tout au long du siècle (Vermersch, 1998) et continuent d'être l'enjeu d'arguties. Depuis plusieurs années déjà, un groupe autour de Pierre Vermersch² conduit des démarches de recherche en filiation avec une approche phénoménologique; certaines d'entre elles visent plus particulièrement à "expérientiel" et à théoriser les pratiques d'introspection. Si la proximité favorise un recueil de données autre que les observations habituelles, si l'écriture permet d'en pointer et circonscrire les limites, reste la difficulté à "théoriser sa pratique". Comment dépasser les constats, certes essentiels ? Comment conceptualiser ce qui fait le quotidien ou l'essence même de sa vie ?

Premiers repérages

A Genève, une unité de formation commence le deuxième cycle spécifique à la licence mention Enseignement et s'intitule donc explicitement Profession enseignante : rôles et identité. L'enjeu de cette unité n'est pas de capitaliser des connaissances sur... mais de pouvoir se poser des questions sur l'identité de la profession, sur les rôles attendus par la société et prescrits explicitement ou implicitement par les institutions, de les confronter, pendant un stage, aux rôles observés et effectivement joués par les enseignants au quotidien. Les objectifs de cette unité de formation me paraissent pertinents pour préciser le projet professionnel de l'étudiant et lui permettre d'anticiper et de repérer les compétences nécessaires à l'exercice de cette profession. Cependant, au cours des séminaires, en deçà de ces objectifs, d'autres aspects se manifestaient, notamment des indices de stratégies identitaires. J'avais pu repérer quelques mouvements qui affectent les modèles sociaux d'identification, notamment la part d'identification et d'identification aux professionnels en place, surtout pendant les temps en classe. Le formateur de terrain est souvent observé et perçu comme un modèle positif ou négatif. L'étudiant exprime en séminaire une position ambivalente, entre le mouvement identificatoire à l'agir du formateur, aux actions observées, et l'obligation d'analyse de cet agir dans le cadre universitaire. Ainsi, ce qui fonctionne en classe du point de vue de la socialisation, peut apparaître, en regard de certaines théories,



comme des entreprises de docilisation de l'élève, alors que les débats, les prescriptions pédagogiques et le mouvement idéalisant de l'étudiant privilégient plutôt des modèles d'autonomisation et d'indépendance de l'élève. Cette ambivalence provoque des bouleversements plus ou moins profonds dans la perception de la profession qu'en ont les étudiants. Ils "découvrent" la multiplicité des tâches, l'hétérogénéité des approches des enseignants, les attentes contradictoires ; ils prennent conscience des exigences, celles des institutions bien entendu mais aussi celles des enseignants envers les élèves et surtout eux-mêmes. Dans cette unité, les formateurs de terrain "se donnent à voir" et partagent avec les étudiants leurs conceptions du métier et les valeurs qu'ils considèrent comme essentielles pour l'exercer. Un public, lors de cette formation, avait plus particulièrement retenu mon attention : celui des enfants d'enseignants. Ceux-ci pouvaient se trouver en conflit de loyauté avec leurs parents, éviter, voire refuser de s'engager dans le processus de formation.

Ce qui m'avait intrigué, c'est la puissance du processus de construction identitaire, ses manifestations la plupart du temps "cachées". Les étudiants ont tendance à présenter les aspects les plus valorisants de la pratique observée, à surinvestir les compétences des formateurs de terrain.

Ils évitent d'aborder les faits qui les ont troublés ou alors, si l'écart a été vraiment trop grand entre le modèle idéalisant de l'étudiant et la pratique entrevue, il y a un rejet massif qui ne souffre aucune entrée en matière. Il s'agit alors pour moi, de revenir obstinément à l'observation, de solliciter les autres étudiants sur des faits qu'ils considèrent comme analogues pour pouvoir mettre en évidence les concepts de modèle, d'imitation, les multiples appartenances qui tissent le moi public et privé, les liens entre identité personnelle et professionnelle, les tensions et les fragilités dans la manière d'exercer ce métier (Cifali, 1997). Néanmoins ces prises de conscience, ces remises en cause ne vont pas de soi et n'émergent pas nécessairement pour tous les étudiants, notamment parce qu'ils considèrent ces réflexions comme de l'ordre de la pensée personnelle, donc privée, si ce n'est intime. Cet amalgame pensée personnelle, pensée privée, pensée intime est un obstacle au travail de formation sur soi. Il y a nécessité d'une distinction si l'étudiant souhaite avoir quelque prise sur ses processus d'apprentissage. J'avais pu donc apercevoir qu'au-delà des objectifs spécifiés, d'autres mécanismes, dont notamment ceux liés aux questionnement et remaniements identitaires étaient à l'œuvre. Ce constat peut paraître d'une banalité affligeante, voire un truisme, n'empêche qu'il est peu souligné, peu pris en compte, s'il n'est pas tout simplement occulté, du fait justement qu'il appartient à la subjectivité de la personne en formation !

Jeu de pistes

Cependant, la construction identitaire ne se limite ni à un titre, ni même ne s'y enferme. Il me semble que les processus sont à l'œuvre tout au long de la formation, ne serait-ce que dans le projet professionnel et personnel de l'étudiant. A tout moment dans la formation, lors des séminaires en groupe de base³, ou lors des travaux, des signes identitaires peuvent se déceler plus ou moins explicitement. Par exemple, en première année du second cycle, une étudiante revient sur sa journée en responsabilité pendant son compagnonnage⁴ et tente d'analyser ce qui s'est passé : cette journée a été " un enfer " pour elle. Toutes les activités proposées aux élèves qu'elle connaissait depuis trois semaines ont été vouées à l'échec. Et pour terminer, elle leur a crié en fin de journée " Je ne veux plus vous voir ". Ce qui s'est passé ce jour-là était si violent pour elle, qu'elle appréhendait de revenir en classe le lundi. Elle a même remis en question son choix d'enseigner. Après un long entretien avec sa formatrice de terrain qui la rassure, elle souhaite comprendre le bouleversement

qui l'a secouée dans un travail écrit universitaire.

Ce n'est pas la première fois que des étudiants font part de ce type de phénomène lors de leur journée en responsabilité. Les années précédentes, j'avais déjà eu l'occasion en séminaires, d'aborder et d'approfondir un peu avec eux ce qui se jouait dans cette journée particulière. Je pouvais certes attribuer la violence des sentiments aux caractéristiques personnelles des étudiants. Je restais néanmoins perplexe : je n'étais pas sans être intriguée par la récurrence du phénomène. Il me semblait qu'il ne s'agissait pas seulement de chahut ou de gestion de classe, qu'autre chose se manifestait, mais je ne pouvais déterminer ce qui faisait si fortement violence et perturbation pour l'étudiant. Il était relativement aisé d'analyser les déséquilibres de la situation, de mettre en évidence le système des places et les engrenages, mais en ce qui concernait la personne elle-même, la violence de son vécu subjectif, je restais dans l'incompréhension.

En reprenant la description minutieuse du déroulement de la journée, Sally fait apparaître tous les sentiments qui l'animent. Bien qu'elle ne se sente pas bien, elle se réjouit de la journée, surtout qu'il s'agit de son anniversaire ! Elle connaît les enfants, la manière dont se déroulent les activités et désire tester ses compétences à être une enseignante. Avant la formation, ses quelques expériences de remplacement n'avaient pas été très bonnes, mais là, dans cette situation privilégiée, elle se sent en terrain connu et pense que tout se déroulera parfaitement. Malheureusement, tout va se déglisser rapidement et tous les efforts de l'étudiante rester vains. Elle ne comprend pas, elle se raidit, et, plus elle menace, plus elle exige, plus les enfants lui échappent. Il lui semble pourtant qu'elle fait " exactement " comme la formatrice de terrain.

La première analyse des faits, si elle montre clairement l'enchaînement du processus de perte de maîtrise de la situation, ne permet pas de comprendre, ni la violence des sentiments, ni la remise en cause si profonde de l'étudiante. En explorant les buts visés par elle ce jour-là, elle réussit à mettre en évidence une demande de reconnaissance identitaire d'une grande intensité. Il est possible de la résumer ainsi : dites-moi, prouvez-moi que je suis une bonne maîtresse. Cette demande de reconnaissance a fonctionné comme un filtre, brouillant les images réelles, amplifiant les faits. L'étudiante jouait son image de future enseignante sur une journée ! Plusieurs auteurs ont souligné la nécessité d'exister à travers le regard d'autrui. Pour le psychiatre Ronald D. Laing, " toute idée requiert l'existence d'un autre : de quel qu'un d'autre, dans une relation grâce à laquelle s'actualise l'identité de soi " (1971, p.99, cité par Lipiansky, 1999). Celui-ci prolonge l'analyse en

précisant : "D'abord parce que chaque identité ne se définit que dans un rapport à une autre identité (celle d'homme suppose celle de femme, celle de parents celle d'enfant, etc ; ensuite parce qu'elle implique la reconnaissance d'autrui, le besoin d'avoir de lui la confirmation de l'image que l'on tend à donner de soi dans la communication avec les autres. " (Lipiansky 1999, p.175). Il semble bien que Sally se trouve aux prises avec ce processus, qu'elle recherche et intime un besoin d'exister comme enseignante dans le regard des élèves. Si l'analyse de la situation ne prend pas en compte cette demande identitaire, toute compréhension reste inachevée et les recherches de stratégies inopérantes. Engagée dans un processus de formation, l'étudiante est persuadée qu'elle en acquière aussi les signes d'appartenance, en observant attentivement, en participant à des activités, en organisant des séquences. Elle construit certes des compétences dans ces domaines, mais cela n'aboutit pas nécessairement à une reconnaissance de statut, à une assignation de place et à une confirmation par autrui de celle-ci.

C'est avec Sally que je comprends que la fissure est identitaire et qu'elle ne dépend pas seulement de l'aspect individuel de la personnalité. " L'enjeu est la naissance du Soi : en langage hégélien, il s'agit de passer du désir, comme désir de l'autre, à l'Anerkennung, à la reconnaissance ; de quoi s'agit-il ? Très exactement de la naissance du Soi dans le dédoublement de la conscience. " (Ricoeur, 1969, p.111.) Et Ricoeur de nous proposer comme étapes de cette reconnaissance trois sphères de sens qui peuvent être placées sous la trilogie de l'avoir, du pouvoir et du valoir. Ce serait plutôt cette troisième sphère de sens qui serait concernée dans la violence du sentiment lors de cette journée en responsabilité. " On peut comprendre ainsi ce troisième mouvement : la constitution du Soi ne s'épuise point dans une économique ni dans une politique et se poursuit dans la région de la culture. Ici aussi la " psychologie " n'en étirent que l'ombre, à savoir le dessein, présent en tout homme, d'être estimé, approuvé, reconnu comme personne. Mon existence pour moi-même est en effet tributaire de cette constitution de soi dans l'opinion d'autrui ; mon Soi - si j'ose dire - est reçu de l'opinion d'autrui qui le consacre ; " (Ricoeur, opus cité, p.113.). La construction d'un soi professionnel n'échappe sans doute pas aux mouvements qui agitent le Soi selon Ricoeur...

Il me semble alors que ces traces de mécanismes identitaires remarquées à l'occasion de difficultés, d'incidents critiques, sont à rechercher peut-être sous d'autres formes, dans d'autres modules de formation. Si là, aussi, cette affirmation apparaît triviale, elle ne s'est pas imposée aussi simplement pour moi dans ma pratique. J'en veux pour preuve un certain aveuglement dans une autre de mes tâches, celle de la direction de mémoires de licence

alors que par ailleurs je mène une réflexion plus théorique sur l'identité dans mes recherches personnelles.

Des traces identitaires dans l'activité mémoires ?

La formation des étudiants s'achève par l'écriture d'un mémoire de licence. Le dispositif lié à l'écriture du mémoire présente deux parties, l'une sous la forme d'un séminaire d'une vingtaine d'étudiants dont l'objectif est de faciliter l'émergence et la préparation des thèmes, l'autre dans un accompagnement par un directeur de mémoire tout au long de son élaboration et jusqu'à la soutenance devant un jury. C'est donc dans le cadre de mon activité professionnelle, comme directrice de mémoire, que s'inscrit cette histoire.

Un outil, le journal d'accompagnement des mémoires

Dès la première rencontre avec la première étudiante, j'ai décidé de tenir un journal de mon accompagnement des mémoires. C'est une démarche qui m'est familière puisque j'écris déjà un journal de thèse et un autre journal pour un module de formation dans le domaine des Approches transversales intitulé: Situations éducatives complexes, diversité des acteurs. Je n'avais aucune autre expérience de mémoire éprouvée que la mienne, mais lors de relectures de travaux pour d'autres, j'avais pu me rendre compte des difficultés à élaborer un mémoire pour la plupart des personnes. Les étudiants n'allaient très certainement pas échapper à cette réalité. La relation étudiant/directeur de mémoire me semblait un point extrêmement sensible : une certaine vigilance de soi me paraissait essentielle afin que l'élaboration de cet objet puisse être celle de l'étudiant et non celle du directeur. Les processus de transfert et de contre-transfert se manifesteraient, sans aucun doute, et j'estimais nécessaire de me donner un outil de travail qui pourrait me permettre de les repérer. Une préoccupation d'efficacité m'animait par ailleurs. Je pensais pouvoir déterminer les moments critiques éventuels, identifier des stratégies fonctionnelles, les tester, et ainsi mieux me préparer, gagner du temps dans cette tâche, qui n'est comptée qu'en termes de prestige dans les activités universitaires. Le journal d'accompagnement des mémoires était un outil déterminant pour moi comme construction de mon activité professionnelle et de mes compétences dans ce domaine. Rien, dans un premier temps, ne me laissait supposer que cette considération pratique et professionnelle pouvait rencontrer mes objets de recherche. La naïveté est sans cesse à traquer.

Le journal d'accompagnement des mémoires ne se présente pas sous la suite d'un long texte linéaire qui suivrait le fil du temps, avec les commentaires sur le travail des étudiants en continu, mais

comme plusieurs journaux en parallèle. Pour chaque étudiant, j'ai ouvert un dossier à son nom. Ce dossier est composé d'une rubrique Suivi et des écrits épistolaires si l'échange le justifiait. Pour tous les étudiants, il y a eu non pas une correspondance en tant que telle, mais des lettres envoyées. Cette manière de procéder me permettait d'avoir pour chacun des mémoires en cours, une vision rapide des questions, de l'état de la réflexion, sans avoir à rechercher dans un texte daté les informations nécessaires. Si je nomme cette démarche Le journal d'accompagnement des mémoires, c'est que l'écriture de la rubrique Suivi procède bien de l'écriture d'un journal. En effet, j'écrivais le soir même de la rencontre ou dans la semaine qui suit pour le continuer avant la séance suivante. J'ai scrupuleusement noté les rencontres avec les étudiants, leur durée, le contenu de nos échanges, leurs questions, mes propositions de travail, mes exigences quant aux travaux préalables et/ou intermédiaires, mes réflexions, sentiments, coups de cœur ou coups de gueule éventuels, bref, j'écrivais un journal, et en cela je m'inscrivais dans une pratique ancienne qui commence à être reconnue dans certains domaines des sciences humaines : " Il est un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser. L'objectif du journal est de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions " (Hesse R., p.1). Avant chaque rencontre, je relisais ce que j'avais écrit, à la fois pour me préparer à notre séance, voire pour organiser un éventuel ordre du jour, mais surtout pour comprendre ce qui se passait dans la construction du mémoire afin d'être disponible à l'élaboration de la pensée des étudiants. Très rapidement, pour chacun d'entre eux, s'est dessinée une image, un profil particulier, image qui a d'abord commencé à m'intriguer dans son singulier.

Les points aveugles, Aurélia.

C'est ainsi que, pour Aurélia, je note très vite, de ma part, à la fois un agacement, un étonnement, une acceptation et un refus pour le même vécu récurrent. En effet, Aurélia termine sa licence en même temps qu'elle enseigne déjà comme jeune suppléante à l'école primaire. La problématique de la punition est l'objet de son mémoire. D'une part, elle construit un instrument de recueil de données pour des enseignants qu'elle expérimente sur elle-même, d'autre part, elle conduit des observations et des transformations de sa pratique. Chaque séance avec Aurélia commence par une long monologue sur ce qui s'est passé en classe depuis la dernière fois que nous nous sommes vues. Ce discours peut avoir une référence plus ou moins directe avec le thème de la punition, mais il est toujours nécessaire pour qu'Aurélia puisse s'engager

dans un échange et une réflexion sur le mémoire. Ce préambule m'irrite profondément. Je me sens même en défaut. Il me semble que je ne respecte pas mon rôle de directrice, que je me laisse aller dans une écoute complaisante dans laquelle j'ai l'habitude de fonctionner comme formatrice en analyse de pratiques avec des débutants. N'avais-je pas écrit dans le journal : " Mais je ne suis pas là pour transformer sa pratique. Je suis là pour qu'elle écrive son mémoire ! ". Comme le temps à disposition de l'une et de l'autre n'est pas extensible, j'ai usé de stratégies diverses pour l'obliger à entrer plus rapidement en matière sur le travail supposé du mémoire : ordres du jour précis, démarrage sur les écrits reçus, demandes des dernières données récoltées par exemple. Toutes ont échoué. Aurélia revenait obstinément à un discours sur son vécu d'enseignante débutante et ce n'était que, quand elle semblait avoir pu exprimer ce qui était important de sa pratique à ce moment-là, qu'elle pouvait revenir à sa recherche, enfin ce que je considérais comme le travail de recherche, et travailler sur les étapes de son mémoire. J'ai ainsi admis cet espace de parole, d'abord " comme un mal nécessaire ", en le qualifiant dans un premier temps d'" espace de jeu transitionnel " puis de " rite d'entrée dans la tâche ". J'ai ensuite remarqué, avec surprise, que, pour tous les étudiants, ces discours sur la pratique, sur leurs expériences, s'effectuaient sous des formes diverses, qu'ils aient la responsabilité d'une classe, qu'ils soient en stages ou pas. Ainsi, je note pour Marianne :

" Pendant le repas, Marianne se détend. C'est une vraie pile électrique. Elle me parle du stage. Elle est dans une institution avec des enfants désorganisés psychiquement. Tout a l'air de bien aller. Elle se dit à bout. On le serait à moins.

Après le repas, je cadre ! Je reprends les points de l'esquisse. Je ne fais que pointer ce qui est possible. Elle entre dans le projet, commence à déterminer le choix des classes, quand elle peut le faire. Bon, c'est plus une fonction de réassurance qu'un vrai travail de mémoire. "

Pour Aurélia, ce rite d'entrée dans la tâche m'apparaissait comme une évidence nécessaire, un allant-de-soi. Les débutants ont peu la possibilité d'avoir un interlocuteur. Nos rencontres étaient une occasion inespérée pour Aurélia de parler la classe, de confronter ses idées, d'analyser sa pratique. Je note après cinq rencontres et après une énième lamentation sur le temps " perdu " à l'écouter et à juste être en écho : " Je sais bien que ce n'est pas vrai. Que je le veuille ou non, elle attend de moi une réflexion sur sa pratique. En réalité, l'écriture du mémoire transforme sa pratique ". Bien loin de freiner l'activité d'écriture, ce préambule permettait à Aurélia, l'entrée dans des champs théoriques ou dans des prises de conscience de ses actes. L'obstination d'Aurélia à parler sa pratique

n'avait d'égale que la mienne à refuser d'entrer dans le jeu, persuadée que le mémoire s'écrivait d'abord et n'était pas nécessairement vécu. Je n'avais pas remarqué tout de suite la similitude avec les autres étudiants. Peut-être parce que je les connaissais mieux, ayant eu l'occasion de travailler avec eux lors de séminaires.

A la relecture, ces quelques phrases " Je sais bien que ce n'est pas vrai. Que je le veuille ou non, elle attend de moi une réflexion sur sa pratique. En réalité, l'écriture du mémoire transforme sa pratique ", me rassurent et m'offrent une impression de liberté. Je ne suis plus rivée à être dans le texte, rien que dans le texte, à être dans le thème, rien que dans le thème. Je me laisse aller à la rencontre, et pour Aurélia, la rencontre passe par la demande d'analyse de sa pratique. Mes interventions vont se moduler sur un mode de questionnement en prise directe avec sa réalité quotidienne et les écrits mémoire qu'elle rédige.

Le journal comporte aussi des descriptions les plus fidèles possibles de certains moments des séances. Mais bien entendu, il n'est pas le reflet de toutes les facettes des entrevues. Quand je considère ces passages descriptifs, ceux-ci sont souvent liés à des impressions de déséquilibre pour moi, à de l'incompréhension. A des moments de prise de conscience pour les étudiants aussi. Ce jour-là, je m'étais arrêtée à décrire un moment le plus précisément possible, parce qu'il me semblait qu'il s'était passé quelque chose d'important pour Aurélia, que je n'arrivais pas vraiment à déterminer, mais aussi, parce que j'avais l'impression de ne pas avoir été à la hauteur, d'être maladroite, et surtout de m'être laissée envahir par un sentiment que je n'arrivais pas à identifier, que les techniques utilisées relevaient plus de la formation que de la construction d'un mémoire. Notamment, il me semblait que je me faisais piéger par mon expérience d'enseignante, par ma compréhension intérieure de cette facilité que les enseignants peuvent avoir pour imposer ou supprimer les activités sans avoir besoin de rendre des comptes, même à eux-mêmes, mais aussi par mon travail de formatrice dans l'analyse des pratiques, que j'étais dans un double rôle, que je passais très certainement de l'un à l'autre et que cette forme d'éventuelle projection pouvait être préjudiciable à la construction du mémoire. De nouveau, ce qui me guidait, c'était la mémoire de mes actions, mes sentiments, toujours pour être plus disponible au projet mémoire de l'étudiant.

" Elle arrive, très émue, l'air content, avec une lettre d'un parent, ancien enseignant, une lettre qu'elle me donne à lire et qui concerne bien la punition !

J'avoue ne pas comprendre tout à fait les événements qu'elle me raconte et, m'appuyant sur les décisions qu'elle avait prises pour sa classe, la dernière fois, je lui dis :

- " Il y a dû avoir beaucoup de discussion alors au conseil de classe.

- Non. Il n'y a pas eu de conseil de classe. Il n'y avait rien dans le cahier.

Je suis complètement suffoquée. Une lettre pa-reille, si sensible et qui pointe un fait saillant d'une disproportion délit/punition, et pas de conseil. Mais qu'est-ce que ça veut dire pas de conseil ? elle est en train de lire les écrits sur le conseil, je n'y comprends rien.

- Mais c'est vous qui avez supprimé le conseil ou c'est ...

- C'est moi. Puisqu'il n'y avait rien.

- Mais Aurélia, le conseil, qui décide dans le conseil ?

- ben, il y a un président, un secrétaire... Elle s'arrête.

- Aurélia, si vous êtes d'accord, nous pourrions revenir sur ce moment où vous décidez de supprimer le conseil.

- Ben, y avait déjà plus beaucoup de temps. C'était vendredi. Alors, j'ai pas fait le conseil, voilà.

- C'était vendredi...

- Oui.

- Quand vous dites, j'ai pas fait le conseil, comment vous avez fait pour pas faire le conseil.

- Et ben, j'ai simplement continué ce qu'on était en train de faire.

Je sens une sourde colère qui monte en moi. Quelque chose de l'ordre, mais c'est pas possible, je me demande ce que j'ai fait avec elle pendant tout ce temps ! Je m'accroche à essayer de rester sur ce qui s'est passé, mais je ne me sens pas bien..

- Mais vous avez dit qu'il n'y avait rien. Vous avez regardé le cahier ?

- Oui, oui, avant, y avait rien.

- Y avait rien d'écrit ? Du tout ?

- Non. (silence) Ah, si. Mais c'était pas assez pour faire un conseil.

- Et qu'est-ce qui était écrit ?

- Juste une phrase.

- Juste une phrase...

- Oui. S'il te plaît, ne nous donne pas à écrire une page du dictionnaire comme punition. Et c'était signé. Ils étaient plusieurs à avoir signé. Mais c'est tout ce qui avait.

Je suis suffoquée, j'hésite à continuer. Et à ce moment-là, Aurélia me dit.

- Mais, j'ai pas fait le conseil parce que je voulais pas parler de ça ?

- Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Je ne sais pas, j'étais tellement contente de la lettre.

- Qu'est-ce qui vous rendait si contente ?

- Ben tout. Le ton. Tout ce qu'il dit. Il est pas fâché. Il me parle comme à une collègue. "

Si je m'arrête un moment sur cet extrait, il s'agit de différencier tout ce qui relève de l'activité d'Aurélia de la mienne. Tout un pan de la séquence se focalise certes sur le questionnement d'Aurélia et les quelques indices identitaires, notamment le mot " collègue " qui aurait dû m'alerter. L'autre partie concerne l'état de confusion et les interventions que j'effectue. Ce qui me surprend à la relecture, c'est que je suis envahie par une colère qui semble naître à partir de la pratique d'Aurélia, qui me met en cause sur sa pratique, alors que je suis dans une direction de mémoire ! Avec Aurélia, il y avait un tel collage entre le thème du mémoire, son activité d'enseignante et, mais je ne l'avais absolument pas remarqué, avec son soi professionnel, que je devais tenir, en tout cas pour moi, c'était l'impression que j'avais, une ligne d'horizon mémoire la plus ferme possible. Ma seule possibilité, une écriture la plus fidèle possible. C'était aussi ma première étudiante, et j'essayais d'être le plus exhaustive possible dans le journal, toujours dans la perspective techniciste d'une meilleure utilisation du temps et des stratégies à promouvoir. D'ailleurs, je réinvestissais, j'ajustais mes interventions presque instantanément avec d'autres étudiants, sans vraiment nommer ce que j'identifiais. J'étais dans l'écriture du journal ; cette écriture me permettait d'avancer dans mes interventions. Je n'étais pas dans l'analyse du journal. Quand je relisais ces écrits, c'était toujours dans une perspective d'action pour la prochaine séance.

Lentement un réseau de résonances se tissait et pas plus qu'Aurélia avec son objet punitions/conseil, je n'avais conscience de son importance et de sa signification.

Le rideau se déchire, Maité.

Quand Maité vient me voir pour son mémoire, elle est en deuil d'un premier sujet, dans une attente immense, avec une focalisation sur le désir d'enseigner, (Encore ! Mais qu'est-ce qu'elles ont toutes à être préoccupées par ça !) et il me semble, une grande lassitude dans son corps. Je l'écoute longuement, je suis très troublée. J'ai l'impression " de lignes de fuites ", " d'une obstination éperdue ". Je lui suggère plusieurs idées, en me basant sur la ligne de son discours, " comment repérer le désir d'enseigner ". Elle se jette sur l'une d'elles " le corps de l'enseignant dans la classe " et je m'en veux de ne pas avoir laissé suffisamment de place à une écoute plus attentive d'elle, d'avoir si vite répondu en termes de propositions. Je me prépare à retravailler son choix, notamment sur l'aspect deuil d'un autre objet. Je lui avais cependant de-

mandé, comme repère, un premier écrit sur son rapport personnel à son corps d'enseignante dans la classe.

Cette demande de premiers textes personnels sur le thème déterminé par les étudiants s'est très vite imposée pour moi dans la démarche d'accompagnement du mémoire. J'ai constaté, dès mon deuxième duo, que sous un premier thème brandi avec conviction se cachaient un ou plusieurs thèmes, qui resurgissaient sous des formes diverses et perturbaient le travail de recherche, qu'il était nécessaire de pointer au mieux " l'obscur objet du désir du mémoire ", compte tenu du temps à disposition. A la fois, moyen efficace de ciblage du thème, mais aussi mise en évidence des premières images que les étudiants ont de leur objet de recherche, ce qu'ils connaissent déjà, comment ils le connaissent, ce qu'ils ignorent et ce qu'ils désirent savoir. Ces écrits des étudiants peuvent ne pas apparaître du tout dans le produit final, prendre une autre forme que l'écrit initial ou encore apparaître tel quel dans l'architecture du mémoire. C'est le premier objectif de ces écrits personnels.

Le second qui m'est apparu très vite, c'est la nécessité de travailler le rapport d'implication à l'objet mémoire, notamment en ce qui concerne la récolte des données. Le duo Annabelle/Mélanie souhaite comprendre le désir d'enseigner des étudiants actuels avec des enfants en difficultés. Elles décident de conduire des entretiens avec des étudiants. Les risques de collage et de projection sont évidemment largement possibles. De plus, dans cette problématique du désir, elles vont très certainement flirter avec l'inconscient. Elles peuvent ainsi ne pas entendre ce que disent leurs interlocuteurs, solliciter peut-être les personnes sur des fausses pistes, trop vite se contenter de paroles qui les confortent. Une préparation à la conduite d'entretien me paraît indispensable, et pas seulement pour différencier les formes d'entretien, la pertinence de l'outil pour la problématique. Elle est, pour moi, incontournable pour accueillir les paroles des personnes et recueillir des données les plus fiables possibles.

Comme première approche, j'invite les étudiants à " une écriture zonale ", c'est à dire à errer dans le thème sans construit préalable, sans souci de bien-facture ou même de production mémoire, à jouer avec les mots, les analogies, à dialoguer par écrit en rebondissant sur les termes qui les " accrochent, les troublent, les étonnent ". Je suis particulièrement vigilante à tout ce qui précède la constitution des données afin que les étudiants puissent repérer les zones d'interférences, les éventuels blocages et qu'ils explorent tant que faire se peut, le rapport subjectif qu'ils entretiennent avec le thème.

Lorsque je reçois la première écriture zonale de Maité, je suis " complètement suffoquée, bouleversée ". Maité m'offre et s'offre un écrit d'une vio-

lence inouïe et surtout totalement insoupçonnable et insoupçonné. Maité est une jeune étudiante d'une rare beauté, à la tenue vestimentaire excentrique. Qui pourrait imaginer que ce corps exhibé est un corps souffrant, marqué par une histoire d'enfance, mais surtout un corps qui pourrait peut-être remettre en cause son désir d'enseigner, du fait d'un léger handicap ? Un corps que Maité a combattu, " plié, façonné afin que rien ne puisse transparaître ". Et Maité part dès ce moment, à l'observation des corps des enseignants dans la classe, les photographiant pour identifier des gestes professionnels, de même qu'elle se jette " à corps perdu " dans l'histoire du corps et de sa place dans le cadre de la classe. Image de soi personnelle confrontée aux images d'une profession : " L'enseignante a un problème, elle ne peut pas plier ses jambes. Et alors ? Elle n'est pas moins enseignante pour autant. Elle est seulement différente. Se différencier des autres sur le plan physique ou esthétique, en quoi cela peut-il altérer la qualité de l'enseignement ? Belle ou laide, grande ou petite, grosse ou mince, blonde ou brune, noire ou blanche, pliant ses jambes ou non, aurait une incidence et porterait préjudice à l'enseignement dispensé ainsi qu'aux enfants auquel il est destiné ! On croit rêver ! D'ailleurs, comme il s'agit d'un handicap physique invisible à l'œil nu, encore faudrait-il le déceler puisqu'il est si bien dissimulé ! " Ecrit intermédiaire. Maité ne peut me laisser ignorer, que, je le veuille ou non, de la dynamique identitaire est à l'œuvre dans l'écriture du mémoire de licence mention Enseignement .

Cette dimension personnelle qui jaillit ainsi à ce niveau d'intensité et qui va soutenir l'écriture et la recherche pendant toute l'élaboration du mémoire va m'obliger à reconsidérer mes écrits dans le journal et mes interventions en séances sous un autre angle que celui de la technicité. En effet, à aucun moment dans le journal d'accompagnement, je ne me suis posée des questions conceptuelles quant à ma pratique de directrice de mémoire. Moi qui étais à la recherche de stratégies pour élaborer un mémoire, pour mieux déclencher le processus d'écriture, je m'interroge tout à coup sur ce qui se joue pour les étudiants lorsqu'ils s'engagent et sont engagés dans cette activité de recherche et d'écriture. Si, bien entendu, j'étais vigilante à repérer des processus de transfert et de contre-transfert, si j'étais attentive à tenter d'éviter de participer aux " répétitions ", je ne l'écrivais pas en tant que tel. Peut-être un indice de temps à autre. Paul décrit longuement le rôle que sa mère a joué dans son enfance : " Difficile pour moi, aujourd'hui encore de m'engager dans un travail de longue haleine. En effet, dans notre relation duale, ma mère, de part la stratégie qu'elle a adoptée, m'a inconsciemment rendu dépendant d'elle en ne me laissant aucune autonomie, me permettant, par exemple, d'avoir un contrôle sur mes

connaissances. Elle a voulu, certes, dans un souci de bien faire, " pour mon bien ", absolument tout contrôler, tout diriger lorsque je faisais mes devoirs. Ces moments de travail scolaire à la maison sont très vite devenus des motifs de disputes, soit parce que je ne répondais pas immédiatement juste à ces questions, soit parce que je prenais trop de temps pour faire tel ou tel exercice. Bref, à force de ne jamais être en mesure de la satisfaire, et pour cause, j'en suis venu à faire de la résistance passive. Cette attitude était en plus renforcée par le fait que, très vite, lorsque ça n'allait pas, elle avait l'habitude de faire les choses, en grande partie à ma place. Donc, à quoi bon travailler. Très vite je n'ai plus éprouvé le besoin de faire des efforts puisque je savais qu'elle viendrait m'aider, quitte à réfléchir à ma place. " A la réception, je note dans le journal " Tout contrôler ! Et avec moi ? Prudence. "

L'écriture du Journal d'accompagnement des mémoires fonctionne avec une certaine économie. Son premier mouvement est une mémoire pour moi des différents moments de l'avancée des travaux et un mouvement de repérage d'une vigilance de moi dans la tâche. Je n'ai nul besoin de m'appesantir sur certains constats. Le contrôle par exemple. C'est une des tâches extrêmement présente dans la fonction d'enseigner. Elle m'est familière. Je sais que cette fonction, nécessaire, peut être étouffante, voire castratrice. Je sais aussi qu'elle m'est non seulement familière, mais qu'elle est devenue presque un geste " naturel " dans mes activités professionnelles. C'est une compétence certes, mais surinvestie, elle peut annihiler toute tentative d'émancipation intellectuelle de l'autre. La remarque de Paul attire mon attention sur le phénomène de répétition qui pourrait se jouer (qui se joue quand même, sous le registre de l'élucidation) et qui entraverait l'écriture du mémoire. Plus qu'avec tout autre étudiant encore, le mot Prudence va guider mes interventions, le mode d'échanges et de déroulement des séances. Ce que je souhaite souligner, c'est que des aspects théoriques sont présents dans la pensée du journal, mais qu'ils ne sont pas exprimés dans un langage théorique mais dans un langage relevant de l'action.

Si je reviens à Maité, je repère bien que ma demande a été entendue comme une autorisation à se dire, à être. Il me semble repérer dans le travail qu'effectue alors Maité, une démarche proche du travail de l'analyse en psychanalyse, mais ce n'est pas une psychanalyse. Ce qui est en jeu, " c'est l'accès au discours vrai " (Ricœur, 1969), au discours sur soi, afin de se connaître mieux dans les détours du désir. Il se passe quelque chose de l'ordre d'une transaction, sans aucun doute sociale, le mémoire est un objet public, entre un processus biographique (identité pour soi qu'elle nous révèle puisque cet écrit va figurer dans le corps du texte) et une sorte d'investissement dans une identité

professionnelle qu'elle approche à partir de ses potentialités propres. En photographiant les enseignants dans l'exercice de leur profession, elle peut mesurer la tenue du corps, les postures les plus habituelles et surtout repérer la parole du corps dans la classe dans son inscription même. " Il ne s'agit donc plus seulement de " choix de métier " ou d'obtention de diplôme mais de construction personnelle d'une stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs. " (Dubar, 1996, p.121). Dubar rappelle que ce processus apparaît dans la confrontation avec le marché du travail. De son issue dépend à la fois l'identification par autrui de ses compétences, de son statut et de sa carrière possible et la construction par soi de son projet, de ses aspirations et de son identité possible. Ce processus apparaîtrait donc aussi en formation initiale, au cours de l'écriture du mémoire de licence.

Gros plan

Le journal d'accompagnement m'apparaît alors comme une source éventuelle de données. Je le relis donc attentivement, non plus seulement comme un outil pour mon activité d'accompagnement de mémoire, préparation de la séance, points particuliers à signaler pour permettre aux étudiants d'avancer dans leur texte, mais comme une mémoire, avec les différents écrits des étudiants, de compréhension du processus de construction de l'identité professionnelle des étudiants / enseignants. Mon analyse porte ainsi sur un corpus ayant trait à 15 étudiants, 11 étudiants ayant terminé leur mémoire ou en instance de le terminer et sur 4 étudiants en cours d'accompagnement.

Cela me permet d'établir, dans un premier temps, quelques constats :

- tous les thèmes choisis ont trait à des aspects de leur future vie professionnelle qui leur posent problème d'une manière ou d'une autre du point de vue identitaire. Aurélia va même jusqu'à écrire " Je punis, donc je suis " lorsqu'elle remarque qu'elle punit d'autant plus, d'autant mieux et d'autant plus " conformément " lorsqu'elle se trouve sous le regard des collègues. Il s'agit bien pour elle de se faire reconnaître comme ayant de l'autorité dans la profession, et surtout une certaine forme d'autorité, celle qui ne souffre aucune contestation. Daniel et Ida décryptent ce qui se passe et se joue lorsqu'ils sont " dans la peau d'un remplaçant " : ils mettent en évidence leur appel fou de reconnaissance comme étant eux aussi des enseignants à part entière, une reconnaissance qu'ils espèrent de la part des élèves et des enseignants. Une reconnaissance qui légitime les compétences qu'ils construisent en se substituant pour un temps au titulaire. Nelly veut connaître le vécu subjectif des élèves lorsqu'il y a punition, car, lors de remplacements, elle s'est aperçue de sa propension à utiliser la punition avec les élèves. Elle ne souhaite

pas s'engager dans la spirale délits/punitions et se trouve démunie du fait qu'elle se considère "comme une élève pas punie ".

- des résistances se manifestent qui peuvent sans doute concerner l'abandon progressif d'un modèle idéal au profit d'un modèle réaliste. Dans leur mémoire, Marco et Valérie analysent ce que disent des enfants à propos de l'autorité de l'enseignant. A la recherche d'un hypothétique " juste milieu " dans l'exercice de l'autorité, ils vont attendre plus de quatre mois pour admettre les paroles des enfants recueillies au cours d'entretiens, notamment la massive référence à l'expérience de la punition. Les deux étudiants ne peuvent entendre que l'école qu'ils idéalisent, du moins l'école qu'ils souhaitent investir de leurs idéaux, fabrique des expériences telles que leur racontent des enfants de 6-7ans et de 10-11 ans. Ils vont même jusqu'à supprimer le mot punition dans les textes intermédiaires alors que les enfants utilisent le terme avec force ! Ida et Véronique se sentent " coupables de délit de jugement " face à un professionnel qui les a accueillies et leur a offert sa pratique. Leur souci de ne pas faire rupture avec une personne du milieu professionnel les empêche de prendre suffisamment de recul pour questionner les pratiques d'interventions observées. Même une classification des interventions de l'enseignant dans le domaine de la construction des règles de vie en classe leur paraît impossible, de l'ordre d'une certaine transgression.

- des incompréhensions lors des transcriptions et des analyses de celles-ci surgissent et perturbent l'activité de recherche elle-même : au cours des entretiens avec des enfants, le statut d'étudiant stagiaire, en sourdine celui de futur enseignant, freine la compréhension du discours des élèves. C'est après de nombreuses réécoutes que Marianne réalise que la fonction du rire dans l'activité qu'elle a menée avec les enfants de 6-7ans n'est pas dirigée contre elle et qu'elle est en réalité une stratégie d'apprivoisement de leurs peurs . Ils n'étaient pas en train de tester l'autorité de la stagiaire mais lui donnaient des clés de compréhension des peurs enfantines. De même Marco pense que le petit garçon interviewé ne comprend rien, se moque de lui, bref, " il est obligé de faire de la discipline ", alors que l'enfant décrit très précisément son vécu subjectif de la punition. Il est bien dans la tâche ! et de plus confirme que, même les jeunes enfants ont une perception très fine des conduites d'autorité des enseignants. Annabelle s'aperçoit qu'elle n'a tout simplement pas retranscrit tout un moment d'un entretien avec une étudiante, qu'elle l'a " oublié " car il touchait quelque chose d'important pour elle qu'elle ne voulait pas entendre.

- des prises de conscience s'effectuent, notamment l'existence d'un " modèle idéal ", sa force symbolique et les écarts éventuels avec la réalité et les potentialités personnelles. Certaines provoquent

des prises de décision : Mélanie renonce à postuler dans l'enseignement primaire après avoir exploré le désir d'enseigner dans la division spécialisée, le sien, celui de sa co-rédactrice du mémoire et ceux de ses collègues étudiants.

- l'écriture du mémoire et son achèvement représente pour certains étudiants une victoire sur les déterminations dont ils ont été l'objet au cours de leur enfance. Paul, en étudiant les effets possibles des commentaires dans les carnets scolaires, règle sa dette avec son entourage familial et scolaire, s'engage dans une compréhension des " stratégies " de ses parents. Il l'écrit d'ailleurs explicitement et peut analyser plus sereinement cette tâche d'évaluation mais aussi les paroles des étudiants. Si ces constats me permettent d'affirmer qu'un certain nombre de " difficultés ", de " perturbations " sont provoquées par des questions identitaires, malaise, refus, confusion, immobilisme, superposition, il s'agit encore de pouvoir déterminer si je suis en présence de remaniements identitaires, et quels remaniements, de stratégies identitaires, et quelles stratégies, si des références à d'autres recherches peuvent me permettre d'avancer dans ma réflexion.

Détour théorique

Au cœur de la théorie sociologique de l'identité, l'accent est porté sur une articulation de deux processus identitaires :

" Le premier concerne l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu. Il ne peut s'analyser en dehors des systèmes d'action dans lequel l'individu est impliqué et résulte de " rapports de force " entre tous les acteurs concernés et de la légitimité - toujours contingente - des catégories utilisées. Le processus aboutit à une forme variable d'étiquetage produisant ce que Goffman appelle les identités sociales " virtuelles " des individus ainsi définis (Goffman, 1963 p.57).

Le second processus concerne l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. Elle ne peut s'analyser en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des " identités pour soi " qui ne sont rien d'autre que " l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont " (Laing, p.114) et que Goffman appelle les identités sociales " réelles ". Celles-ci utilisent aussi des catégories qui doivent avant tout être légitimes pour l'individu lui-même et le groupe à partir duquel il définit son identité-pour-soi. Ce groupe de référence peut être différent de celui auquel il appartient " objectivement " pour autrui. Il est pourtant le seul qui importe " subjectivement " pour l'individu. Sans cette légitimité " subjective ", on ne peut parler d'identité-pour-soi. " (Dubar, pp. 113-114).

Ce que j'ai vu émerger, c'est, à mon avis, non pas l'un plus que l'autre de ces processus, mais le mou-

vement d'échanges de l'un à l'autre et surtout les perturbations que ce mouvement provoque dans l'apprentissage et l'élaboration de la pensée intellectuelle et professionnelle. S'il n'y a pas coïncidence, et il n'y a pas de raison qu'il y ait coïncidence entre les deux processus, des stratégies identitaires apparaissent, visant à réduire l'écart. Elles peuvent prendre deux formes, l'une de " transactions externes " ou objectives entre l'individu et les autrui significatifs, en ajustant l'identité-pour-soi à l'identité pour autrui, l'autre de " transactions internes " ou subjectives avec la nécessité pour l'individu de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités dans l'avenir (identité visée).

Presque tous les étudiants sont concernés par ces mécanismes... L'insistance d'Aurélia à parler sa pratique peut être tout autant une demande de reconnaissance que celle de Sally avec les élèves. La transformation de sa pratique relèverait d'une transaction externe entre elle (enseignante débutante et suppléante) et un autrui significatif, moi (formatrice universitaire), qui, en analysant avec elle ce qu'elle fait, lui attribue bien une identité d'enseignante et lui confirme une légitimité dans sa fonction. Quant aux transactions internes, leur présence est significative dans tous les écrits. Marco rappelle qu'il a reçu une éducation visant l'obéissance, le sens des responsabilités et qu'il se sent dans l'incompréhension totale des transgressions des élèves dans la classe. Ce qu'il cherche à comprendre avec Valérie, c'est comment accepter la position d'autorité tout en ne reniant pas sa " gentillesse " qui est, pour lui, une part de son héritage. Voilà ce qui fait qu'il ne veut pas entendre parler de punitions, ni de sévérité, mais plutôt de " conséquences de ses actes ". Quant à Nelly, elle a toujours été une élève sage et les comportements perturbateurs en classe la déstabilisent car elle ne peut leur attribuer des significations. Ce constat la préoccupe. Il lui semble qu'elle n'a alors aucune possibilité d'interventions pertinentes qui conviennent (à son image de soi).

Écriture zonale et transaction subjective

Comment laisser des espaces de jeu pour que ces stratégies puissent se déployer ? Comment engager Nelly dans la réflexion ? Une des pistes que je privilégie dans l'écriture zonale, c'est de revenir à l'expérience des étudiants. Nelly n'a pas été puni ! Je lui demande alors de raconter son expérience d'élève-pas-punie, et devant sa perplexité, je lui suggère de laisser venir, de retrouver des moments où d'autres ont été punis et pas elle, des moments où elle aurait pu être punie mais elle ne l'a pas été. Mon but, c'est toujours de revenir à la subjectivité du sujet, ma démarche, de solliciter des moments précis de l'expérience, des moments spécifiques et cette démarche ouverte dépasse toujours

mes espérances. Nelly, qui commence actuellement son mémoire avec moi, raconte en une page et demi un événement au cours d'une année de collège : elle est un modèle de sagesse, son carnet de comportement est exemplaire ; un jour, cependant, le professeur de classe la punit ! Nelly décrit les sentiments qui l'agitent pendant le reste de l'heure, sa honte, son désarroi, ses recherches de stratégie pour éviter ce qu'elle considère comme le pire. A la fin de l'heure, (elle n'a rien écouté du contenu), elle va voir le professeur, reconnaît " sa faute ", avoue son ennui de ne pas garder un carnet si exemplaire... et le professeur enlève la punition... Quand, au cours d'une séance et en interaction avec moi, Nelly entre dans l'analyse de son texte, elle peut effectuer un premier bilan de ses connaissances sur la punition, ne serait-ce que " chaque élève est un puni potentiel ", repérer des stratégies possibles d'évitement de la sanction (la " négociation ", " le jeu de la vérité/soumission "), les sentiments qui agitent l'élève, etc. Cela lui permet de déterminer sa méthode de recueil de données (des textes d'élèves), de commencer à cerner sa consigne d'écriture, de réaliser " que tout texte est une mise en intrigue du vécu " et que, comme dans tout récit, il y a des personnages, des héros, des victimes etc. et qu'une analyse d'un récit permet déjà de dégager un certain nombre de données et de concepts. Elle peut commencer une première recherche bibliographique sur le thème, travailler sur quelques textes fondateurs (Piaget : Le jugement moral, Ricoeur : Du texte à l'action, De Gaulegac : La honte, Cifali : Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique).

Si cette écriture zonale fonctionne, et elle fonctionne, c'est sans doute parce qu'elle facilite la stratégie identitaire de " transaction subjective " qui permet non seulement de sauvegarder une part des identifications antérieures, ici, être une élève-pas-punie, de prendre la mesure du savoir expérientiel déjà constitué et de construire de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs pour cette identité visée, celle d'enseignant.

" La construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les " trajectoires vécues " au sein desquelles se forment les identités " réelles " auxquelles adhèrent les individus. Elle peut aussi bien s'analyser en terme de continuité entre identité héritée et identité visée que de rupture impliquant des conversions subjectives. Elle peut se traduire aussi bien par des accords que par des désaccords entre identité virtuelle, proposée ou imposée par autrui, et identité réelle, intériorisée ou projetée par l'individu. Cette approche (sociologique) suppose donc à la fois une relative autonomie et une nécessaire articulation entre les deux transactions : les configurations identitaires constituent alors des formes relativement stables mais toujours évolutive de compromis entre les

résultats de ces deux transactions diversement articulées. " (Dubar, opus cité p.115).

Ce que j'ai observé peut tout à fait s'inscrire dans ce cadre de référence. Ce qui complexifie la situation, c'est que la socialisation professionnelle d'un enseignant commence très certainement au moment de son entrée dans l'école comme élève... Celui -ci va construire une image de la profession au travers des enseignants qui se succéderont dans son itinéraire scolaire. Les modèles et les mécanismes d'imitation et d'identification se constituent en strates dans la mémoire identitaire de l'étudiant en formation et ils en sont d'autant plus délicats à identifier.

Autrui significatif et attribution

La demande de reconnaissance apparaît de manière conséquente et avec régularité tout au long de la formation et dans l'écriture du mémoire. Cette demande s'articule avec le mécanisme d'attribution par autrui de cette identité visée d'enseignant. Cependant, n'importe quel autrui n'est pas légitimé à la confirmer. Si je m'arrête plus particulièrement au concept d'autrui significatif, c'est qu'il me semble jouer un rôle essentiel dans la socialisation professionnelle. Je reprendrai plus particulièrement deux mécanismes spécifiques de la socialisation professionnelle selon Hughes et présenté par Dubar. Le premier, " le passage à travers le miroir " est une sorte d'immersion dans la " culture professionnelle " qui apparaît " comme l' " inverse " de la culture profane et pose l'angoissante question dont " les deux cultures interagissent à l'intérieur de l'individu ". Il s'agit de renoncer volontairement ! aux stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent selon Hughes les quatre éléments de base de l'identité professionnelle.

" Le second mécanisme important concerne ce qu'on pourrait appeler " l'installation dans la dualité " entre le " modèle idéal " qui caractérise la " dignité de la profession ", son image de marque, sa valorisation symbolique et le " modèle pratique " qui concerne " les tâches quotidiennes et les durs travaux " et qui n'a que peu de rapports avec le premier... Ainsi, dans la socialisation professionnelle intervient " une série de choix de rôles ", c'est-à-dire " d'interactions avec les autres significatifs qui tentent de réduire cette dualité et représentent des passages constants d'un modèle à l'autre ". La constitution d'un " groupe de référence " au sein de la profession représentant à la fois une anticipation des positions souhaitables et une instance de légitimation de ses capacités constitue un mécanisme essentiel de gestion de cette dualité ". (Dubar, opus cité, p.146)

Trois catégories d'autrui significatif sont apparues pour l'instant, mais il y aurait lieu d'effectuer des

nuances dans cette catégorisation, comme il y aurait lieu d'explorer plus finement la demande de reconnaissance:

- la communauté enseignante, plus particulièrement les enseignants qui ont choisi d'être formateurs de terrain. En effet, dans la fréquentation régulière au cours des temps de terrain et des stages en responsabilité, non seulement l'étudiant va se constituer son groupe de référence, mais les formateurs de terrain rencontrés vont participer et de sa socialisation professionnelle (apprentissage des normes et des valeurs propres à la communauté dans l'exercice des tâches quotidiennes, dans le façonnage du " modèle pratique ") et de la confirmation de son image d'enseignant dans le statut qu'il lui accorde dans la classe (élève-enseignant, déjà collègue), dans ce qu'il autorise ou n'autorise pas des tâches à effectuer (attentes ou invitations à prendre des initiatives, degré de responsabilisation etc.). Ce processus n'est pas univoque, il fonctionne en réciprocity : si les enseignants confirment sous différents messages la demande de reconnaissance des étudiants, les étudiants, au cours des échanges et des activités menées avec les professionnels les instituent dans leur fonction et dans l'image qu'ils ont actuellement d'eux-mêmes ou qu'ils souhaiteraient avoir.

- les élèves en tant qu'acteurs et partie prenante d'un système. Leurs réactions aux interventions des étudiants sont reçues comme des " réponses " directes aux relations qui s'établissent dans la classe et comme des confirmations du rôle joué par l'étudiant. Les enfants sont souvent considérés par les partenaires comme des personnes " fiables ". Les élèves acceptent ou n'acceptent pas le stagiaire. Celui-ci sait ou ne sait pas y faire avec les élèves. En cela, l'élève est pris comme un autrui significatif particulièrement important (et il l'est, certes) pour la confirmation de l'identité professionnelle. Ce n'est pas aussi simple que cela. Il s'agit de relativiser cette confirmation directe des élèves. Le formateur joue un rôle essentiel dans cette relation étudiant/élèves.

- les formateurs universitaires qui se situent surtout sur le plan de la reconnaissance institutionnelle. Selon leur rapport avec le terrain (la proximité, " l'usage " et le statut accordé au terrain) , la légitimité institutionnelle peut être surinvestie. En ce qui concerne le mémoire de licence, un paradoxe peut apparaître : celui-ci a aussi comme objectif, d'introduire les étudiants à la recherche, de les faire entrer dans la communauté des chercheurs. Cette double appartenance déclarée de la licence mention Enseignement, une licence professionnelle et académique, peut aussi participer aux brouillages des identités et perturber le processus d'élaboration du mémoire. Les perturbations apparaissent essentiellement dans la confrontation aux théories constituées.

Il pourrait sembler que ce concept d'autrui significatif ait peu d'influence sur le mémoire. Il n'en est rien, à mon avis. Ainsi, le degré de légitimité portée aux autrui significatifs peut tout à fait entraver le processus de recherche. Pour Ida et Véronique, cela paraît très nettement, elles ne peuvent mettre en questions les interventions d'un autre enseignant, encore moins les confronter à des théories existantes. Par ailleurs, l'accès aux données est largement facilité par cet autrui significatif, ce qui met les étudiantes dans une position qu'elles vivent " impossible ". Marco et Valérie ont d'emblée choisi de n'écouter que les enfants et se gardent bien de mettre en relations les paroles des enfants et ce qu'ils connaissent de leurs enseignants... Sylvie et Marion s'interrogent sur la place du jeu symbolique en classe. Elles souhaitent observer des enfants dans les coins-jeux. La recherche de classes susceptibles de les accueillir est une véritable croisade intellectuelle, tant elles désirent ne pas " bousculer " les images qu'elles ont des enseignants qui leur ouvrent leur espace.

La possible entrave au processus de recherche m'a amené à intensifier les approches pour cette première partie de l'élaboration du mémoire : tenue d'un journal de bord par les étudiants lorsqu'ils travaillent en duo, écritures zonales, analyse de récits en séances, afin de légitimer les étudiants dans leur démarche de recherche comme dans leur projet professionnel. Une autre vigilance aussi est nécessaire, celle qui s'effectue dans la démarche d'écriture. Les savoirs enseignants sont souvent des savoirs de la parole. Ecrire peut apparaître comme une rupture avec la communauté d'appartenance, une manière de " distinction " au sens de Bourdieu. Le caractère obligatoire du mémoire oblige à l'exercice et peut modérer l'idée de rupture.

Côté écriture, les démarches que j'ai pour l'instant privilégiées s'inscrivent dans une posture d'interlocuteur des étudiants. Entrer trop vite dans l'écriture du mémoire, au vu des thèmes traités reste lettre morte. Je privilégie un temps de familiarisation avec les données recueillies que je couple avec une écriture de la démarche effectuée par les étudiants : cette écriture qui relate le cheminement permet un lâcher prise. En effet, il s'agit de ruser avec les images stéréotypées de l'écriture, construites tout au long de la scolarité

J'insiste sur l'idée de plan provisoire à partir d'un travail serré sur la situation de communication dans l'acte d'écrire. Je reviens sans cesse au destinataire qu'il s'agit de persuader, qui connaît peu le thème, etc., afin que les étudiants puissent produire de l'écrit. La difficulté consiste à accepter d'attendre d'avoir suffisamment d'écriture pour comprendre la pensée scriptuaire de l'étudiant, de ne pas entrer trop vite sur le contenu ou sur la forme de l'écrit, deux entrées qui peuvent provoquer des " bleus à l'âme " et bloquer le processus.

Alors, interlocuteur sur quoi ? sur tout allai-je répondre..., c'est-à-dire être en écho, en compréhension, et surtout répondre à leurs sollicitations. Leur laisser l'initiative et s'engager dans " un discours vrai ". C'est dans ce quotidien des préoccupations que je n'éluide pas, même si par ailleurs elles paraissent dérisoires, que les étudiants peuvent entendre la confiance et la présence d'un autre significatif.

Le sujet, obstinément

Ce qui sourd tout au long de ma pratique, que ce soit celle de formatrice universitaire dans les différents modules de la formation initiale ou dans la direction de mémoires, c'est le retour incessant au sujet, que ce soit l'étudiant ou moi-même, le sujet entendu dans l'expérience singulière qu'il a du monde et des autres. Dans la direction de mémoires, notamment, la vigilance sur moi-sujet s'effectue au travers d'un Journal d'accompagnement des mémoires. Il se construit dans une écriture qui fait mémoire des événements et donne à voir la subjectivité de l'écrivain. Il facilite l'action au quotidien, et surtout, dans les relectures successives, je n'ai fait que commencer l'analyse du journal, il permet l'activité théorisante. C'est un élément méthodologique précieux pour une approche des processus de construction des identités professionnelles.

Bibliographie

Sur l'identité, le Soi, le sujet

- Alin C., (2000), Analyse de pratiques : ou la question du " deuil du sujet ". Pour une théorie du Sujet en analyse de pratique (?? comment l'as-tu formulé ?)
- Anadon M., (1997), Le sujet est de retour, il faut lui donner la parole, in La Recherche en Education, la personne et le changement, les cahiers de l'ABRAPs, Université de Laval, Vol. 23
- Auregan P., (1998), Les figures du moi et la question du sujet depuis la renaissance, ellipses, Paris
- Bourgeois E., (1996), Identité et apprentissage in Formation dynamiques identitaires, Education permanente n(128
- Glady M., (1996), Répétition et décalage le travail identitaire du langage in Formation dynamiques identitaires, Education permanente n(128
- Camilleri et al, (1999) Stratégies identitaires, PUF, Paris, 3ème édition
- Cain J., (1977), Le double jeu. Essai psychanalytique sur l'identité, Payot, Paris
- Cifali M. (1997), Entretien réalisé par F. Jacquet-Francillon in L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle, Recherche et formation, INRP, Paris, n°25
- Dasté P. (1996), L'habit et le moine in Images publiques des enseignants, Recherche et formation, INRP, Paris, n°21

- Dubar C., (1996) La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, 2ème édition, Paris
- Laing R.D, (1971), Le soi et les autres, Paris, Gallimard
- Lipiansky E-M., (1992), Identité et communication, PUF, Paris
- Lipiansky E-M., (1999), Identité subjective et interaction, in Stratégies identitaires, PUF, Paris, 3ème édition
- Mead G.H., (1963), L'esprit, le soi et la société, présentation de J. Cazeneuve, Paris, PUF
- Perrenoud Ph., (1995), Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant in Images publiques des enseignants, Recherche et formation, INRP, Paris, n°20
- Ricoeur P., (1990), Soi-même comme un autre, Ed. Du Seuil, Paris
- Sainsaulieu R., (1996), L'identité au travail, Presses de Sciences Po, collection Références, Paris, 3ème édition

Sur l'implication, l'autobiographie, le journal

- Althusser L., (1992), Journal de captivité STALAG XA 1940-1945, Stock- Imec, France
- Althusser L., (1994), L'avenir dure longtemps suivi de Les faits, Stock- Imec, France, pour la nouvelle édition augmentée.
- Canter KOHN R., (1998), Les enjeux de l'observation,, Anthropos, Ed.Economica, Paris.
- Cifali M., (1994), Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique, Paris, PUF
- Cifali M., (1995), Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (dir) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?, De Boeck, Bruxelles
- Cifali, M. (1996a) Transmission de l'expérience, entre parole et écriture Education permanente 127.
- Dolto F., (1992), Autoportrait d'une psychanalyste 1934-1988, en collaboration avec Alain et Colette Manier, Le seuil, Collection " Points actuels "
- Hess R., (1996), Chemin faisant, Itinéraires, Ivan Davy éditeur, Vauchrézien (Maine et Loire).
- Hess R., (1998), La pratique du journal, Anthropos, Ed.Economica, Paris.
- Lejeune Ph., (1998), L'autobiographie en France, Armand Colin, Paris, 2ème édition.
- Loureau R., (1988), Le journal de recherche, Méridiens Klingksiek, Paris.
- Loureau R., (1997), Implication transduction, Anthropos, Ed.Economica, Paris.
- Malinowski B., (1985), Journal d'ethographe, Editions du Seuil, Mayenne..
- Nin A., (1997), Inceste Journal inédit et non expurgé des années, Stock, Paris.
- Perec G., (1993), W ou le souvenir d'enfance, Gallimard, " L'imaginaire ", Paris.
- Revault D'allones C. et coll., (1999), La démarche clinique en sciences humaines, ??
- Zanone D., (1996), L'autobiographie, ellipses, Paris.

Sur les écrits des enseignants

Husserl P. (1989), *Journal d'un instituteur alsacien*, Hacette, Livre de Poche n° 4390

Ozouf J., (1995), *Nous les maîtres d'école*, Folio Histoire, Gallimard, St Amand (Cher)

Sur l'habitus, l'intersubjectivité, la phénoménologie

Héran F. (1987), *La seconde nature de l'habitus* in *Revue française de sociologie* XXVIII

Husserl, (1985), *L'idée de la phénoménologie*, Epiméthée, PUF, Paris, 3ème édition.

Ricoeur (1969), *Le conflit des interprétations*, L'ordre philosophique/Seuil, Paris

Ricoeur (1986), *Du texte à l'action*, Seuil, Paris

Vermersch, (1998), *La fin du 19ème siècle : Introspection expérimentale et phénoménologie*, *Expliciter* (26) : 21-27

Vermersch, (1998), *Husserl et la psychologie de son époque*, *Expliciter* (27) : 47-55

Vermersch, (1998), *Introspection comme pratique* (original en français de *Introspection as practice* 1998) *Expliciter* (22) : 1-19

Vermersch, (1999), *Approche du singulier* in *Expliciter* (30) : 1-7

Sur l'analyse de contenus

Baylon C., (1996), *Sociolinguistique Société Langue et Discours*, NathanU, Baume-les-Dames.

Boutet J., (1995), *Construire le sens*, Lang, Berne.

Demazière D., Dubar C., (1997) *Analyser les entretiens biographiques l'exemple des récits d'insertion*, Nathan, Condé sur Noireau (France)

Notes

1 La noosphère, c'est l'ensemble des personnes qui gravitent autour de la classe, méthodologues, chercheurs, didacticiens, inspecteurs... qui disent ce qu'il convient de faire en classe, mais qui ne la font pas. L'expression apparaît sous la plume de Philippe Perrenoud dans un article pour une revue syndicaliste suisse *l'Educateur*, intitulé " Quand nous aurons étranglé le dernier inspecteur. " (1986)

2 Il s'agit du GREX, Groupe de Recherche sur l'Explicitation, Email grex@grex.net. Site www.grex.net.

3 Le groupe de base : c'est un groupe permanent d'une vingtaine d'étudiants qui travaillent ensemble en séminaire sous la responsabilité d'un chargé d'enseignement pendant toute la durée d'un module de formation.

4 Pendant cinq semaines sur le terrain, l'étudiant partage le quotidien d'une classe avec le même formateur de terrain. Au cours de ces périodes, une journée de responsabilité, au maximum deux, sont prévues afin que l'étudiant prenne progressivement la mesure de la complexité de la gestion de classe.