



Master

2014

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La construction de l'identité professionnelle des éducateurs sociaux dans un dispositif par alternance

Charrin, Frédéric

How to cite

CHARRIN, Frédéric. La construction de l'identité professionnelle des éducateurs sociaux dans un dispositif par alternance. Master, 2014.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:43686>

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES EDUCATEURS SOCIAUX DANS UN DISPOSITIF PAR ALTERNANCE

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU

Master en Sciences de l'Éducation,
mention Formation des Adultes

par

Frédéric CHARRIN

DIRECTRICE DU MEMOIRE

Mme France MERHAN

JURY

M. Etienne BOURGEOIS

M. Alain GIRARDIN

Genève, septembre 2014

UNIVERSITE DE GENEVE

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME

Comment se construit l'identité professionnelle d'étudiants impliqués dans une formation par alternance ? Quels sont les mécanismes à l'œuvre dans la constitution et la régulation des tensions dont font état les étudiants durant leur parcours de formation ? Quelles sont les ressources qu'ils mobilisent pour se construire une image de soi reconnue au sein des communautés de pratique du domaine socioéducatif ? Considérant la formation comme un moment de remaniement identitaire, nous avons analysé trois entretiens à visée compréhensive selon un cadre conceptuel combinant les apports de la sociologie interactionnelle, de la psychologie sociale et de la cognition située. Les conclusions de l'analyse viennent nuancer l'hypothèse d'une identité professionnelle acquise par imprégnation, et soulignent l'importance de la qualité des environnements de travail et des interactions tutorales comme accès à des ressources de construction identitaire et de développement.

Mots-clef :

tension identitaire; formation par alternance ; dynamique identitaire ; image de soi ; communauté de pratique ; reconnaissance

Tout travail étant fait de dons et de contredons,

J'aimerais remercier ici plusieurs personnes, sans qui ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour :

*Tout d'abord Mme France Merhan, pour son expertise et sa grande finesse, qui a su me guider dans
le dédale de mes questionnements,*

*Les personnes interviewées qui m'ont donné de leur temps et m'ont fait confiance, produisant ainsi
le riche matériau servant de socle à ce mémoire,*

*Mes collègues de travail, grâce à qui je nourris au quotidien ma réflexion sur la formation des
adultes,*

*Enfin, tout mon entourage, qui par sa patience et son soutien m'a encouragé tout au long de ce
chemin de formation*

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE 1 – CHAMP DE LA RECHERCHE	9
1 L'éducation sociale.....	9
1.1 Historique	9
1.2 Dispositif de la formation en École Supérieure	9
2 L'identité professionnelle des éducateurs	11
CHAPITRE 2 – CADRE THEORIQUE	14
1 Approche générale de la notion d'identité	14
1.1 Choix des paradigmes de référence et précautions épistémologiques	14
1.2 Qu'est-ce que l'identité ?	15
1.2.1 L'identité en psychologie	15
1.2.2 Une approche interactionniste de l'identité.....	17
1.2.3 Les constructions identitaires sont des constructions sociales.....	17
1.2.4 L'accès à l'identité professionnelle	19
1.3 La négociation des images de soi ; synchronicité et diachronicité.....	20
1.3.1 Trajectoire, actorialisation et bricolage identitaire	20
1.3.2 La notion de tension identitaire et de régulation de ces tensions.....	21
1.4 Engagement et dynamique identitaire.....	22
1.5 Réflexivité et mise en projet de soi	23
1.6 La question des ressources	24
1.7 En guise de synthèse	25
2 Le contexte de la formation.....	26
2.1 La formation comme transformation ; apprentissage, développement et identité.....	26
2.2 Une triple hélice	26
2.3 Les dispositifs de formation par alternance.....	27
2.4 La centralité du travail.....	28
2.4.1 La dimension culturelle du travail :.....	28
2.4.2 Jugements professionnels et dynamiques de reconnaissance	30
2.4.3 Au risque du travail	31
2.5 Apprendre au travail et construire son identité professionnelle	31
2.5.1 Environnements expansifs et restrictifs	31
2.5.2 L'apprentissage par transmission	32
2.5.3 « Psychological safety » – un espace protégé	33
2.5.4 Caractère situé des apprentissages, participation aux communautés de pratique	33
3 Problématique	36
CHAPITRE 3 – EPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	39
1 Présentation du terrain de recherche.....	39
2 Une recherche impliquée	40

3 Posture méthodologique	41
4 Dispositif de production des données	41
4.1 Les entretiens	41
4.2 Le guide d'entretien	42
4.3 Les participants à la recherche	42
4.4 Lieu et cadre des entretiens	43
4.5 Modalités d'analyse et hypothèse	44
5 Limites de la méthodologie	44
CHAPITRE 4 – ANALYSE DES DONNEES	45
1 JADE : analyse de l'entretien.....	45
1.1 Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance.....	45
1.1.1 Fragilité émotionnelle	46
1.1.2 Besoin d'apprentissage	46
1.1.3 Flou identitaire	46
1.2 Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation.....	47
1.2.1 La directrice, une personnalité soutenance.....	47
1.2.2 L'émergence de l'identité comme accès à la différence :	48
1.2.3 Le style de tutorat avec la directrice.....	49
1.2.4 Un management participatif	50
1.2.5 Dynamiques de reconnaissance et participation centripète dans la communauté de pratique :.....	51
1.2.6 Les ressources issues de l'école	52
1.2.7 Ressources au niveau personnel	52
1.2.8 Tensions et dynamique identitaire	53
2 IRENE : analyse de l'entretien.....	54
2.1 Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance.....	54
2.1.1 Des talents d'écoute et un intérêt pour l'humain	54
2.1.2 Des doutes sur ses capacités et le choix de la formation	55
2.1.3 Un problème de légitimité - le désir de formation	56
2.1.4 Tensions identitaires avec les soignants	57
2.1.5 Le défaut d'intérêt et de reconnaissance au sein de sa famille	57
2.2 Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation.....	58
2.2.1 Apprentissages réalisés à l'école et transfert	58
2.2.2 L'acquisition d'une méthode	59
2.2.3 Une dynamique de reconnaissance amenant à un positionnement social	60
2.2.4 Changement de rôles dans le système familial	61
2.2.5 Montée en généralité : la trajectoire d'émancipation d'une femme	61
3 BERTRAND : analyse de l'entretien.....	62
3.1 Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance	62

3.1.1 Se présenter aux autres – le besoin d'une formation	62
3.1.2 La nécessité d'une nouvelle définition de son identité professionnelle	63
3.1.3 Un environnement de travail difficile	65
3.2 Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation	67
3.2.1 Le caractère « social » de la socialisation primaire et du début de la socialisation secondaire – des ressources acquises très tôt	67
3.2.2 Vivre sur ses acquis.....	68
3.2.3 La crise des ressources	69
CHAPITRE 5 – SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES.....	72
1 Tensions	72
2 Catégories d'analyse	73
3 Apports de la recherche pour notre hypothèse	74
4 Retour sur la question de recherche	75
5 Limites de ce travail et perspectives nouvelles	76
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	78
ANNEXES.....	82
1 Grille d'entretien	82
2 Retranscription des entretiens	83

INTRODUCTION

« Plus fragile est la situation sociale d'un individu, plus il est contraint pratiquement de se tenir de l'intérieur, et plus il ne peut que faire la preuve de son impossibilité à y parvenir ».

Ce constat de Martucelli (2002, p. 93), catégorique dans sa formulation, met en évidence le cercle vicieux de la précarité et de la désinsertion sociale. Le déficit de ressources ou de « supports » venant de l'extérieur empêcherait l'individu d'exister pour lui-même et de se développer. Ces configurations, lorsqu'elles atteignent des points critiques, peuvent aboutir à une demande s'adressant à l'action sociale et aux éducateurs. Soutien, accompagnement, prévention, ou stimulation sont les principales formes de réponse.

Aujourd'hui, les situations de ce type sont malheureusement nombreuses et diverses, rendant l'action sociale nécessaire. L'exigence qui pèse sur les professionnels est importante, et ce d'autant plus que, dans le contexte d'une société en mutation, de telles interventions sont marquées par la complexité. De surcroît, ces actions étant mises en œuvre dans le cadre de politiques publiques et financées pour grande partie par l'État, il existe une véritable attente quant aux résultats. Tous ces enjeux se répercutent sur les acteurs. La formation des professionnels est par conséquent un des pivots sur lesquels se déplace cette exigence. La qualité de la formation semble être un préalable important pour la pertinence et l'efficacité de l'action sociale.

C'est sur le terrain de la formation des éducateurs que nous nous dirigeons. Les professionnels de la formation, dont je fais partie, concentrent leurs efforts sur le changement. Comme faire pour amener des adultes à apprendre un métier, à travers ses actes, son langage, ses attitudes ? Au départ de ce mémoire, il y a donc de ma part la volonté de comprendre ce qui aide les stagiaires à « prendre leur place » d'apprenants et de futurs professionnels, parmi leurs collègues et auprès des bénéficiaires. Qu'est-ce qui amène les étudiants à effectuer ce développement professionnel ? Les réponses à ces questions m'étant utiles pour m'aider à améliorer mon action auprès des « usagers. »

Il s'agit en effet de connaître son public. Les adultes qui s'engagent dans une formation d'éducateurs sont le plus souvent dans le cadre d'une reconversion professionnelle ; leur identité professionnelle et personnelle est déjà largement construite. Les représentations et les schèmes d'action acquis au cours de leur histoire de vie, de leur formation, de leur vie professionnelle antérieure sont donc mobilisés par la formation : celle-ci vient « sur » des constructions préalables. Parmi ces constructions figure l'identité et plus spécifiquement l'identité professionnelle. Cette notion est au cœur de la présente étude. Loin de céder à un simple effet de mode, il s'agit ici d'analyser l'impact d'une formation dans la trajectoire de sujets de manière à comprendre ce qui favorise la construction

de l'identité professionnelle. Le dispositif qui fournit notre terrain d'enquête étant celui d'une formation par alternance, nous cherchons à savoir quels éléments (tant du côté de l'école que du côté de la pratique professionnelle) permettent aux sujets de faire évoluer leurs images de soi, celles-ci étant considérées comme le matériau premier de l'identité professionnelle.

Comment se construit l'identité professionnelle d'étudiants impliqués dans une formation par alternance ? Quels sont les mécanismes à l'œuvre dans la constitution et la régulation des tensions dont font état les étudiants durant leur parcours de formation ? Quelles sont les ressources qu'ils mobilisent pour se construire une image de soi reconnue au sein des communautés de pratique du domaine socioéducatif ? Telles sont les questions que nous cherchons à aborder dans le cadre de ce mémoire.

Nous proposons à cette fin le cheminement suivant.

Tout d'abord, nous présentons, dans ses grandes lignes, un panorama relatif à l'identité professionnelle des éducateurs ainsi qu'à la profession.

Le chapitre suivant est consacré à l'exploration théorique de la notion et à la constitution d'un cadre conceptuel axé sur la construction identitaire des sujets en formation. Les éléments généraux qui le constituent sont liés à la construction sociale de la réalité, aux tensions identitaires et à leur régulation, et au rapport entre histoire de vie, apprentissage et identité. Suivent quelques notions complémentaires telles que l'alternance, les dynamiques de reconnaissance, ainsi que la qualité des environnements de travail.

Nous présentons dans le troisième chapitre nos options méthodologiques et le dispositif de production des données.

Le quatrième chapitre vient présenter l'analyse du matériau issu des entretiens réalisés.

En opérant dans le dernier chapitre un retour sur la question de recherche et l'hypothèse, nous tentons de mettre en évidence les connaissances dégagées par ce travail, ainsi que les perspectives qui se dessinent. Nous n'oublions pas de pointer les limites de la démarche employée.

Une bibliographie, des annexes, viennent apporter quelques derniers éléments d'information au lecteur.

CHAPITRE 1 – CHAMP DE LA RECHERCHE

Il importe tout d'abord de situer le champ de la recherche. Comment s'est constitué l'historique de la profession d'éducateur ? Quelles sont les lignes directrices qui prescrivent la formation aujourd'hui dans ce domaine ? Que peut-on dire de l'identité professionnelle des éducateurs ?

1 L'éducation sociale

1.1 Historique

On reconnaît généralement que c'est au XIX^{ème} siècle qu'a débuté « l'éducation spéciale », à la suite de la rupture inaugurée par Itard. Le terme d' « éducation spéciale » renvoie à l'intention d'adapter l'action pédagogique à l'enfant aux besoins spéciaux. Sans que l'on puisse toujours établir de liens de continuité, on sait qu'auparavant, enfants démunis et personnes nécessiteuses faisaient l'objet de mesures de protection et d'assistance. Ces mesures, qui si elle étaient parfois étroitement intriquées avec des mesures de contrôle et de répression (Foucault, 2001), furent historiquement l'apanage des institutions religieuses, au moins durant l'Ancien Régime (Capul et Lemay, 2011 ; Fèvre, 2001). Ainsi, hospices, orphelinats, asiles, ont été initiés par plusieurs personnages charismatiques (Guy de Montpellier, Vincent de Paul, François de Sales...) dans l'esprit de la charité chrétienne. L'Humanisme de la Renaissance, puis le siècle des Lumières, avec notamment Rousseau, a fait évoluer le concept d'une dignité propre à chaque être humain, se basant sur le concept d'un rationalisme laïque, amenant l'idée que l'enfant possède un développement propre et qu'il faut le protéger de l'extérieur. C'est avec Itard (1774-1838) que s'ouvre la voie des « médecins-éducateurs » (suivront : Decroly, Montessori, Steiner...) : refusant le traditionnel diagnostic d'inéducabilité, il a créé une méthode, à partir d'observations, d'hypothèses, d'analyses, et un champ d'action spécifique.

Au XX^{ème} siècle, durant les Trente Glorieuses, l'État a pris en charge les « enfants inadaptés » et des mutations institutionnelles importantes se sont produites. L'éducation spéciale s'est alors constituée en profession (Fustier, 2009), et les « pédagogues » sont devenus des professionnels. Cela a constitué une mutation culturelle importante. La professionnalisation de cette activité a nécessité la création de formations, dont nous allons maintenant décrire les principaux éléments de dispositif. Il s'agit ici de la formation en école supérieure, cette dernière ayant constitué notre terrain d'enquête.

1.2 Dispositif de la formation en École Supérieure

Selon le Plan d'Études Cadre de la profession d'Éducateur Social,

la tâche principale de l'éducateur social ou de l'éducatrice sociale (ES) consiste à accompagner en individuel ou en groupe et à promouvoir de manière professionnelle l'autonomie de la personne dont l'intégration sociale est difficile, menacée ou impossible. (p. 5)

Les métiers de l'éducation sociale représentent des milieux de travail difficiles, exigeant un haut niveau de compétences, notamment dans le domaine de la relation.

Les situations à assumer sont très complexes, se transforment constamment et ne peuvent être que partiellement prévues. Ce qui nécessite une capacité de résolution autonome des problèmes, pour lesquels des voies nouvelles de résolution doivent également être recherchées. (p. 7)

Le travail avec des personnes qui se trouvent dans une situation de vie particulière et dont la conduite de la vie représente un défi considérable, pose de grandes exigences dans le domaine de la compétence relationnelle et de la capacité des éducatrices et éducateurs sociaux à prendre en charge autrui. (p. 5)

Les enjeux pour la formation visent donc à développer une large gamme de compétences :

La formation rend apte au travail socioéducatif avec des personnes de tout âge qui, dans les domaines de l'apprentissage, du comportement et de la gestion du quotidien, ont besoin pour participer à la vie de la société d'accompagnement, de stimulation et/ou d'éducation pour des raisons de déficiences sociales, mentales, psychiques ou physiques qui les mettent en marge de la société. Le but de l'accompagnement socioéducatif est de fournir aux personnes qui surchargent leur entourage social, ou sont surchargées par ce dernier, des mesures ou des structures de soutien, de complément ou de remplacement. L'accompagnement socioéducatif vise également la stimulation de la gestion autonome du quotidien en prenant en compte les ressources de la personne accompagnée. (p. 5)

Ces compétences sont formalisées dans le référentiel qui suit, qui définit le cadre de la formation :

• Accompagner des personnes en situation de vie difficile (bénéficiaires)
• Partager et animer le quotidien des bénéficiaires
• Rendre possible, soutenir et favoriser la participation et l'intégration sociale des bénéficiaires
• Rendre accessibles et efficaces les ressources des bénéficiaires dans la conduite de leur vie
• Collaborer avec les réseaux de vie du bénéficiaire
• Collaborer au sein de l'institution avec l'équipe éducative et les autres professionnels
• Connaître le contexte juridique et politique et l'intégrer au mandat socioéducatif
• Mener une analyse réflexive de sa propre personne, de son identité professionnelle et de l'effet de son action professionnelle

(Plan d'Etudes Cadre, p. 8)

Ces éléments donnent le cadre prescriptif de la formation des éducateurs, à savoir l'identité professionnelle visée. Mais qu'en est-il dans la pratique ?

2 L'identité professionnelle des éducateurs

C'est paradoxalement en revenant à l'histoire que nous pouvons tenter de décrire l'identité professionnelle actuelle des éducateurs. Si l'on parle de professionnalité, il s'agit d'une part de disqualifier des discours et des pratiques relevant du sens commun et du néophyte (appartenant historiquement le religieux comme nous l'avons vu, mais aussi au bénévole) de façon à identifier les professionnels comme possédant une maîtrise particulière et une technicité justifiant un salaire. Il apparaît donc nécessaire, pour se dire professionnel de l'éducation sociale, de posséder un ensemble de discours et de méthodes délimitées, identifiées et partagées. Cette apparente simplicité n'est pas sans toutefois soulever plusieurs difficultés.

L'étude de Cambon (2009) met clairement en évidence des tensions dans l'identité professionnelle des éducateurs. En effet, ceux-ci mettent en avant la revendication d'un professionnalisme : l'éducation spécialisée est un métier rationnel, technique, et structuré (il suffit de voir la multiplication des projet individualisés ou de modes de collaboration interdisciplinaire pour s'en rendre compte). Toutefois, et dans le même mouvement, les éducateurs déconstruisent l'idée d'une pratique rationnelle pour la placer dans la sphère affective et faire appel à des valeurs personnelles, militantes et à une forme d'authenticité. Ainsi Korczak explique-t-il dans son célèbre ouvrage « Comment aimer un enfant ». Gaberan (2010) quant à lui n'est pas loin de recourir à un vocabulaire mystique pour définir cette activité :

C'est parce qu'il cherche à placer sa compréhension de l'autre par-delà les apparences et les passages à l'acte que l'essence du travail de l'éducateur est dans l'extase, c'est-à-dire dans l'accord parfait de l'être avec lui-même. (p. 14)

Les éducateurs thématisent leurs identité professionnelle comme étant en tension entre d'une part, des activités structurées et professionnelles de service à la personne (prenant cadre dans des dispositifs institutionnels, régis par des lois et des financements), et d'autre part, une posture affective, une bienveillance et un dévouement quasi religieux à l'autre (analogues à l'éducation familiale). Il s'agit d'une profonde ambivalence. Être éducateur semble être lié au pari impossible de faire cohabiter les marqueurs du monde professionnel avec ceux du monde affectif et domestique. Les personnes interrogées par Cambon disent en effet leur « besoin d'habiter leur professionnalité d'un ensemble de postures relationnelles et affectives » (p. 183). Il s'agit de faire cohabiter leur idéal de professionnalité avec leur recours nécessaire à des valeurs et des postures humanistes héritées de l'histoire de la profession.

Entre don de soi et professionnalisme, les éducateurs définissent leur identité professionnelle en

opérant des constructions discursives sur le mode de l'assemblage, à travers des emprunts aux sciences humaines effectués avec plus ou moins de bonheur et de précision. La large polysémie des termes employés dans la profession, ainsi que la pluralité des interventions et des dispositifs institutionnels (la réalité de l'éducation spécialisée est une mosaïque de populations et des lieux d'interventions extrêmement composite), conjuguées avec la quasi absence d'une culture scientifique propre (les formations proposent des savoirs empruntés aux sciences humaines), privent la profession d'une base de références communes. Le partage d'un univers sémantique est en effet une nécessité pour que les membres d'une profession se rassemblent autour de représentations, de valeurs, et surtout de référents théoriques unanimement utilisés par les praticiens (Cambon, 2006). Sur la base de la définition de la profession donnée par Dubar et Tripier (1998, p. 33, cité par Cambon, 2009, p. 184), comme étant « un corps auquel on appartient et qui fournit à ses membres un statut et une identité », les analyses de Cambon à propos des éducateurs font état d'un groupe professionnel

pluriel, assez éclaté, qui ne parvient pas à faire la démonstration d'un discours unifié, reconnaissable immédiatement d'un éducateur à l'autre, et surtout un discours qui permette de faire émerger un ensemble de significations et de représentations du monde spécifiques au groupe. (p. 184)

Compte tenu de ces éléments, les mots ne peuvent jouer leur rôle d'« identification professionnelle » (Cambon, 2006), c'est-à-dire ne peuvent assurer le maintien d'une cohésion professionnelle. Face à cette identité dont le risque est d'être « fissurée » (Chavaroche, 2005), la responsabilité des institutions de formation est grande : il s'agit de mettre en mots, « de transformer ces affects souvent bruts en pensées distancées et organisées. » (p. 10)

Si on la met en comparaison avec le domaine voisin de la santé (qui a su se constituer une forme de reconnaissance sociale, sur la base de savoirs scientifiques autonomes, d'un vocabulaire univoque, de techniques et d'outils dont l'efficacité est mesurable), la profession d'éducateur semble au contraire mal connue et identifiée, assez perméable aux professions qui l'entourent (assistants sociaux, psychiatres, soignants, ...). L'identité professionnelle de ce groupe semble être impossible :

Certes, les éducateurs tentent en permanence de faire valoir un ensemble de savoirs opératoires dont ils se réclament compétents, mais l'on ne peut ignorer qu'ils s'élaborent dans le rapport complexe que chaque éducateur a avec l'histoire du métier, sa propre histoire qui l'a amené vers un métier d'aide, son rapport avec l'institution dans laquelle il exerce et son rapport à l'usager dans ce que sa souffrance, ses difficultés peuvent lui renvoyer. (...) Nous nous trouvons en face d'une véritable dynamique identitaire qui se construit dans la complexité du rapport du professionnel à lui-même, à son lieu de travail, à son groupe d'appartenance professionnelle, à l'histoire de son métier et à la typologie des usagers. (Cambon, 2009, p. 195)

Résumons. L'éducation est un métier complexe et exigeant, s'inscrivant dans l'héritage humaniste et religieux, traversé d'aspirations à la professionnalisation et à la reconnaissance ; il est tendu entre

don de soi et professionnalisme. C'est aussi un métier qui souffre du manque d'un langage ou d'une pensée unifiante, dont le rôle serait d'opérer une identité homogène parmi les membres de sa communauté : quelque chose se dérobe ainsi au formatage. Peut-être les tensions et ambivalences que nous mettons là en avant sont-elles qu'un reflet fidèle de son propre objet : l'Humain, avec sa complexité et ses apparents paradoxes.

Ces éléments relatifs au champ de notre recherche étant posés, le besoin se fait sentir maintenant de nous doter d'outils conceptuels pour mener notre questionnement plus avant.

CHAPITRE 2 – CADRE THEORIQUE

Afin de construire un outillage conceptuel qui nous aidera à interpréter les données de notre recherche, nous présentons ici un cadre théorique s'appuyant sur le paradigme de l'identité. Nous procédons pour cela en trois temps. Premièrement, nous effectuons une présentation générale de la notion ; puis nous nous appliquons à examiner comment elle fonctionne dans le contexte spécifique de l'alternance, dans un deuxième temps ; enfin, troisièmement, nous proposons le modèle qui nous servira à analyser le matériau.

1 Approche générale de la notion d'identité

1.1 Choix des paradigmes de référence et précautions épistémologiques

L'identité est une notion complexe, une notion « piège ». Elle a pourtant conquis une forme d'évidence aujourd'hui, et si le « sens commun » l'a adopté et qu'elle connaît par ailleurs depuis plusieurs décennies un large succès dans les sciences humaines, c'est sans doute qu'elle correspond à des préoccupations sociales importantes. Mais de quoi ce vocable d'*identité* est-il le signe ? En réalité, ce terme recouvre un foisonnement de problématiques, d'enjeux, et de réalités extrêmement différentes. On adoptera donc une attitude critique et prudente par rapport à la notion, de manière à ne pas être victime de cette « barbe à papa » (Kaufmann, 2010), nébuleuse.

En effet, nous avons, au cours de notre recherche, inventorié un large spectre sémantique relevant de notre thématique. Ainsi, les termes : construction identitaire ; dynamique identitaire ; question identitaire ; configuration identitaire ; tensions identitaires ; processus identitaire ; forme identitaire ; etc, voisinant avec d'autres termes afférents tels que : représentation ; stratégie ; appartenance ; reconnaissance ; place ; rôle ; etc. Cette pluralité témoigne de la prolifération et de la densité des problématiques et questionnements sociaux qui gravitent autour de l'identité.

La situation est semblable concernant les champs disciplinaires que la notion d'identité recouvre : allant de l'approche développementale à l'approche constructiviste, en passant par les théories psychosociales, interactionnistes, cognitivistes et sociologiques. Tous les courants des sciences humaines s'attachent à traiter cette question éminemment philosophique. Devant une telle complexité, il paraît nécessaire d'adopter un cadre de référence multidisciplinaire. Nous tenterons ici de placer notre étude de la construction des identités professionnelles dans une démarche multiréférentielle, faisant converger les points de vue de la psychologie sociale, de la sociologie et de la philosophie notamment.

Le choix d'une approche en psychologie sociale se justifie par le fait que la « construction » de l'identité professionnelle y sera examinée comme une *socialisation professionnelle*. Le fait

d'adopter un cadre de référence théorique postulant le caractère interactionnel de l'identité nous permettra d'examiner avec plus de liberté *ce à quoi* renvoie l'identité, dans une optique que nous centrerons sur le sujet. Parler de la façon dont on parle de nous, c'est se permettre, à l'occasion d'un retour réflexif vers le Sujet, de parler de *Qui* nous sommes. La question de l'identité, si elle est portée par une certaine mode actuellement, n'en demeure pas moins une questions fondamentale de l'existence humaine, et a fait l'objet d'un traitement pour toutes les grandes traditions philosophiques.

Cette première partie vise donc à appréhender quelques approches théoriques permettant de mieux cerner les enjeux concernant les problématiques identitaires des sujets en formation.

1.2 Qu'est-ce que l'identité ?

La notion d'identité renvoie à deux grands processus. En premier lieu, il s'agit de désigner ce qui garantit une forme de continuité à l'individu, ce qui fait que chacun, malgré tous les changements qu'il connaît au cours de son histoire, reste le même individu. Au-delà de la profonde impermanence des choses (Welwood, 2003), du mouvement et des crises liées aux événements de la vie, de la labilité du vécu intrapsychique, bref du procès généralisé (Deleuze et Guattari, 1972 ; 1980), l'identité est une tentative de définir une forme de permanence à l'individu, un point d'ancrage ou de mêmeté (du latin « *idem* » : le même) dans le flux héraclitéen du devenir. On fera ici référence notamment aux catégories attributives élaborées par Aristote (*Métaphysique*, 1991), fondement de la pensée logique occidentale.

En second lieu, elle fait référence à une série de profils sociaux et culturels qui servent lors de la définition de l'individu. Ainsi, s'identifier, c'est utiliser des référents culturels et sociaux permettant de donner une présentation de soi la plus adéquate possible. C'est chercher le *ce* qui va exprimer *Qui* je suis. En effet le *Qui* ne peut exister sans le *ce* qui l'incarne, le nomme, le reflète. C'est d'ailleurs un des paradoxes fondamentaux de l'identité que de « marquer ce qui est unique par ce qui est commun et partagé » (Martucelli, 2002, p. 435). L'identité se trouve donc foncièrement à l'articulation entre individuel et social, dans une forme de *transaction*. Cette transaction, comme nous le verrons, revêt nécessairement un caractère flottant, du fait que la perception intime du sujet est plurielle et dynamique, et que les référents culturels sont soumis à des variables contextuelles (Mucchielli, 1986). Elle est comme un pont flottant sur un océan de perceptions mouvantes et de significations. Dès lors, on doit admettre que la notion d'identité enveloppe, foncièrement, un *dynamisme*. Mais pour cela il nous faut faire un peu de psychologie.

1.2.1 L'identité en psychologie

La notion de dynamisme pour parler de l'identité est à relier à la notion de *processus*. Lipiansky (2008, p. 36) parle en effet de l'identité comme d'un processus dynamique, fait d'une intrication

étroite de plusieurs sous-processus. L'identité serait comme un *tressage* de plusieurs processus en permanente évolution, révolution, et rééquilibrage. Les principaux sous-processus abordés par Lipiansky, qui nous intéressent dans le cadre de notre étude, sont les suivants:

- un processus d'*identification* par lequel l'individu se rend semblable aux autres, assimile leurs caractéristiques pour leur ressembler et de fait, appartenir à des communautés desquelles il revêt les signes distinctifs (tant sur le plan du comportements, du langage, de l'habillement etc.)
- un processus d'*attribution et d'introjection* par lequel le sujet intériorise les images et les évaluations que lui renvoient les autres
- un processus de *valorisation narcissique*, lié au précédent, par lequel le soi est investi d'affects (construction de l'image de soi, l'estime de soi, l'amour-propre, la confiance en soi, etc.)
- un processus de *réalisation*, par lequel l'identité n'est pas close sur soi, ou une reproduction du passé, mais un devenir, une ouverture sur des projets, un idéal mobilisant de soi tendu vers un avenir.

Parmi ces différents éléments, le processus d'identification nous intéresse plus particulièrement au regard de notre étude. Il ressortira en effet dans notre hypothèse. Lacan comparait le sujet à un oignon, dont chacune des pelures serait une identification successive. Laplanche et Pontalis (1967, p 187) définissent l'identification par le « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications. » Et, plus loin (1967, p. 188), l'identification est définie comme « l'opération par laquelle le sujet humain se constitue ». Selon l'approche psychanalytique, les processus d'identification jouent donc un rôle majeur dans le développement humain.

Pierre Tap (1974 ; 1979), revenant sur la dimension sociale de la construction du sujet, parle quant à lui de l'identification comme une « fonction constructive par les conséquences qu'(elle) instaure dans l'organisation de la personnalité et des conduites. L'identification aboutit, en effet, à l'intériorisation de la puissance d'autrui, de sa compétence instrumentale, de ses capacités de protection - affection. Par l'identification l'enfant construit un système complexe d'attitudes et de représentations sociales. » (Tap, 1979, p. 20-21). Ainsi, c'est bien par un processus d'identifications multiples et successives que le sujet construit son accès au monde professionnel, en s'appropriant le répertoire des actions, attitudes, comportements, et significations qui caractérisent la communauté de pratique.

Pour résumer, on peut dire que, grâce à l'identification (c'est-à-dire en intériorisant les conduites et répertoires de significations d'autrui), le sujet organise sa personnalité, et il définit les contours de son identité professionnelle. Il convient donc de parler ici des interactions sociales, qui sont au principe de ces constructions et des devenirs identitaires.

1.2.2 Une approche interactionniste de l'identité

Après avoir abordé quelques définitions de l'identité sous un angle psychologique, il nous semble important de compléter notre cadrage épistémologique. Ce travail se situe essentiellement dans la lignée des recherches interactionnistes ; nous traitons l'identité comme une construction sociale ayant des dimensions représentationnelles, communicationnelles et discursives.

Au niveau représentationnel tout d'abord, nous reprendrons la problématisation présentée par Martucelli (2008), présentant l'identité comme le fruit d'une tri-articulation des questionnements suivants :

- Qui suis-je pour moi-même (ma définition de moi-même),
- Qui suis-je pour les autres (quelle désignation les autres me renvoient),
- Comment me présentai-je aux autres (quelle image je veux donner aux autres) ?

Dans cette problématisation, qui vise à définir l'identité individuelle, Martucelli fait une mise en lien avec les dimensions collective et sociale : la problématique existentielle (ou philosophique) portée par la question *Qui suis-Je ?* se trouve immédiatement relayée par la dimension sociale et collective des deux autres questions. En effet, l'inscription et l'engagement de l'individu dans les collectifs, communautés, groupes humains constitue une dimension fondamentale de cette réflexion : *identité rime avec altérité*. En effet, les constructions représentationnelles et discursives se font en prenant part à des communautés humaines, culturelles, qui sont médiées par des régimes de signes, caractérisées par des textures culturelles spécifiques, des pluralités de langages.

Il s'agit ici de rappeler que l'individu naît dans un monde qui lui préexiste, qui lui sert de matrice affective et identitaire. Cette théorie de la précession du Nous sur le Je, thématifiée par Elias (1991) met en évidence l'inscription de l'individu dans un mouvement socio-historique qui le précède et le dépasse à la fois, qui le nourrit et le propulse plus loin. Cette précession ontologique et historique du social sur l'individuel, si elle relativise l'importance de l'individu dans notre société, permet aussi de comprendre comment il se construit. « Chaque sujet pris individuellement naît au sein d'un groupe qui était là avant lui. Mieux encore : chaque individu est par nature fait de telle sorte qu'il a besoin des autres qui étaient là avant lui pour pouvoir grandir. » (Elias, 1991, p. 57). Le social fournit les éléments dont a besoin l'individu pour exister, pour « se tenir debout » (Martucelli, 2002) et dans lequel il co-naît : la construction du sujet se fait à partir de ce matériau. Il reste à examiner comment cela se traduit sur le plan symbolique, dans la perspective de construction du sujet.

1.2.3 Les constructions identitaires sont des constructions sociales

Nous partons ici des principales thèses de Berger et Luckmann, dans leur ouvrage à quatre mains *La construction sociale de la réalité* (2006), et qui peuvent se formuler ainsi.

L'individu arrive dans un monde social déjà construit, institutionnalisé, appareillé, médiatisé. Il a accès à un *stock social de connaissances* qui sont une sédimentation des conventions, usages, rôles,

par l'usage desquels il va se développer et construire son identité. Ce monde symbolique et culturel est *intériorisé* par l'individu. Il lui fournit un répertoire des références possibles, des schémas que l'individu emprunte pour s'exprimer, agir, penser, percevoir, fournissant le matériau de sa construction identitaire. « Toute transaction identitaire est contrainte de mobiliser des profils identitaires collectifs extérieurs à l'échange » (Martucelli, 2008. p. 32). Par ailleurs il représente une offre des conduites socialement objectivées et typifiées, c'est-à-dire, comme le dit Dubar (2010, p. 94), « à la fois des modèles prédéfinis de conduites typiques et des codes permettant la définition sociale des situations. »

Berger et Luckman développent l'idée d'une *dialectique identitaire* : d'une part, le social définit l'individu à partir de catégories préexistantes (le monde objectif); d'autre part l'individu « pioche » dans les mêmes catégories de stock de connaissances pour médiatiser, symboliser sa subjectivité. Il existe des *structures de plausibilité*, qui sont les systèmes de signification grâce auxquels et dans lesquels se déploient les identités. On peut définir la transition de la *socialisation primaire* vers la *socialisation secondaire* comme le passage d'un univers général de références culturelles transmises dans l'enfance par les parents, à l'acquisition, dans le monde adulte, de savoirs spécialisés, organisés notamment par la pratique d'une activité professionnelle. Berger et Luckman défendent une conception de l'individu comme, d'une part, un héritier, qui s'inscrit dans un héritage culturel, familial (c'est-à-dire qui reçoit un capital de connaissances, de conventions, d'usages, une langue, tout cela à travers le gigantesque répertoire des signes ou de la culture), et qui, d'autre part, s'affirme en tant qu'individualité, invente sa singularité, compose son identité. L'individu est entre une *reproduction du social* (l'héritage) et une *production du social* (invention de nouvelles combinaisons).

Pour ces auteurs, l'identité étant une notion essentiellement dynamique et multiréférentielle, l'individu est au cours de sa vie mis devant la possibilité d'évoluer, entre un héritage qu'il a reçu et qu'il reproduit, et des identités à construire ; l'individu est considéré comme ayant la possibilité d'introduire des ruptures, pour se placer dans une posture de producteur et non plus de reproducteur du social. Si l'on reprend une formulation proche émise par Dubar (2010. p. 98), « c'est grâce à la transformation possible des identités dans la socialisation secondaire que l'on peut mettre en cause les relations sociales intériorisées au cours de la socialisation primaire : la possibilité de construire d'autres mondes que ceux intériorisés dans l'enfance fonde la réussite possible d'un changement social non reproducteur.»

Ce que Berger et Luckmann (2011) nomment la *structure de plausibilité* est le dispositif symbolique qui sert à accompagner l'apprenant d'anciennes croyances, représentations, normes et valeurs vers de nouvelles. Il s'agit d'un dispositif de médiation entre l'ancien et le nouveau « Soi-même ». Le dispositif de formation par alternance peut jouer un tel rôle et soutenir les sujets dans leur dynamique identitaire, tant sur le plan réflexif que narratif.

En effet les constructions identitaires mobilisent des catégories sociales de sens et de signification, situées historiquement et socialement, en fonction d'ensembles d'activités, dans des dynamiques de

subjectivation ou de projet. Les catégories significantes émergeant lors de la construction représentationnelle de l'identité sont liées à des contextes d'action, d'interaction et interlocution ; elles se construisent autour du fil rouge qu'est l'historicité du sujet et de ses dynamiques motivationnelles, y compris dans la sphère professionnelle.

1.2.4 *L'accès à l'identité professionnelle*

Les *autrui significatifs* sont comme des modes d'accès à un répertoire de valeurs, de représentations, d'attitudes qui fonctionnent comme un guide pour l'action et en même temps servent à introduire le « nouveau venu » (Arendt, 1989) dans la communauté de pratique (Lave et Wenger, 2011), ce qui a pour conséquence de lui prodiguer, à travers une identité professionnelle, une identité sociale. Les *autrui significatifs* font office d'inducteurs vers un métier, ce sont des figures identificatoires qui assurent un rôle de transmission et favorisent la participation d'un nouveau venu dans la communauté de pratique ; ce faisant ils l'autorisent à utiliser la catégorie sociale du métier pour se définir et se présenter à *autrui*. Par un mouvement de translation, de participation dans une communauté de pratique, le sujet semble se perdre mais c'est pour mieux se retrouver : il acquiert des ressources pour « se tenir debout » (Martucelli, 2002). L'indépendance est tissée de dépendances ; la question du lien et de son ambiguïté est au centre de la condition humaine. S'attacher, et être attaché, semblent être au cœur de cette problématique. Recevoir un héritage, apprendre à le reproduire, le faire évoluer dans une production nouvelle et singulière : tel est l'enjeu formatif dans une perspective liée à l'interactionnisme socio-historique.

Cette inscription de l'individu dans le collectif a pour corollaire de nécessiter un ensemble d'activités d'expression, de présentation de soi, etc. L'identité comme construction interactionnelle se trouve à l'articulation de soi et *autrui*. On sait toute l'importance que l'image donnée à *autrui* revêt dans notre société. Aussi les enjeux soulevés par les fins communicationnelles des constructions identitaires sont un aspect important de ce développement. De plus, les milieux professionnels, par la reconnaissance qu'ils peuvent accorder jouent un rôle important dans la dynamique motivationnelle des étudiants, leurs projets, leur représentation de soi.

Le contexte de formation par alternance constitue un champ d'investigation particulier de ces questions. En effet, il met en tension des univers aux pratiques et aux langages opposés. Les pratiques, les normes de comportement, les discours sont fortement hétérogènes dans les différents lieux de socialisation de l'étudiant (Geay, 1998 ; Cohen-Scali, 2000 ; Kaddouri, 2008). A l'école l'étudiant réalise des apprentissages ; sur le terrain il en fait d'autres, régis par d'autres principes et d'autres ordres de réalité (valeurs). Les étudiants de l'alternance sont amenés à gérer leurs tensions, leur pluralité, à négocier les contradictions que les milieux professionnels, familiaux, scolaires renvoient et qui les traversent. Un travail est nécessaire pour concilier ces univers multiples, négocier et développer ses identités développées et visées dans ces différents milieux, affirmer des images de soi complémentaires. Mais comment ce travail se déploie-t-il dans l'histoire des sujets ?

1.3 La négociation des images de soi ; synchronicité et diachronicité

Tout adulte doit, dans son enfance, acquérir au travers d'un long processus d'apprentissage le savoir des autres avant d'être en mesure de poursuivre individuellement l'élaboration de la connaissance acquise.

Elias, 1991, p. 261

1.3.1 Trajectoire, actorialisation et bricolage identitaire

« Avoir une identité, c'est à la fois être inscrit dans une trace et un héritage générationnels qui viennent parfois de très loin, et y construire soi-même une place dotée d'une certaine originalité » (Lainé, 1998. p. 242). C'est à la fois être fidèle, continuer une histoire, et être créatif, c'est-à-dire en inventer la suite. Pour reprendre les mots de Hannah Arendt, il s'agirait de non seulement devenir acteur de sa vie, mais aussi « commencer à en écrire le scénario » (Malherbe, 2006. p. 35), c'est-à-dire foncièrement commencer à en devenir l'auteur. Le processus décrit par les auteurs comme « devenir soi » : il s'agit de passer d'*agent* (être agi / passif / linéarité), à *acteur* (agir / actif / multidimensionnalité), puis à *auteur* (initier / métaréflexion / complexité). Cette « émergence d'une personne singulière » (Baudouin et Friedrich, 2001, p.19) sur le plan diachronique, se double, sur le plan synchronique, d'une capacité à l'intentionnalité et à la responsabilité. Pour Schurmans (2001, p. 164),

l'humain est indissociablement agent et acteur, dans la mesure où il est tout à la fois produit et producteur du social. Cette position implique de pouvoir distinguer, dans la multiplicité et la variété des conduites humaines individuelles et collectives, la part - sans cesse redéfinie - de l'agentité et de l'actorialité. Je parlerai d'actorialité lorsque la source d'un acte se représente comme telle ou, autrement dit, lorsque l'acteur s'auto-attribue le statut d'auteur. A l'inverse, l'agentité caractérise les situations dans lesquelles la source d'un acte se considère comme *étant agi*, soit par autrui, soit par des circonstances aléatoires.

Selon cette définition, que nous adopterons, construire un rapport d'actorialité face aux situations et aux problème que l'on envisage revient à développer les outils qui développent notre *habilitation à agir*, à travers les dimensions de rationalité stratégique, d'intentionnalité et de responsabilité.

Par ailleurs, ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, «la socialisation secondaire aboutit alors à construire une identité plus satisfaisante ou simplement plus consistante que celle produite par la socialisation primaire» (Dubar, 2010. p. 96). La problématique de construction de l'identité, telle que nous l'apprécions à travers les théories sociologiques de la socialisation (Dubar, 2010), voient celle-ci comme *production* d'une identité, à travers certains référents symboliques, psychologiques, organisationnels, communicationnels, et non pas comme simple reproduction sociale ou développement de caractères acquis. La production ou construction identitaire est ce mouvement dynamique au cours duquel chacun « invente » sa trajectoire en ayant prolongé un héritage

transmis.

L'identité n'est en effet jamais acquise. Nous sommes condamnés¹, selon une expression maintenant admise, au *bricolage identitaire* : « l'individu est contraint de reconstruire en permanence l'équilibre entre ce qu'il était, ce qu'il aspire à être et ce que son environnement exige de lui présentement. » (Lainé, 1998. p. 240) C'est cette négociation ou cet agencement de représentations dont l'équilibre est toujours à réinventer qui forme l'objet le processus même de ce bricolage identitaire, et la trame de nos vies marquée par la post-modernité.

1.3.2 La notion de tension identitaire et de régulation de ces tensions

Or les représentations que se fait le sujet de ses propres actions et de son identité sont sujettes à des évaluations et à des jugements de valeur, et soutiennent des mises en projet. Elles sont en lien avec des émotions selon le degré de congruence (Higgins, 1987), et prennent leur assise sur des représentations d'un soi actuel et d'un soi idéal, selon une dynamique de transformation constante. L'identité est une négociation de représentations *héritées*, *acquises* et *visées* (Kaddouri, 2006, p. 122) ; cela constitue le cœur de la motivation du sujet. Dans cette optique, les dynamiques identitaires sont articulées sur les relations entre :

- Représentation du soi actuel et idéal de soi
- Représentation du soi actuel et représentation de la représentation qu'autrui se fait de soi
- Représentation de soi issue de l'image donnée à autrui et représentation de la représentation qu'autrui se fait de soi

Tous ces éléments représentationnels dessinent des champs de tension internes et externes aux sujets. D'une manière générale, et pour résumer, deux types principaux de tensions existent : « les tensions entre le soi actuel (vu par soi-même ou par autrui) et le soi visé (défini par soi-même ou par autrui) et les tensions entre soi (actuel ou visé) vu par soi et soi (actuel ou visé) vu par autrui. » (Bourgeois, 2011) Ces deux transactions, sur le mode biographique et relationnel, pouvant donner lieu à deux grandes formes de stratégies pour réguler les tensions : la *préservation identitaire* et la *transformation identitaire*.

Pour Bourgeois (2011, p. 272), l'identité « est vue comme une configuration d'images de soi multiples en tension par laquelle le sujet définit son unité et sa continuité, ainsi que sa similitude et sa différence par rapport à autrui. » Or tout sujet est confronté en permanence à de multiples tensions et à des écarts entre les différentes images de soi par lesquelles il se définit et qui cohabitent en lui. Ces tensions peuvent être une source d'inconfort, voire de souffrance ou d'émotions négatives telles que insatisfaction, dépression, anxiété. Dans ce cas, ces émotions

¹Cette lecture de la condition humaine comme une « condamnation » à *se faire*, sans l'aide des meta-récits ou de Dieu, nous place ici dans une optique typique du courant existentialiste (voir la relecture par Camus du mythe de Sisyphe (1990), et les écrits de Sartre (1970))

peuvent surgir en raison d'une « discrédance » entre les images de soi prescrites ou idéales et les images de soi actuelles (Higgins, 1987).

There are three basic domains of the self : (a) the **actual** self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) believes you actually possess ; (b) the **ideal** self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) would like you, ideally, to possess (i.e., a representation of someone's hopes, aspirations, or wishes for you) ; and (c) the **ought** self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) believes you should or ought to possess (i.e., a representation of someone's sense of duty, obligations, or responsibilities). (p. 320)

Le sujet est donc amené à essayer de réduire les tensions entre les images de soi qui cohabitent en lui ; c'est cela même qui est l'objet de sa dynamique identitaire. En effet, tout sujet tend à rechercher une certaine continuité et consistance dans le concept de soi (Lipiansky, 2008). La dynamique identitaire vise à réguler les tensions intrapsychiques dans le sens d'une plus grande *intégration*, de la même manière qu'un système recherche l'homéostasie (De Rosnay, 1975 ; Marc et Picard, 1984 ; Watzlawik, 1978). « Control theory or cybernetics (see Miller, Galanter, et Pribram, 1960 ; Wiener, 1948) assumes that people self-regulate through a discrepancy-reducing negative feedback process. » (Higgins, p. 321)

De manière à entrer dans une conception intégrative et évolutive de l'identité, Kaddouri propose le terme de « dynamique identitaire », de manière à

l'analyser comme processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction. Relevant d'un cheminement et non d'une clôture, l'identité n'est pas la somme juxtaposée ou le résultat cumulatif de l'ensemble des expériences d'une vie mais un étant en constant devenir, un remaniement permanent. (Kaddouri, 2006, p. 122).

Pour réduire les tensions, le sujet va développer des *stratégies identitaires*, parmi lesquelles peut typiquement figurer l'entrée en formation. Il est donc question que la formation fonctionne comme une offre identitaire qui va soutenir les sujets dans leur quête. « Les activités d'éducation ne sont jamais que des interventions sur des constructions identitaires déjà en cours » (Barbier, Bourgeois, De Villers & Kaddouri, 2006, p. 9). Comment peut-on comprendre l'engagement en formation en regard du paradigme de l'identité ?

1.4 Engagement et dynamique identitaire

Les modalités et les motivations d'engagement des sujets dans la formation sont à lier avec la dynamique identitaire du sujet. L'engagement en formation est d'autant plus fort qu'il vient appuyer la dynamique identitaire en cours, qu'elle soit de préservation ou de transformation. Les buts liés à une entrée en formation sont de deux ordres. Il s'agit tout d'abord de *buts opératoires* : apprendre de nouvelles choses, avoir un diplôme, etc. Ces buts opératoires laissent très vite apparaître un second niveau qui est celui des *buts identitaires* : être un professionnel formé et reconnu par exemple.

Dans le cadre de ce travail, c'est le niveau des buts identitaires qui nous intéressera, notamment ans les tensions qu'il révèle.

Pour Bourgeois (2011), reprenant les travaux de Dubar, Higgins, Markus et Nurius, il existe deux axes sur lesquels les différents types de tensions identitaires peuvent émerger. Le premier axe est celui du rapport de soi à soi : il met en tension l'image de soi tel qu'on est (*soi actuel*) d'une part, avec d'autre part, l'image de soi tel qu'on voudrait être (*soi idéal*), ou l'image de soi tel qu'on croit que l'on devrait être (*soi normatif*). Le second axe, dit du rapport de soi aux autres, concerne les tensions existant entre d'une part les images qu'on a soi-même de soi et d'autre part la représentation que l'on se fait de l'image que les autres ont de soi. On se rappelle de la *transaction biographique* (image de soi pour soi) et la *transaction relationnelle* (image de soi pour les autres) de Dubar (2007, 2010). Cette typologie permet de mettre en évidence la *discrepance* (Higgins, 1987), ou l'écart, qui existe inévitablement entre les images qu'on a soi-même de soi et les images qu'en ont les autres.

Les deux grands types de dynamique identitaire (préservation / transformation) sont associés à deux modes de régulation du comportement (Bourgeois, 2011). Dans les dynamiques de préservation identitaire, on observera plutôt des comportements misant sur l'évitement d'une image négative de soi (éviter de se mettre dans une situation inconfortable, dans laquelle on renvoie une image négative de soi à soi ou bien autres). Dans les dynamiques de transformation identitaire, on observera tendanciellement plus des comportements cherchant à accomplir une image positive de soi (se mettre en valeur, réaliser un soi visé), dans une logique très proche de Spinoza (*conatus*). Selon certains travaux (notamment Bourgeois), l'accomplissement d'une image positive de soi serait plus favorable que l'évitement d'une image négative. L'engagement des étudiants en formation vise dès lors à « combler la faille entre leur être et leur projet » (Merhan, 2009, p. 255).

1.5 Réflexivité et mise en projet de soi

C'est bien la fonction du projet que de réduire cet écart. « Ce projet de soi pour soi [...] sert de repère organisateur aux stratégies identitaires. » (Kaddouri, 2006, p. 124). Il a pour finalité de réduire les tensions entre soi hérité, soi acquis et soi visé.

En effet, l'une des fonctions du psychisme est de gérer et réguler les tensions, de maintenir l'unité du moi, ce à travers le continuum des processus d'identités héritées, acquises et visées. Selon Lipiansky (2008, p.35), l'identité « traduit aussi un mouvement réflexif par lequel je vise à me ressaisir, à me connaître (qui suis-je?), à rechercher une cohérence interne, une consistance et une plénitude d'existence, à coïncider avec ce que je voudrais être ou devenir. » Ces processus sont dynamiques car en interdépendance : « ils supposent la poursuite d'une homéostasie, d'un équilibre instable au sein d'un jeu de polarités et de tensions entre des forces souvent contradictoires. » (2008, p. 37)

Nous nous inscrivons ici dans le sillage de Dubar (2012, p. 194), qui émet « l'hypothèse d'une place grandissante accordée à l'identité réflexive (« Soi-même » comme distance aux rôles) et narrative

(« Soi » comme projet) en relation avec le brouillage des catégories d'identification sociétaire (Moi statutaire) et communautaire (Moi nominal). » C'est par l'ouverture d'un espace intime, cette « arrière-boutique » dont parlait Montaigne (2002), que le sujet est capable de se questionner, de prendre du recul, d'évaluer son degré de satisfaction et de cohérence interne, et d'imaginer le cas échéant des stratégies, des mises en projet de soi ; mais pour cela il faut que le Soi-même puisse se refléter quelque part... Par la distanciation avec le « soi-même actuel », le sujet ouvre un espace intérieur de délibération, de recul et de mise en perspective ; cet espace est lui-même propice à l'ouverture de projet de soi pour soi, à l'ouverture d'une nouvelle temporalité qui sous-jacente à celle du projet est celle du remaniement identitaire².

La forme identitaire que Dubar nomme « Soi-même réflexif » comporte plusieurs aspects. Outre l'aspect lié à la connaissance de soi (la réflexion, au sens premier) et le « souci de soi », cette forme vise remplir une des fonctions primordiales de l'identité, à savoir assurer l'unité du je, à travers la capacité à revendiquer une image de soi cohérente et unificatrice. Ce discours sur soi-même est adressé à des autrui significatifs qui appartiennent à la *communauté de projet* du sujet. La forme réflexive est génératrice d'intentionnalité, car elle permet d'identifier un soi-même, point de départ vers un soi idéal.

La forme identitaire que Dubar nomme « Soi narratif », empruntant le mot « narratif » à Ricoeur, implique la mise en question des identités attribuées, et un projet de vie qui s'inscrit dans une temporalité. Il s'agit d'une quête d'authenticité dans laquelle le sujet cherche à se faire reconnaître comme ce qu'il se sent être, de manière à faire se recouvrir identité pour autrui avec identité pour soi. Cette quête renvoie à la recherche de sens ; il s'agit moins là d'unité et de cohérence intrapsychique que de continuité biographique et de fidélité à soi-même (authenticité). Au fil de son existence et de ses crises, le sujet cherche à explorer son soi, projeté dans des appartenances successives.

1.6 La question des ressources

On a souligné, au début de cette partie, à quel point l'individu est dépendant du social qui le précède et qui l'entoure pour exister. Les textes de Elias réaffirment que l'idée d'un individu isolé, sans attaches sociales ni situation historique, serait pure fiction. Les travaux de Flahault (2006), adoptant une attitude très critique vis-à-vis de certains penchants méthodologiques prévalant dans la philosophie idéaliste (cherchant à conceptualiser un sujet en soi qui transcenderait son inscription socio-historique) adoptent le même point de vue. Force est de constater combien l'individu dépend de soutiens divers, qui le tiennent de l'extérieur.

2 Si l'on tente un parallèle avec la mythologie grecque, cet avènement de la fonction narrative du sujet serait l'équivalent, dans la cosmogonie grecque, du moment où Chronos créant un espace entre Gaia et Ouranos, permet au temps mesurable de commencer, aux générations de se succéder. (cf. Vernant, 1999, p. 22)

Or il est couramment admis que la tradition culturelle occidentale vise à produire des individus maîtres d'eux-mêmes. Foucault (2001) montre ainsi comment cette tradition parcourt notre histoire, trouvant ses premières racines chez les philosophes présocratiques. Dans la démarche sociologique développée par Martucelli, la tentative de se constituer en individu capable de se détacher du social compte quatre dimensions. Il s'agit tout d'abord de se concevoir comme sujet autonome, c'est-à-dire ayant une certaine capacité à se fixer à soi-même les orientations de son action. Il est aussi question de se poser comme indépendant, c'est-à-dire de pouvoir légitimer l'ordre social par son libre assentiment. Troisièmement, avoir la capacité de se donner sa propre loi et exercer un auto-contrôle personnel. Enfin, développer son expressivité, de manière à manifester à l'extérieur ce que l'on est à l'intérieur.

Si l'on prend en compte pleinement cet héritage culturel dans toutes ses tensions et sa complexité, on peut retenir avec profit la problématique proposée par Martucelli (2002) :

La question sociologique initiale de l'individu dans la condition moderne renvoie avant tout à la manière dont l'individu se tient, est tenu, et le cas échéant aux manières dont il parvient à se tenir lui-même face aux situations dans lesquelles il est placé. (p. 50)

De cette façon, être un individu renverrait fortement à la capacité de se tenir de l'intérieur. Pourtant, le paradoxe réside dans le fait que l'individu est constamment dans des interrelations, des connexions ; ce n'est que parce qu'il est confronté à d'autres que le soi peut se constituer. En réalité, l'individu est plus ou moins porté par un tissu de relations diverses, amis, famille, connaissances, collègues ; c'est en tricotant un « maillage » (p. 78) que l'individu parvient à créer les procédures qui lui permettent de se tenir face au monde. C'est grâce à ces soutiens ou « supports » que l'individu peut advenir, posant ses assises sur ces relations, sur le mode d'une production *différentielle*.

La proposition de Martucelli renvoie à la production différentielle de l'individu dans le réseau de ses relations et connexions (symboliques, réelles ou imaginaires), envisagées comme des ressources : exister à travers l'autre permet de se constituer en tant que Soi. La dépendance aux autres est vue comme un détour obligatoire pour l'individuation et l'autopoïèse.

1.7 En guise de synthèse

Ces premières lignes me permettent de poser une définition, personnelle et transitoire, de l'identité, que j'entends comme *un processus dynamique opéré par des sujets en devenir, prenant la forme de négociation d'entités représentationnelles et de construction de sens, sous-tendu par des projets individuels, marqué par les enjeux de reconnaissance et d'appartenance de l'individu au sein de groupes, en lien avec des activités et des interlocutions, à partir des tensions et d'écarts entre plusieurs images de soi.*

2 Le contexte de la formation

2.1 La formation comme transformation ; apprentissage, développement et identité

La formation d'adultes s'adresse à des sujets déjà impliqués socialement, avec leur histoire, leur degré de maturité, et des compétences acquises. Elle cherche à permettre aux personnes de « faire de l'action passée la ressource d'une action future différente. » (Clot, cité par Jobert, 2013, p. 37)

En effet, les adultes en formation sont déjà porteurs de schèmes de pensée (croyances, connaissances, conceptions, valeurs, etc) et d'action (compétences, habitudes, pratiques, etc.) , et sont déjà en train de les faire évoluer, notamment par la confrontation avec les pairs. La vie est une succession de changements ; la vie est évolution. Les dispositifs de formation visent donc à orienter ces changements déjà en cours, à les nourrir et à les accompagner, mais ne peuvent les prescrire. L'apprentissage consiste pour le sujet à mobiliser et à faire évoluer ses structures cognitives d'interprétation et d'action. Ce faisant, le sujet évolue également dans sa position sociale ; en effet, « les objets d'apprentissage sont en réalité toujours des objets culturels, produits et utilisés par un groupe social, et dont la maîtrise conditionne dès lors la place que peut prendre le sujet dans le groupe » (Bourgeois, 2009, p. 34). Ce serait une erreur que de croire que dans la formation des adultes, et *a fortiori* dans les formations par alternance, les expériences réalisées en école ou au travail restent cantonnées dans ces espaces temps, comme s'ils étaient ontologiquement cloisonnés. Au contraire, les déplacements, les découvertes, les prises de conscience faites dans tel ou tel espace temps de la formation sont en interrelation, et participent de l'économie générale de l'adulte apprenant. Une vision systémique ou organique des différents univers auquel appartient l'adulte est nécessaire pour penser son développement. Car il est bien question de développement et non seulement d'apprentissage.

2.2 Une triple hélice

Les rejaillissements de ces considérations sont nombreux : Bourgeois (2009, p. 35) propose ainsi de voir les apprentissages comme faisant partie d'un tressage ou d'une *triple hélice* dans la globalité de la vie des sujets, avec les dimensions biographiques et identitaires. Sur un plan diachronique en effet, on ne saurait imaginer un sujet avec d'un côté la vie en formation, et de l'autre les images de soi et la dimension biographique. Les modifications des structures cognitives d'un sujet en formation auront vraisemblablement un impact sur son image de soi, l'amenant aussi à reconsidérer sa position sociale ou son avenir professionnel. Tous ces éléments sont inter-reliés selon le principe systémique de totalité (Amiguet et Julier, 2007). Bref, la formation, à partir d'un déplacement intellectuel, peut amener de profondes transformations dans la vie du sujet adulte.

Les dispositifs de formation doivent prendre en compte la complexité (au sens de E. Morin, 2000)

du développement des sujets adultes pour mener l'action la plus pertinente possible, tout en gardant en tête qu'il s'agit de susciter et d'accompagner le changement, mais en aucun cas de le formater. Un dispositif de formation des adultes est donc un ensemble d'opportunités d'apprentissage coordonnées, à destination d'adultes y engageant leur subjectivité (Barbier, 2009). La formation en tant qu'elle est un champ d'intervention sur autrui touche le domaine des images de soi et partant l'identité des sujets concernés.

Pour De Villers (2009, p. 91-92), « la condition minimale d'un engagement en formation est en effet que le sujet adulte mobilise un désir d'aller au-delà des savoirs convenus qui constituent ses appuis identitaires. » Il s'agit « d'une prise de risque du sujet, amené à lâcher son identité initiale pour entrer dans une dynamique de transformation identitaire par l'acquisition de nouveaux savoirs faisant sens pour son existence. »

Cohen-Scali a pointé la diversité des formes de transition qui « se surajoutent » les unes aux autres, sur les plans familiaux, professionnels, sociaux, économiques, culturels qui donnent lieu à cette « phase de contradictions et de ruptures sur le plan identitaire. (Cohen-Scali, 2000, p.7)

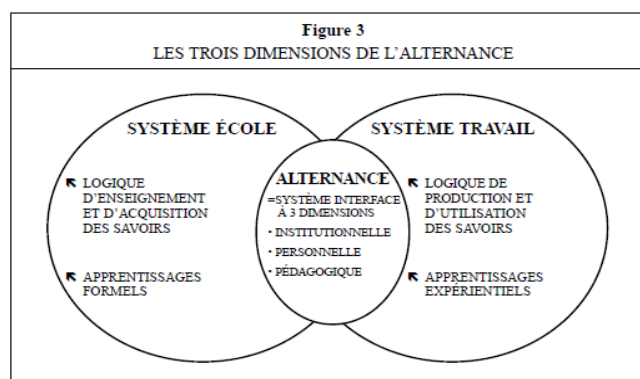
2.3 Les dispositifs de formation par alternance

L'alternance se définit par la combinaison de deux parcours de formation : en école et en entreprise. La visée d'un tel dispositif de formation est de faciliter le développement des compétences et de faciliter l'entrée dans la vie professionnelle en renforçant l'employabilité des étudiants. Or, ainsi que nous l'avons vu plus haut, cela représente parfois une certaine gageure. En effet, tout semble séparer le monde de l'école de celui de l'entreprise. Le monde de la production est basé sur la performance et sur le zéro erreur ; les savoirs utilisés (et découverts par le stagiaire dans une logique d'adaptation par essais-erreurs) sont au service de la qualité du travail, ils suivent une logique interdisciplinaire et sont toujours couplés à des situations complexes par définition. Le monde de l'école au contraire est un monde protégé et balisé vers la certification, dans lequel les savoirs sont transmis de manière linéaire, et visent à un hypothétique « transfert ». Se pose dès lors la question de savoir comment faut-il faire fonctionner ensemble ces deux « mondes » dans un dispositif formateur ?

Il faut d'abord souligner que, pour être efficace, l'alternance demande à être *pensée* et organisée. Il ne suffit pas de juxtaposer des périodes d'activité en entreprise et des périodes de cours à l'école pour que le système se révèle fécond en termes d'apprentissage et de construction identitaire. Ces deux mondes doivent se rencontrer dans un système basé sur la complémentarité, où les intérêts de l'école et de l'entreprise convergent en faveur des apprentissages. Se basant sur la notion systémique de co-construction, l'alternance doit donc être, comme le propose Geay (1998), pensée et organisée comme un système interface, c'est-à-dire qui prévoit des modalités d'apprentissage autour de la rencontre du travail et de l'école. Il s'agit de rompre le face-à-face propre au système dual. C'est grâce à ces synergies que les apprenants tirent un bénéfice des dispositifs par alternance.

C'est ainsi que le vocable de pédagogie *par* alternance et non *en* alternance indique le caractère

volontaire de la démarche : cette synergie est un outil, elle est pensée et organisée, en vue de produire des effets d'apprentissage. Par exemple, les ateliers de réflexivité avec retour sur l'action, qui sont organisés en école, visent à faire fonctionner la complémentarité entre les deux systèmes.



Les trois dimensions de l'alternance

(source : Besson Madeleine *et al.*, « L'alternance dans l'enseignement supérieur au management », *Revue française de gestion*, 2004/4 no 151, p. 69-80. DOI : 10.3166/rfg.151.69-80. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2004-4-page-69.htm>)

Pour Merhan, (citée dans Kaddouri, 2008, p. 184) « il s'agit de penser et de mettre en œuvre un modèle de formation susceptible de stimuler les étudiants à combiner un parcours de vie, une logique de trajectoire sociale et une logique d'apprentissage, au-delà même d'une finalité adaptative. La visée formative s'inscrit ici dans une intentionnalité privilégiant des fins d'émancipation et de construction d'une identité sociale et professionnelle. » On voit ici, dans une logique dynamique privilégiant le sujet, combien l'intentionnalité est présente au cœur des parcours des adultes en formation, modelant et donnant forme à leur engagement. Dans cet engagement, c'est bien l'étudiant qui fait l'alternance : il lui donne sens (et doit en cela être soutenu : cf. Conférence de consensus sur l'alternance, Institut international Joseph Jacotot) et la rend féconde (en faisant un outil au service de sa formation). L'alternance est au service de la subjectivité. Un élément du dispositif va toutefois jouer un rôle capital : le travail.

2.4 La centralité du travail

2.4.1 La dimension culturelle du travail :

Dans le sillage des travaux de Crozier et Friedberg (1977), avec qui il partage la vision du travailleur comme un acteur stratégique, aménageant des zones de liberté (des possibilités de jeu) dans l'univers formalisé du travail, Sainsaulieu (1985) élargit le regard habituellement porté sur les travailleurs. Il s'intéresse, avec son équipe, à divers phénomènes, notamment ceux liés aux enjeux de pouvoir et de reconnaissance présents dans les stratégies identitaires, qu'il appelle la *rationalité des acteurs* et à leur *capacité stratégique*. En effet, pour lui, les dynamiques individuelles et de groupe qui sont à l'œuvre dans l'entreprise, visent la reconnaissance et prennent appui sur

l'organisation du travail, dessinant ainsi les contours de véritables *processus identitaires*.

C'est ainsi que nous avons été conduits à proposer une nouvelle interprétation des conséquences collectives de l'organisation, en analysant les processus d'interdépendance entre l'expérience du pouvoir en entreprise et celle de l'identité personnelle des individus, confrontés aux modalités d'accès à la reconnaissance de soi dans le milieu social du travail. (Sainsaulieu, 1985, p. 13)

L'entreprise y est d'abord définie comme un espace d'apprentissage culturel ; elle est considérée par Sainsaulieu (ce qui est constitue une approche radicalement nouvelle) comme une véritable institution, lieu de socialisation et d'intégration des travailleurs, cela par la reconnaissance de soi. En effet, contrairement aux visions tayloristes (Alter et Laville, 2004), l'entreprise est un lieu social avant d'être un lieu économique. Le travail et l'entreprise sont une véritable matrice culturelle :

Notre hypothèse générale est en effet que le phénomène organisationnel étant considérable à notre époque, il ne peut manquer de médiatiser en toute institution la reproduction des conduites et des cultures. (Sainsaulieu, 1985, p. 10)»

L'espace de travail n'est pas seulement un espace de lutte, il modèle les individus par toutes les interactions quotidiennes qu'il leur donne. Et par conséquent, l'entreprise ne peut être réduite à un lieu de production de biens ou de services, c'est véritablement une institution qui produit du lien social. Dans l'expérience conflictuelle et contraignante du travail, les individus réapprennent à communiquer : ils subissent une resocialisation très forte leur inculquant de nouveaux repères culturels (valeurs, significations et représentations) que Sainsaulieu qualifie même de « conditionnement ». Le travail organisé influence profondément les structures mentales et les habitudes collectives des acteurs : le travail est le vecteur d'un apprentissage culturel (au sens anthropologique : valeurs, significations, représentations) qui façonne la personnalité et l'identité de chaque travailleur. Les structures institutionnelles, dont font partie les entreprises, sont des lieux de socialisation : elles fonctionnent comme des matrices ou des répertoires de normes de comportement et de signification, qu'incorporent les individus (voir Berger et Luckman).

L'identité peut donc se construire par le travail et au travail : l'entreprise est un lieu où se construit l'identité. Selon F. Osty (2008), « le travail représente encore, de nos jours, une instance de socialisation majeure par l'intensité de la vie relationnelle qui s'y déroule mais aussi une condition d'accès à une identité sociale. » En effet le travail donne un rôle et donc une visibilité sociale. Sainsaulieu se situe dans une conception de l'identité socialement produite, dans l'action et dans l'interaction avec les autres (les pairs et la hiérarchie). Pour lui, les relations de travail en organisation constituent le terreau d'un façonnement identitaire spécifique : la socialisation secondaire des acteurs par le travail est permanente, affirmant ainsi le principe de la centralité du travail. L'identité est appréhendée non comme le produit d'une acculturation mais plutôt comme celui des interactions de travail. Dès lors, l'accès à ces normes et significations relève d'un enjeu de

pouvoir (accéder aux informations et à l'activité) combiné à un enjeu d'identité basé sur la reconnaissance professionnelle.

2.4.2 Jugements professionnels et dynamiques de reconnaissance

Ce que nous demandons aux autres est, premièrement, de reconnaître notre existence (c'est la reconnaissance au sens étroit) et, deuxièmement, de confirmer notre valeur (appelons cette partie du processus la confirmation).

Todorov, 2013, p. 23

Dans une approche de la psychodynamique du travail, Dejours (2000, 2012) souligne que, à travers le travail, les individus cherchent une forme de *rétribution symbolique* bien plus qu'une rétribution économique (salaire). Cette rétribution est le retour de leur contribution en termes d'investissement d'énergie et d'efforts : elle prend la forme de la *reconnaissance*. Todorov (2013) aborde cette idée lorsqu'il affirme : « Dans le travail, l'individu cherche à exister, encore plus qu'à vivre » (p. 28). La reconnaissance est ce qui justifie la souffrance au travail (n'oublions pas l'étymologie du mot « travail », en latin *trepalium* : instrument de torture à trois pieux). Lorsqu'on étudie les mécanismes propres à la psychodynamique de la reconnaissance, on remarque qu'elle est attribuée selon des jugements : d'une part des jugements d'utilité (le service rendu est utile à l'organisation du travail), d'autre part des jugements de beauté (le travail fait respecter les « règles de l'art »). Ce second type de jugement marque l'appartenance de l'opérateur à un métier, à un collectif de travail, tout en lui permettant de s'y situer.

Ces jugements, qui portent sur le *faire* de la personne, ont de plus un impact sur l'*être* de celle-ci : la reconnaissance fonctionne comme un miroir et agit comme une matrice identitaire. Par de tels jugements, le travailleur peut ressentir « la satisfaction de se voir immédiatement confirmé dans une image positive de soi, par l'exercice même de l'activité » (Bourgeois, 2009, p. 57). Ainsi, un jugement portant sur le « beau travail » effectué par un opérateur sera intégré dans sa construction identitaire et y participera. « La reconnaissance de la qualité du travail accompli peut s'inscrire au niveau de la personnalité en termes de gain dans le registre de l'identité » (Dejours, 2000, p. 235). Pour Dejours, le travail fonctionne comme une médiatisation nécessaire entre l'individu et le réel d'une part, et entre l'individu et autrui d'autre part. Travailler, c'est adapter l'organisation du travail (le prescrit) en mobilisant son intelligence personnelle et collective (créer des effets de coopération) ; c'est aussi investir de l'énergie dans le champ social en vue d'obtenir des jugements de reconnaissance qui façonnent son identité.

La conquête de l'identité dans le champ social, médiatisée par l'activité de travail, passe par la dynamique de la reconnaissance. Or, la reconnaissance implique le jugement des pairs, qui n'est possible que si fonctionne un collectif ou une communauté de pairs. De sorte que le collectif apparaît en fin de compte comme le chaînon capital et le point sensible de la

dynamique intersubjective de l'identité dans le travail (Dejours, 2000, p. 236)

Cette psychodynamique de la reconnaissance s'inscrit donc dans une économie globale infrapsychique et interpsychique assez complexe, qui touche l'accomplissement de soi dans le champ des rapports sociaux. Pour Cohen-Scali (2000), « cette mobilisation de l'estime de soi systématiquement plus fréquente en alternance qu'en formation classique conduit à l'hypothèse que l'identité professionnelle, que l'on voit s'élaborer davantage sous la pression d'une forte estime de soi, s'ancre sur l'identité personnelle dont l'estime de soi est un processus clé. » La dynamique de la reconnaissance est un des moteurs du développement des compétences et de la construction identitaire. Mais à quel prix ?

2.4.3 Au risque du travail

Nous avons vu que, par le travail, l'individu intègre de nouveaux repères (comportements, valeurs, représentations), ce qui constitue de fait un véritable apprentissage culturel. A ce titre les organisations fonctionnent comme des matrices pour la formation des identités. En effet, les individus vivent des phénomènes d'identification et de différenciation sur leur propre identité, qui leur sont permises par le travail des images de soi au cours des interactions vécues avec d'autres en situation de travail. Pour Osty (2013), « soit la situation de travail est l'occasion de vérifier la validité du modèle culturel acquis antérieurement, soit elle permet de découvrir de nouvelles réponses qui viennent alimenter le stock des images, représentations, et valeurs de l'individu. »

Toutefois, cette épreuve de l'identité qui se déploie dans le travail se joue sur fond d'une inégalité foncière quant aux rapports de pouvoir qui forment la trame des rapports sous-jacents dans l'entreprise. Ainsi, pour Osty (2013), « la scène des interactions de travail joue comme une mise à l'épreuve de soi, une exposition risquée où l'inégalité des ressources conditionne l'accès à devenir un sujet ».

En effet, l'accès à des ressources est, comme nous allons le voir, déterminant pour la construction de l'identité professionnelle du sujet, alors même que les ressources sont variables d'un environnement de travail à l'autre, et diversement exploitées selon les capacités des sujets (Clot, 1999). Quelles sont les conditions nécessaires pour qu'un environnement de travail puisse fonctionner comme une offre de ressources pour la construction de l'identité professionnelle ?

2.5 Apprendre au travail et construire son identité professionnelle

2.5.1 Environnements expansifs et restrictifs

Nous nous appuyerons ici sur les travaux d'Alison Fuller et Lorna Unwin sur les qualités des environnements de travail et les opportunités d'apprentissage (Filliettaz, L. (2012), cité dans Bourgeois, E. et Durand, M., p. 95). Cette recherche met en évidence une typologie des

environnements de travail, qui oscillent sur un continuum entre deux pôles : d'un côté, se trouvent les environnements favorables (dits « expansifs »), en ce qu'ils permettent aux apprenants d'avoir accès à des activités productives et d'être reconnus comme étant légitimement en position d'apprendre. Ces environnements soutiennent les apprentissages et constituent les conditions optimales d'un développement professionnel. Ainsi que le résume Laurent Filliettaz (2012, p. 96), « au sein d'environnements dits « expansifs », les apprentis font typiquement l'expérience d'une participation progressive, accompagnée et permettant d'expérimenter des transformations de leur posture identitaire, par exemple en endossant des rôles successifs variables au sein des communautés de pratique. »

De l'autre côté, les environnements dits « restrictifs » cantonnent les apprenants dans une position d'exécutants et valorisent peu leur participation et leur apprentissage. Une configuration interactionnelle *expansive* se caractérise par « une disponibilité des experts à s'engager dans l'interaction par une diversité des ressources mobilisées par les participants et par de fréquentes opportunités de mise en visibilité des savoirs professionnels. » (Filliettaz, 2012. p. 96)

Pour S. Billett (Mornata et Bourgeois, 2012, p. 55), l'apprentissage est une coconstruction entre l'individu et la source d'apprentissage. Ici, dans le cas des apprentissages informels, les variables d'une telle coconstruction se trouvent dans *l'implication* de l'apprenant et les *affordances* de l'environnement. Billett a sérié trois facteurs favorisant ou non la possibilité pour les novices d'engager des apprentissages (Filliettaz, 2008, p. 279). Premièrement, il s'agit des *sortes d'activités* dans lesquelles les individus s'engagent. Deuxièmement, ce sont les *modalités d'accompagnement* qui déterminent si les apprenants auront accès à des ressources expertes dans leur environnement de travail ; l'interaction tutorale prendra soit la forme verbale (« *direct guidance* »), soit la forme d'une possibilité d'observation (« *indirect guidance* »). Troisièmement, la capacité de l'apprenant à construire ou non des significations en situation de travail ; c'est là d'une capacité proprement individuelle dont il s'agit, reliée à l'expérience, à la réflexivité, à la capacité d'interprétation que possède déjà l'apprenant. Toutefois les conditions d'apprentissage ne sont pas toujours réunies, notamment lorsque c'est à l'apprenant de découvrir par lui-même les savoirs.

2.5.2 *L'apprentissage par transmission*

Dans le cas de la transmission des métiers, les savoirs ne sont pas séparables d'un patrimoine matériel, d'un univers de pratiques et de représentations, qui ensemble, conditionnent et outillent la pratique et la transmission du métier, envisagé sous ses aspects techniques, culturels et sociaux. En effet, apprendre un métier revient, outre l'assimilation et la reproduction de gestes et de schémas de pensée, à l'incorporation d'un univers socio-historique et culturel.

Le métier ne s'apprend pas d'ailleurs que dans les conditions pratiques de son exercice, mais il s'apprend aussi par tout ce qui passe de lui dans la vie quotidienne, au hasard d'une conversation qui parle de lui ou de tout autre chose, par exemple. On apprend le métier par

tous les bouts et à tous les détours. (Delbos et Jorion, p. 140).

On se trouve ici dans une conception marquée par la conservation et la transmission, dans laquelle le sujet est considéré avant tout comme le maillon d'une chaîne qui le dépasse. L'apprenant hérite du passé ces gestes du métier, et il les transmettra à son tour à ses successeurs, sous forme d'un héritage. Dans cette conception, « ce qui se transmet, ce n'est pas du savoir, c'est du travail » (Delbos et Jorion, 1990). L'écologie de ces formes d'apprentissage est celle des formes d'exploitation traditionnelles (les marais salants, par exemple), dans lesquelles l'organisation du travail et les stratégies démographiques visent avant tout la reproduction sociale et économique. Dans ce contexte, et avec ces hiérarchies de priorités, le travail est le pilier central en fonction duquel s'organise la collectivité ; les individus trouvent leur place dans le groupe social en se définissant par leur activité :

La transmission ne s'opère pas n'importe comment, de n'importe qui à n'importe qui, mais selon les règles du cycle évolutif de l'unité de production familiale, et (...) le savoir ne se transmet pas, il n'apparaît que comme bénéfice secondaire de la transmission du travail. (Delbos et Jorion, p. 239).

Dans ces contextes, la formation de l'apprenant n'est que secondaire par rapport à la reproduction ; il est considéré comme une force de travail, selon un rapport d'instrumentalité. Cet apprentissage intervient par imitation, imprégnation, *mimesis*. On se situe ici aux antipodes de modes d'apprentissage basés sur la réflexivité de l'apprenant (Schön, 1994 ; Cifali et Gisut-Desprairies, 2008), à travers le recours au *logos*, et visant sa transformation (Bourgeois, E. et Mornata, C. (2012). In Bourgeois, E. et Durand, M., p. 50). Le travail est envisagé dans sa dimension productive et non dans sa dimension constructive.

2.5.3 « *Psychological safety* » – un espace protégé

Mornata et Bourgeois (2012, p. 58), lorsqu'ils se réfèrent à la recherche menée par Johnson et Johnson, mettent en évidence que les environnements de travail coopératifs se définissent par la perception que les buts de chacun sont positivement interdépendants. C'est-à-dire que les conflits rencontrés donnent lieu à une entraide pour les surmonter ; les conflits sont régulés par la controverse, dans un esprit positif de coopération tendu vers un but commun. En d'autres termes, la régulation des conflits est d'ordre épistémique et non pas relationnelle. Le concept de « *psychological safety* » met en exergue l'influence de la croyance que l'environnement de travail est indulgent pour favoriser les prises de risques, d'initiatives et de responsabilités favorisant l'apprentissage. « le soutien du chef envers son équipe influence la croyance en un collectif psychologiquement bienveillant, ce qui permet aux collaborateurs de partager leurs doutes, de partager au sujet d'erreurs commises, de demander un feedback, etc. » (2012, p. 64).

2.5.4 Caractère situé des apprentissages, participation aux communautés de pratique

Par-delà l'importance de l'ambiance de travail, on relèvera, avec Fillettaz (2008, p. 52) le caractère

situé des apprentissages : situé, dans un collectif de travail (on n'apprend pas tout seul, mais en participant à une communauté de pratique) et dans un environnement matériel (toute situation d'apprentissage est inscrite dans un environnement matériel et social). Il faut donc relever la dimension fondamentalement écologique des apprentissages, qui sont situés dans des environnements sociaux, humains, culturels et historiques. Il est également nécessaire de préciser l'apprentissage au travail comme étant une participation de l'individu à travers l'action à des processus culturels plus larges. La dimension écologique de l'apprentissage (sur le plan synchronique, mettant en jeu la dimension relationnelle d'appartenance à des milieux culturels aux textures différenciées) s'inscrit dans une tradition, une diachronicité (le milieu d'apprentissage fonctionnant comme une matrice qui accueille l'apprenant, lui donnant les clefs et savoirs nécessaires pour l'action ; ce dernier étant d'abord agi par la tradition, avant de fonctionner comme un acteur (agent et acteur dans l'approche interactionniste). « Selon cette orientation, les individus n'apprennent pas seulement « en situation », mais les propriétés matérielles et sociales de la situation (la configuration de l'environnement matériel, les significations sociales, etc.) font partie de ce qu'ils apprennent » (2008, p. 52)

L'apprentissage de pratiques sociales et de significations culturelles se fait par la participation à l'activité. Lave et Wenger (2011) soulignent en effet les éléments suivants :

We emphasize the significance of shifting the analytic focus from the individual as learner to learning as participation to the social world, and from the concept of cognitive process to the more-encompassive view of social practice. (2011, p. 43)

C'est donc à travers la *participation aux pratiques sociales et culturelles* qui constituent la trame du travail, donc en prenant part à l'activité (c'est-à-dire en entrant dans des actions impliquant des relations interpersonnelles (consignes, conseils, évaluations) et des significations (travail prescrit, travail réel sollicitant la *métis* de l'apprenant) que l'apprenant développe ses habiletés, ses compétences.

To begin with, newcomer's legitimate peripherality provides them with more than an 'observational' lookout post : *it crucially involves participation as a way of learning* - of both absorbing and being absorbed in - the 'culture of practice'. An extended period of legitimate peripherality provides learners with opportunities to make the culture of practice theirs. From a broadly peripheral perspective, apprentices gradually assemble a general idea of what constitutes the practice of the community. (...) Viewpoints from which to understand the practice evolve through changing participation in the division of labor, changing relations to ongoing community practices and changing social relations in the community. (2011, pp. 95-96)

Effectivement, les apprentissages de l'apprenant se font sur le mode d'une trajectoire de participation au sein de la communauté de pratique et de sa culture, qu'il absorbe et dans laquelle il se fait absorber. Cette trajectoire se dessine singulièrement selon les individus et les communautés. Elle a pour particularité de se définir comme la tentative de passer d'une position périphérique (celle du nouveau venu, à qui on confie des tâches simples, et qui a accès à des informations superficielles) à une position centrale, appelée « légitime » (celle du praticien expert, qui a acquis

toutes les compétences du métier, et qui a accès au noyau dur des informations).

Ce concept de participation périphérique légitime (*legitimate peripheral participation*, Lave et Wenger, 2011) permet de saisir les dynamiques identitaires en les associant aux trajectoires d'apprentissage (voir le concept de triple hélice, Bourgeois). Il renvoie au processus par lequel les novices accèdent de manière progressive aux pratiques d'une communauté, selon une force centripète qui les mène vers l'appartenance pleine et entière à celle-ci (se définissant par une position au centre de celle-ci) :

Situated learning activity has been transformed into legitimate peripheral participation in community of practice. Legitimate peripheral participation moves in a *centripetal direction*, motivated by its location in a field of mature practice. It is motivated by the growing use value of participation, and by newcomer's desire to become full practitioners. Communities of practice have histories and developmental cycles, and reproduce themselves in such a way that the transformation of newcomers into old-timers becomes unremarkably integral to the practice. (2011, p. 122)

Knowing is inherent in the growth and *transformation of identities* and it is located in relations among practitioners, their practice, the artifacts of that practice, and the social organization and political economy of communities of practice. For newcomers, their shifting location as they move centripetally through a complex form of practice creates possibilities for *understanding the world as experienced*. (2011, p 122-123)

Nous avons ci-dessus (cf. 1.4) exploré la notion d'offre. Offre d'identification dans la personne de la tutrice, et offres (« affordances ») dans l'environnement de travail, comme autant de chances à saisir. Ces éléments d'offre sont comme le réceptacle qui accueillent le nouveau venu. Mais qu'en est-il de possibles s'ils ne sont pas saisis ? C'est tout l'enjeu de l'engagement volontaire de l'apprenant et de son action. En effet,

The person has been correspondingly transformed into a practitioner, a newcomer becoming an old-timer, whose changing knowledge, skill, and discourse are part of a *developing identity* – in short, a member of a community of practice. This idea of *identity/membership* is strongly tied to a conception of motivation. If the person is both a member of a community and agent of activity, the concept of person closely links meaning and action in the world. (2011, p. 122)

L'appartenance (« membership ») est dans la conception de Lave et Wenger un fondement de l'identité comme participation légitime à une communauté de pratique.

Après avoir dégagé des outils théoriques susceptibles de nous aider lorsque interviendra le traitement des données, il convient maintenant de poser le questionnement, les catégories d'analyse ainsi que l'hypothèse qui vont structurer l'analyse des données. C'est l'objet de la partie suivante.

3 Problématique

Nous commencerons cette partie par un rappel des éléments que nous retenons de notre cadre théorique.

Tout d'abord, ce travail se situe dans une conception interactionniste et constructiviste. L'identité se construit, se déconstruit, se reconstruit en puisant dans un stock social de significations. Cette activité des sujets se joue dans le rapport interpersonnel et sur fond d'un cadre socio-historique donné. Elle est par ailleurs éminemment liée au dynamisme d'un sujet, occupé à un « bricolage identitaire » qui prend plusieurs formes. Sur le plan synchronique, le sujet articule des images de soi actuelles, prescrites et idéales, qu'il s'attribue lui-même ou qu'il imagine lui être attribuées par autrui, qui suscitent des tensions (intrapsychiques et inter psychiques). Sur un plan diachronique, le sujet se met en mouvement pour réduire ces tensions, dans une dynamique de préservation ou de transformation identitaire, en visant des images de soi valorisées. Une triple hélice articule dans la vie des sujets les dimensions des apprentissages, des dynamiques identitaires et de l'histoire de vie. C'est le désir qui est le moteur fondamental de ces trois lignes entrelacées, comme autant de temporalités dans le devenir du sujet. On peut aussi considérer qu'il s'agit de trois plans d'analyse ; dans ce cas, le plan identitaire est tout aussi significatif que celui des apprentissages ou de l'histoire de vie, et il peut donner lieu à un regard en tant que tel. Tout sujet est donc pris dans un enchevêtrement de tensions plus ou moins importantes entre des images de soi, qu'il cherche à faire cohabiter de la manière la plus harmonieuse possible, en réduisant les écarts. Il sollicite pour cela des ressources diverses. On parle bien d'un sujet actif, régulant les tensions entre ses images de soi. Ces transactions ou négociations des images de soi traduisent la gestion d'une économie, qui elle-même se déploie dans le temps, prenant la forme de projets (par exemple sous forme de projets professionnels ou de formation). La régulation ou l'économie des images de soi débouche sur la mise en projet d'un soi visé.

Les sujets qui s'engagent en formation vont apprendre à traverser le contexte bien particulier de l'alternance, qui est par nature fait d'une composition de lieux (l'école – l'entreprise) aux discours et aux pratiques hétérogènes, voire contradictoires. La fréquentation et la participation à ces deux univers va être l'occasion de révéler aux alternants des images d'eux-mêmes inédites et de leur fournir potentiellement des ressources de signification pour alimenter leur dynamique identitaire. Tant dans le travail qu'à l'école, les sujets seront amenés à gérer leur développement et résorber les écarts constatés d'images de soi : une formation par alternance est en effet pensée ici comme une offre identitaire. A ce titre, l'immersion dans le travail et la participation à l'activité collective est centrale. En effet, le travail constitue le lieu et le support des jugements de reconnaissance d'autrui, qui vont participer à la construction de l'identité professionnelle. Les environnements de travail jouent un rôle important en ce qu'ils vont faciliter ou au contraire freiner le développement professionnel des étudiants et en cela jouer ou non une fonction support pour les dynamiques identitaires. La sécurité psychologique, la qualité de l'interaction tutorale sont également des éléments impactant la construction de l'identité professionnelle. Dans notre perspective constructiviste, l'accès à ces lieux de socialisation secondaires que sont l'école et l'institution va

jouer le rôle de fournisseur d'accès à des images de soi. En cela leur rôle est déterminant dans la construction de l'identité professionnelle.

Pour résumer, les principaux concepts opérationnels auxquels nous avons fait recours sont les suivants :

- le sujet pris dans la triple hélice de ses trajectoires d'apprentissage, biographique et identitaire (Bourgeois)
- la configuration des images de soi et la typologie des tensions identitaires (Bourgeois; Kaddouri)
- trajectoires de participation à des communautés de pratique (Lave et Wenger)
- impact de la reconnaissance au travail sur la construction des identités (Dejours)
- impact de la qualité des environnements de travail et psychological safety (Bourgeois ; Billett) et des interactions tutorales sur la question de l'apprentissage en situation de travail
- la question des ressources et supports du sujet (Martucelli)
- les spécificités des dispositifs de formation par alternance (Chaix ; Geaix)

Suite à cette exploration de la littérature concernant mon objet, nous revenons à notre question de départ. Celle-ci revient à comprendre comment les étudiants construisent une position de « stagiaire », c'est-à-dire comment ils parviennent à tenir leur place au travail, et donc à maintenir les conditions pour apprendre, de manière à devenir, en fin de formation, des éducateurs diplômés. Concernant le contexte que nous étudions et dans lequel nous sommes impliqués, les étudiants se trouvent, à l'occasion des stages de formation à la pratique professionnelle, immergés dans le travail réel de l'éducateur. C'est l'occasion d'un développement de compétences. C'est aussi une simulation grandeur réelle de leur future activité de professionnel diplômé.

La constitution de notre cadre théorique, notamment à travers le concept de « triple hélice » de Bourgeois, nous permet de mettre en évidence que les trois dimensions de la vie adulte (histoire de vie, apprentissages, identité) sont entrelacées.

Le choix de notre axe d'analyse se porte sur la quête identitaire sur le plan professionnel, ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord en raison du contexte de la recherche, qui en tant qu'école supérieure, a une visée professionnalisante. (cf Barbier, 2009, p. 13, qui définit les apprentissages comme « des transformation valorisées d'habitudes d'activité »). Deuxièmement, le dispositif s'adresse à des sujets adultes déjà impliqués professionnellement et socialement, donc pour lesquels la quête identitaire est en cours. L'inscription des acteurs dans les champs de pratique de l'éducation sociale les place d'office dans les questionnements sur les pratiques valorisées et les significations sur l'activité ; marquer l'appartenance à une communauté de pratique et s'y situer en termes identitaires est un des enjeux déjà présents pour ces personnes qui parfois travaillent dans le champ sans diplôme depuis dix ans. Finalement, la question de l'entrée en formation fait émerger chez le

sujet la question des représentations de soi, des injonctions, de l'idéal et du prescrit, du projet professionnel.

Dans cette perspective, il est difficile de séparer les apprentissages de la construction identitaire. A la lumière des concepts et des éclairages que mes lectures et recherches nous permettent d'approfondir, notre questionnement trouve la reformulation suivante :

Comment se construit l'identité professionnelle de l'apprenant dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance ?

L'idée de « construction » renvoie dans la perspective interactionniste à une négociation, une transaction. Appliquée à l'identité, la construction désigne des négociations qu'opère le sujet entre des images de soi en tension. Nous choisirons dans le cadre de ce travail de déterminer deux ordres de questions :

- Qu'est-ce qui fait tension pour le sujet ?
- De quelle façon les sujets s'y prennent-ils pour réguler ces tensions ?

Afin d'opérationnaliser ces questionnements, nous utiliserons les catégories d'analyse suivantes :

- La qualité des environnements de travail (avec leurs possibilités d'accéder à des apprentissages) et la participation aux communautés de pratique
- Les ressources mobilisées dans le dispositif par alternance
- Les dynamiques identitaires et le sens que prend la formation dans la vie des sujets

Cela nous permettra de vérifier l'hypothèse suivante :

L'accès pour l'étudiant, sur son lieu de travail, à des figures d'identification appartenant à la communauté professionnelle des éducateurs est une ressource nécessaire pour la construction de son identité professionnelle.

L'idée sous-jacente à cette hypothèse étant : la construction de l'identité professionnelle est d'autant plus opérante que l'étudiant est environné dans sa pratique professionnelle d'éducateurs (notamment du Praticien Formateur), qui vont lui transmettre les répertoires de signification propres à l'identité professionnelle de l'éducateur social.

Après ces éléments de problématique, il convient maintenant de définir les éléments méthodologiques relatifs à la production et au traitement des données.

CHAPITRE 3 – EPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1 Présentation du terrain de recherche

La recherche s'est portée sur des étudiants fraîchement diplômés d'une école supérieure dans la filière d'Éducateur/trice Social/e. Le dispositif de cette formation est construit sur le modèle de l'alternance : pendant trois ans les étudiants vont suivre des blocs de deux semaines de cours et, en parallèle, travailler en institution des périodes de six semaines (formation à la pratique professionnelle réalisée en institution).

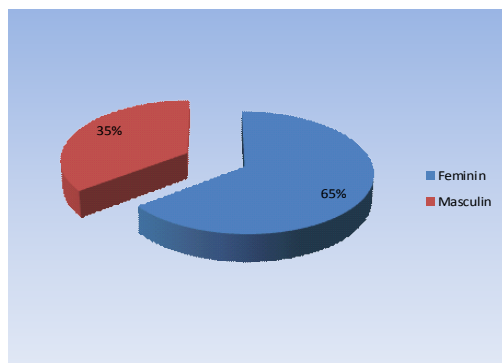
Les étudiants ont un contrat de travail comme « Éducateur en formation » dans une institution d'éducation sociale (handicap mental, troubles psychiques, polyhandicap, toxicodépendance, travail hors-murs, etc.). Ce contrat, établi à un taux annualisé de 50-70 %, leur permet d'avoir une pratique professionnelle immergée dans la réalité du métier qu'ils ont choisi, contrairement à d'autres formations qui privilégient des stages courts. Ils exercent durant tout ce temps la prise de responsabilités propre à l'action sociale (accompagnement des personnes, des groupes, gestion des références, animation des réseaux, participation aux réunions de synthèse, etc.) et participent à la vie institutionnelle (collaboration pluridisciplinaire, etc.). Ce temps dévolu à la formation à la pratique professionnelle se base sur l'exercice du travail social « grandeur nature » durant trois années, en étant accompagné par un praticien formateur, et constitue un support important de la formation.

Les temps d'école quant à eux sont construits autour de l'enseignement des branches des sciences humaines liées à l'éducation sociale. La méthode pédagogique articule cours magistraux et différents ateliers (intégration, analyse de pratique, artistique). Le dispositif met en articulation l'acquisition de savoirs noyaux transversaux et de savoirs spécifiques aux champs professionnels, en travaillant sur la capacité de transfert de l'étudiant. Les expériences professionnelles de l'étudiant aussi font l'objet d'une mise en réflexivité lors de fréquents ateliers. L'orientation pédagogique de l'école, basée sur l'apport anthroposophique, ainsi que l'approche systémique et l'éthique de la réciprocité, met la focale sur la formation de la personne dans sa globalité (Schmalenbach). L'éducateur est ainsi considéré comme étant son propre outil de travail. Différentes méthodes artistiques sont ainsi convoquées au fil du cursus afin de permettre ce travail formatif.

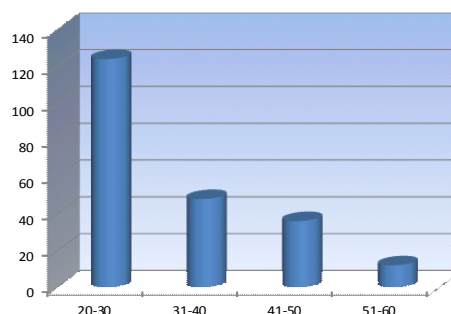
Les étudiants sont âgés de 20 à 55 ans (moyenne d'âge : 28 ans), avec en moyenne 65% de femmes. Tous ont une formation de base de type Certificat Fédéral de Capacité dans des métiers différents, qu'ils ont souvent exercé quelques années avant de se tourner vers l'éducation. Certains étudiants ont une expérience professionnelle de plusieurs années comme éducateur non formé / auxiliaire avant d'entrer en formation.

Figure 2. Données statistiques sur les étudiants (genre et âge)

Feminin	142
Masculin	78
	220



Age	nombre
20-30	124
31-40	48
41-50	36
51-60	12
	220



Ce bref explicatif de la formation et son dispositif a pour vue de donner un aperçu du terrain de la recherche.

2 Une recherche impliquée

Je suis moi-même responsable de formation dans le cursus que ces étudiants ont terminé et j'ai été amené à les côtoyer durant leur formation, soit en tant que responsable de leur classe (Jade), soit de manière plus lointaine, à l'occasion de cours (Bertrand, Irène). Je suis donc impliqué dans cette école en tant qu'acteur. Il est donc important pour la méthodologie d'explicitier mon implication.

Ma mission professionnelle consiste, selon mon cahier des charges, à assurer le processus de professionnalisation des étudiants dès leur admission à l'école jusqu'au terme de leur formation.

Tous les étudiants retenus pour cette étude, et avec qui j'ai mené des entretiens, ont terminé leur formation en 2012 ou 2013. Ils ont fait leur formation alors que j'y travaillais moi-même comme responsable. Ils savent tous que je suis un ancien étudiant de cette école, et au moment de l'entretien, ils savaient également que j'étais, en plus de mon poste à l'és-L, engagé dans le Master Formation des Adultes de la Fapse de l'Université de Genève. Je connais donc bien la formation

qu'ils viennent de terminer, car, avant d'en être un des responsables, je l'ai connue en tant qu'étudiant. Cette inscription en tant que professionnel sur mon terrain de recherche est un élément que je dois clarifier ici. En effet, il m'a incité à prendre plusieurs précautions, dont la principale a consisté à ne choisir pour mon recueil de données que des anciens étudiants, qui n'ont plus de liens avec l'école. Je me prémunissais ainsi des éventuels biais dus aux enjeux d'évaluation. Il m'était par ailleurs important de respecter l'éthique de recherche telle que définie à l'Université de Genève.

3 Posture méthodologique

Nous avons adopté une posture compréhensive. En effet, loin de chercher à établir des liens de cause à effet (typiques de la posture explicative), nous avons tenté de mettre en évidence des régularités et des co-occurrences.

Nous sommes entré dans une logique de recherche monographique, proche de l'étude de cas. Il s'agissait en effet de caractériser le phénomène de la construction de l'identité professionnelle dans la vie de quelques sujets plutôt qu'établir une étude large, établissant des inférences pour toute une population. En effet, il paraissait intéressant de viser une certaine profondeur. A ce titre, la méthode qualitative m'a paru spécialement appropriée pour traiter mon objet.

L'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données. (Kaufmann, 2011, p. 23)

Les boucles de rétroaction du réel sur la théorie, typiques de la démarche compréhensive, ainsi qu'une certaine familiarité avec le terrain de recherche, nous ont permis de construire et d'utiliser un modèle théorique en phase avec mon objet.

4 Dispositif de production des données

4.1 Les entretiens

Parmi les trois grandes modalités de production de données (entretien, questionnaire, observation), nous avons retenu l'entretien comme étant la plus pertinente pour appréhender notre objet. En effet, l'entretien est une manière d'accéder, via le langage, à l'expérience de l'acteur. Il permet, de vivo, de questionner, préciser, approfondir et découvrir des éléments significatifs pour la recherche. Il offre également l'avantage d'être un mode d'investigation multifacette, car permettant de croiser des éléments concernant : la trajectoire des sujets ; leurs représentations ; les significations émises sur les pratiques et les événements.

Nous avons procédé lors de la phase de recueil des données à des entretiens semi-directifs sur mon terrain de recherche auprès de trois anciens étudiants.

4.2 Le guide d'entretien

Un entretien exploratoire a été réalisé en début de processus ; il a permis de préciser des catégories d'analyse paraissant pertinentes, et de commencer à réunir un corpus théorique opérationnel. Par ailleurs, le fait que je travaille depuis maintenant six ans dans cette école et que j'ai une certaine connaissance des étudiants (apprentissage, parcours, etc) me permettait également d'avoir des éléments pour orienter dans un premier temps les entretiens.

J'ai utilisé pour mener mes entretiens un canevas de questions renvoyant à plusieurs thématiques qui m'apparaissaient comme essentielles pour traiter mon sujet. Ce canevas d'entretien, quoique très formalisé en apparence, a été utilisé de manière très souple, se rapprochant davantage de la conversation que d'un entretien questions - réponses. J'ai cherché à avoir, plutôt qu'une attitude rigide, une écoute et une empathie visant la compréhension du propos de mon interlocuteur (Bertaux, 2010). Il s'agissait pour moi de laisser se dévoiler et se construire la logique discursive des sujets. Prenant en compte que l'entretien est « une prise directe sur la construction sociale de la réalité à travers la personne qui parle en face de lui » (Kaufmann, 2011, p. 60), je savais avoir affaire lors de ces entretiens, à la construction sociale de la réalité d'un sujet :

En s'engageant, (l'informateur) entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait ordinairement. L'entretien compréhensif constitue une sorte de situation expérimentale. » (Kaufmann, 2011, p. 60)

D'une manière générale, la construction d'un guide d'entretien m'a permis de convenablement préparer mes entretiens, en prévoyant les catégories d'analyse qui me permettaient, lors de l'analyse des résultats, de répondre à mon questionnement. Cela m'a également permis, en cours et en fin d'entretien, d'être certain que tous mes questionnements avaient trouvé réponse, d'une manière ou d'une autre, à travers le propos de mon informateur, et qu'aucune dimension n'avait été oubliée.

Les questions adressées aux interviewés visaient principalement à comprendre :

- les relations interpersonnelles significatives durant la formation
- les ressources offertes par l'environnement de travail pour l'apprentissage
- les ressources offertes par l'école et leur transfert vers l'activité
- le vécu de l'alternance
- les tensions vécues et leurs modes de régulation
- les images de soi et leur évolution

Le traitement des données a été effectué selon la méthode de l'analyse de contenu.

4.3 Les participants à la recherche

Le choix des personnes retenues pour témoigner de leur parcours a été établi de manière à produire

un certain contraste : selon les âges, le sexe, les parcours de vie antérieurs à la formation, qui étaient tous très différenciés. Il s'est agi également de constituer un « panel » qui au point de vue des critères sus-mentionnés, puisse refléter, dans une certaine mesure, la population des étudiants des classes. Les classes étant constituées de 2/3 de femmes, et les étudiants ayant entre 20 ans et 55 ans – moyenne d'âge 28 ans, j'ai donc retenu trois personnes aux profils suivants :

Tableau 1. Participants à la recherche

Participant	Age	Sexe	Parcours de formation antérieur	Pratique professionnelle avant et pendant la formation en Éducation Sociale	Statut durant la formation
Jade	24 ans	F	CFC en Hôtellerie interrompu en 2006 (1ère année) CFC Assistante Socio-Educative (2009) avec pratique en psychogériatrie	1ère et 2ème année : psychiatrie (EMS) 3ème année : enfance (garderie)	CFC Assistante Socio-Educative
Irène	49 ans	F	CFC Commerce (1980), avec pratique comme secrétaire médicale, puis dans l'administration	Psychiatrie (EMS) de 1999 à 2009 1ère, 2ème et 3ème année : psychiatrie (Foyers de réhabilitation)	Éducatrice en formation
Bertrand	28 ans	M	Scolarité Steiner puis Baccalauréat (2004)	Stages en psychiatrie (Hôpital) 1ère année : handicap mental (institution ; hébergement) 2ème et 3ème année : jeunes en rupture (dispositif de réinsertion)	Éducateur en formation

4.4 Lieu et cadre des entretiens

Les conditions de production du discours ont été réglées par un accord, lors de la prise de contact, et ont été réétablies en début d'entretien, à savoir :

- entretien d'une heure et demie environ
- lieu convenu ensemble (domicile ; école)
- enregistrement ; retranscription et utilisation à des fins de formation personnelle

Les entretiens ont été enregistrés et ont donné lieu à une retranscription intégrale. Les données ont été anonymisées, afin de garantir la confidentialité des informations fournies par les participants. La retranscription des entretiens a été réservée au chercheur ainsi qu'aux membres du jury, ceci dans

le but de protéger les personnes interviewées des identifications trop aisées.

4.5 Modalités d'analyse et hypothèse

Dans un premier temps, nous présentons l'analyse de chaque entretien selon le cadre théorique défini au préalable. Quelles sont les sources et types de tensions identitaires éprouvés par le sujet en lien avec la formation par alternance ? Comment le sujet s'y prend-il pour réguler les tensions identitaires ; quelles ressources mobilise-t-il ? Et comment cela se traduit-il dans son engagement en formation ?

Dans un deuxième temps, lors d'une phase de synthèse, et dans une perspective comparative, nous tentons d'établir des convergences et des divergences entre ces parcours, et de repérer les occurrences et régularités que notre outillage théorique nous permet d'apercevoir. La finalité de cette partie, que l'on peut prendre comme un début de montée en généralité, vise à mettre une hypothèse à l'épreuve des données produites par les participants. Cette hypothèse est :

L'accès pour l'étudiant, sur son lieu de travail, à des figures d'identification appartenant à la communauté professionnelle des éducateurs est une ressource nécessaire pour la construction de son identité professionnelle.

Le retour sur les hypothèses et le questionnement permet de mettre en évidence les connaissances nouvelles produites dans le cadre de cette recherche.

5 Limites de la méthodologie

Il faut toutefois ici pointer certaines des limites propres à la méthodologie retenue. Premièrement une logique de type monographique ne peut prétendre à une généralisation. Les cas ne parlent que pour eux-mêmes, et l'on ne saurait, à partir de l'étude de trois entretiens, tirer des conclusions valables pour tous les étudiants. Deuxièmement, il me semble important de tenir compte du phénomène d'adressage. Les étudiants que j'ai interrogé ont vraisemblablement construit leur discours en fonction de la représentation qu'ils avaient de mes attentes.

Passons maintenant à l'analyse proprement dite du matériau recueilli.

CHAPITRE 4 – ANALYSE DES DONNEES

1 JADE : analyse de l'entretien

Au moment de l'entretien, Jade a 24 ans. Après l'obtention de son certificat d'études secondaires, en juillet 2005, elle se dirige vers un apprentissage de spécialiste en hôtellerie, qu'elle abandonne après un an. Elle se réoriente ensuite vers le monde de l'éducation sociale, et entame dans le cadre de cette reconversion professionnelle un CFC d'Assistante Socio-Educative (ASE) de 2006 à 2009. Souhaitant pousser ses études plus loin que ce seul certificat, elle s'inscrit à la formation d'Éducatrice Sociale, dont elle sort diplômée en novembre 2012. Elle est en couple depuis quelques années. Actuellement, elle fait des remplacements dans plusieurs structures d'accueil pour la petite enfance en vue de trouver un poste fixe à 80%.

Nous nous trouvons ici dans le cas d'une première insertion dans le monde du travail : Jade a enchaîné les formations professionnelles directement après sa scolarité obligatoire. Jeune fille timide et réservée, elle a connu au cours de sa formation des difficultés pour s'imposer. Plusieurs expériences difficiles (décès, démences) successives en EMS psychogériatrique ont compliqué ces premières expériences de socialisation au travail, impactant négativement son image de soi et surtout sa confiance en soi. Elles ont failli mettre à mal cette étudiante impliquée mais sensible et la conduire à un burnout ; une sorte de fragilisation semblait s'être produite. C'est en toute fin de formation, que nous avons prolongée d'un commun accord, bénéficiant d'un troisième changement de lieu de pratique la menant du monde de la psychogériatrie au monde de l'enfance, que Jade connaîtra un déblocage spectaculaire de ses capacités, à travers une phase intense de développement professionnel.

C'est en nous attachant à comprendre ce point de rupture, inaugurant cette phase de développement professionnel, que nous cherchons à mettre en évidence les mécanismes de construction de l'identité professionnelle qui ont opéré dans ce contexte. Nous procédons à l'analyse du matériau produit durant l'entretien avec Jade, en faisant converger les propos tenus avec différents outils théoriques qui nous paraissent appropriés pour mettre en lumière ces mécanismes. Nous suivons pour notre présentation l'ordre retenu de nos différentes questions de recherche. Pour cela nous procédons à un inventaire des tensions identitaires qui ont été vécues par le sujet, puis nous posons des hypothèses pour identifier les ressources qu'il a mobilisées pour réguler ces tensions. Enfin, nous nous attachons à comprendre l'impact du dispositif et les modes d'apprentissage de Jade.

1.1 Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance

Jade, dans une logique de reconversion professionnelle, cherche à opérer une transaction identitaire

de serveuse à éducatrice. Dans le cadre de cette reconversion, Jade quitte un champ d'activité (le l'hôtellerie) pour rejoindre celui de l'éducation. On se situe dans ce que Kaddouri nomme une dynamique de « transformation identitaire » (Kaddouri, 2006, p. 132), visant à faire advenir une identité qui n'est pas encore là. Il s'agit pour Jade de faire émerger et de construire les ressources qui vont lui permettre d'enclencher cette construction identitaire. Or dans cette démarche, le fait qu'elle ne soit pas soutenue par les milieux en psychogériatrie et qu'elle n'ait pas suffisamment de ressources par ailleurs rend son projet difficile. Ce n'est que lorsqu'elle bénéficie du soutien de la directrice de la crèche et de cet environnement expansif, qu'elle parvient à développer ses compétences. Cela car il y a à ce moment-là une cohérence entre son projet de soi pour soi (elle souhaite se former et développer ses compétences) et le projet de soi pour autrui (la directrice, qui tient à avoir du personnel compétent, a un horizon d'attentes quant à elle).

1.1.1 Fragilité émotionnelle

Ainsi que nous l'avons dit, Jade est une personne jeune, plutôt introvertie, dont les émotions sont à « fleur de peau », et qui éprouve une certaine difficulté à prendre de la distance avec son travail. « J'essaie en tout cas. Avant, je comprenais pas, par exemple si on me faisait un reproche sur ce que je faisais professionnellement, ça me touchait directement et puis je mettais trois - quatre jours à m'en remettre. » (Entretien, l. 117)

Elle semble achopper une problématique consistant à gérer ses émotions, être moins vulnérable : « J'arrivais pas. C'était pas possible pour moi dans les émotions, justement dans la gestion de mes émotions, c'était pas... Il y avait trop pour faire cette distinction. » (Entretien, l. 247)

1.1.2 Besoin d'apprentissage

Elle thématise cela sous forme d'un besoin d'apprentissage. « Ce que j'avais besoin c'était un recul vraiment professionnel sur les choses, des conseils professionnels » (Entretien, l.88)

1.1.3 Flou identitaire

Ces éléments d'ordre psychologique ont des conséquences sur le plan identitaire, tant les situations professionnelles peuvent la toucher. En début de formation, elle se trouve dans une certaine incapacité à différencier le soi professionnel et le soi privé. « Je ne sentais pas la différence entre moi professionnelle et moi personnelle (...), c'est tout qui était mélangé. » (Entretien, l. 23)

Comment, compte tenu de ces éléments, a pu se produire un développement professionnel et une transaction identitaire ?

1.2 Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation

1.2.1 La directrice, une personnalité soutenance

Comme souvent dans le cas des « déclics », il est ici question d'une rencontre humaine. Et pas la moindre, puisqu'il s'agit de la directrice de la crèche dans laquelle Jade effectuait son stage, et que cette directrice jouait en plus le rôle de formatrice à la pratique professionnelle. Laissons Jade nous en parler :

Depuis le début, elle m'a dit, je te fais confiance, je sais que tu vas y arriver. Et si t'y arrive pas, je te lâche pas. Ça m'a fait énormément de bien. Après je me suis demandé si c'était pas un peu trop maternel, si c'était ça que j'avais besoin. Pis en fait non, elle est pas du tout comme ça, elle est très stram. C'est juste dans le fait, de quelqu'un à quelqu'un, juste de faire confiance, je sais que tu vas y arriver, et ça j'avais pas eu avant. (Entretien, l. 172)

A travers les propos de Jade on peut identifier certaines des qualités fondamentales de l'accompagnement que faisait la directrice : soutenant, non-jugeant, disponible, structurant. Or, se définissant elle-même comme « timide » et « réservée », ne bénéficiant pas de manière très forte de la valorisation ou de la reconnaissance de sa mère, Jade, qui alors était une jeune femme de 22 ans, raconte avoir énormément bénéficié de cette présence. Souhaitant alors « sortir de terre », ne plus « subir », Jade rencontre dans la personne de la directrice la figure qui va lui permettre ce passage. C'est d'un double passage dont il s'agit : l'entrée de cette jeune femme dans le monde professionnel marque la fin de l'enfance avec les débuts de la socialisation secondaire (la thématique de l'émancipation est présente), en même temps que les prémisses de l'exploration de qui elle est.

Il semble même que cette figure féminine semble avoir joué un rôle majeur de support dans ce que la psychanalyse a appelé le *transfert*.

FC [Parlant de la directrice] : Oui. Et ça, c'était vraiment une rencontre forte hein, je pense.

J : Oui. Énormément. Et même en peu de temps, parce qu'elle est pas restée très longtemps dans la crèche, mais le fait qu'elle soit là, que ce soit elle qui me forme, qui me suive, qu'elle était là à mon entretien et qu'elle est toujours là. Voilà. Maintenant que je sais que je la verrai plus, ça me fait quelque chose aussi. Mais je sais que, voilà, je la garde dans ma tête. Ça restera quelque chose de très significatif pour moi, dans mon parcours professionnel. (Entretien, l. 196)

Il semble que la personnalité de la directrice ait fait l'objet d'un investissement inconscient très fort et lui permette une réorganisation de son économie psychique. Son rapport avec la figure de l'adulte féminin a profondément changé grâce à ce rapport d'un nouveau type. Notre hypothèse est que cette relation significative a non seulement reconfiguré le type de relations que Jade avait expérimenté avec l'adulte femme et notamment avec sa mère dans la cellule familiale, mais a aussi permis d'ouvrir le champ à de nouveaux types de rapport avec son environnement. Cet adulte significatif et

le nouveau mode de relation qu'il induisait ouvrait la brèche à une restructuration de son mode d'investissement du champ social en général et du travail en particulier. Deleuze et Guattari (1972, p. 109) affirment ainsi que les adultes jouent le rôle d' « inducteurs » au champ social. Ces nouveaux modes d'investissement, davantage tournés vers la vie, induiront des dynamiques positives, ouvrant la possibilité d'un cercle vertueux d'actions et de reconnaissances (nous y reviendrons lors du traitement de l'image et de l'estime de soi).

1.2.2 *L'émergence de l'identité comme accès à la différence :*

Outre le phénomène de transfert, nous émettons l'hypothèse qu'a eu lieu, de la part de Jade envers sa formatrice, un phénomène *d'identification*, qui a permis, paradoxalement et de manière simultanée, un *accès à soi*.

J : Oui, justement. Il y avait tout ce côté où quand on voulait on pouvait entrer dans le bureau, prendre 5 minutes, parler de ce qu'on a envie. Ça reste vraiment au bureau, entre femmes, oui. Ça c'est aussi rassurant de savoir ça.

FC : *Oui. C'est des choses... Si je reviens sur votre vie privée. C'est des choses qui sont là, très différentes de votre relation avec votre maman en fait.*

J : Complètement, c'est tout l'inverse. C'est pour ça que le travail ça c'est passé beaucoup plus vite et beaucoup mieux. Enfin, on peut pas recréer une famille [rire], mais des éléments rassurants, moteurs qu'il y a pas du tout dans ma famille. C'est pourquoi j'ai dû faire ce travail sur moi-même quand je suis arrivé là. (Entretien, l. 409)

En effet les débuts de Jade dans le monde du travail correspondent à un autre moment dans son développement psychologique : l'émancipation. « J'ai dû couper une espèce de cordon ombilical que j'avais avec ma maman. » (Entretien l. 337)

Ce propos, relativement fort, nous questionne sur le lien mère – fille. Il semble que la relation entre Jade et sa mère donne lieu à peu de différenciation et d'individuation (la non-reconnaissance par la mère du désir propre de sa fille et de sa valeur). Si l'on suit les pistes émises par P. Tap à ce sujet, on pourrait émettre l'hypothèse dans ce cas d'une « angoisse de séparation ». dans ce cadre, la possibilité d'une affirmation de soi était problématique. Ce n'est qu'au travers de la figure de la directrice qu'elle a pu faire l'expérience de son autonomie d'adulte :

[Parlant de la directrice] : De lui faire part de ce que je vivais et qu'elle approuve, ça me rassurait énormément. Et puis, d'avoir travaillé là-dessus et d'avoir pu couper ça, ça m'a permis de me dire que... de moi toute seule je peux faire ce que j'ai envie, demander ce que j'ai envie. (Entretien, l. 352)

Selon ces hypothèses, la rencontre de Jade avec cette tutrice a été fondatrice. En effet elle aurait permis de neutraliser l'angoisse d'abandon (Tap, 1979, p. 37), et libérant toutes ces énergies au

service d'un investissement dans le champ des pratiques sociales. Jade va donc pouvoir quitter l'identification fusionnelle, et avec elle l'aliénation avec la figure de sa mère comme « modèle affectivement tout-puissant » (Tap, 1979, p. 22), pour assumer son propre désir (plutôt que répondre au désir de l'autre) et l'orienter vers la satisfaction de ses besoins propres, suscitant par le même mouvement « l'émergence de l'identité, comme accès à la différence ». (Tap, 1979, p. 23) Au-delà de ces hypothèses psychanalytiques, Jade semble avoir expérimenté à son contact une forme de confiance et d'acceptation de *qui elle était*, qui lui faisait défaut jusqu'alors dans son développement personnel, aussi bien que de son développement professionnel.

Cela lui ouvre des portes : s'exprimer dans le professionnel, faire des prises de risques, vivre des dynamiques de reconnaissance et de construction / déconstruction / reconstruction de l'image de soi, bref connaître un processus de développement et de métamorphose identitaire. Et par là, Jade va conjointement accéder à une possibilité de *différenciation* des deux sphères : professionnel et personnel. Ainsi vont s'articuler dans le même mouvement de libération psychologique, l'accès à un monde nouveau extérieur (les rôles professionnels), et à soi (découverte de soi dans le contexte du travail).

Mais avant tout, les qualités personnelles et les compétences relationnelles de cette directrice ont permis à Jade d'investir, à travers une relation avec une figure féminine à la fois charismatique et valorisante, le monde du travail.

1.2.3 *Le style de tutorat avec la directrice*

Les interactions tutorales peuvent être caractérisées de la même façon que les environnements d'apprentissage, ici selon des modalités *expansives*, caractérisées par la disponibilité des experts à s'engager dans l'interaction avec les étudiants, à mettre en visibilité les savoirs professionnels convoqués, et à encourager la mobilisation des ressources. Il s'agit des éléments thématiques par Fuller et Unwin (Filliettaz, 2012) sous les traits d'environnements expansifs ou restrictifs, favorisant ou bloquant les apprentissages. Nous nous trouvons typiquement en présence d'un environnement expansif lorsque Jade, caractérisant l'attitude qu'avait la directrice par rapport à elle et par rapport à l'équipe, nous dit :

C'était vraiment de sentir ce sentiment, en tout cas ce regard de confiance, vraiment non jugeant. Elle rentrait sur les groupes, pourtant j'ai des collègues qui se mettaient euh, mais il y avait pas de quoi. Cette attitude, vraiment tout le temps non jugeante, je crois. Oui, la confiance qu'elle avait en nous, en moi et en toute l'équipe hein. Parce qu'on était, on est très autonome. Et ça je me disais en début, je suis arrivée, j'ai pas d'expérience en crèche, j'ai rien du tout et elle me laisse. Ou elle est folle, ou je dois vraiment arriver à le faire. C'était ça aussi au début. Et finalement ça c'est très bien passé, elle m'a rassuré. « Tu déstresses, tu te calmes, tu verras ça va aller, vis le moment présent, profite des enfants, regarde ce qu'il te donne, regarde les échanges, les parents ». Des outils comme ça.

1.2.4 *Un management participatif*

La directrice avait en effet constitué une équipe pluridisciplinaire pour encadrer les enfants, mêlant plusieurs niveaux de diplôme et plusieurs spécialités (HES, ES enfance et éducation sociale, CFC ASE). Les membres de cette équipe, qui avait été constituée avant l'ouverture de la crèche en 2012, avaient été engagés pour leur complémentarité et devaient apporter la convergence de leur regard, de leur compétences et de leur personnalité pour accompagner les enfants. Lors de ma rencontre avec la directrice au début de stage, celle-ci m'avait dit travailler sur une base d'égalité entre les collaborateurs, à qui elle déléguait l'entier du travail. Tous se voyaient confier la tâche de faire des entretiens avec les parents, ce qui n'est pas une procédure très répandue. Elle avait institué un style de management participatif, dans lequel chacun se voit responsabilisé et entendu, et où la reconnaissance se voit attribuée en fonction du travail et des efforts effectués, et pas simplement du niveau de qualification.

Cette grande responsabilisation du personnel a pleinement joué dans le cadre de formation qui était celui de Jade, celle-ci pouvant faire un développement professionnel important, sur fond de soutien inconditionnel de sa PF.

Je dirais qu'il y a l'équipe en général, pédagogique de la crèche. Enfin, mon équipe éducative, pardon. La directrice a engagé tout le personnel. Donc tout le personnel est un peu à son...si on nous mets toutes ensemble on peut faire une directrice. [rire]. Donc, il y a un peu toutes les personnalités qui sont positives, qui sont jeunes, c'était aussi nouveau pour moi. Travailler avec des gens qui viennent de sortir de formation et qui ont, je dirais quoi, grand max 35 ans, ben ça... Une envie d'aller de l'avant alors que dans les EMS, c'était plus une envie d'aller...ben c'était la mort quoi, c'était autre chose, mais bon. Dans l'équipe, je veux dire, on peut quand même avoir du dynamisme et les choses qui se passent bien. Et là, d'avoir une équipe forte, soudée, où on rigole, on peut aller prendre des apéros. Ça se mélange un peu professionnel - personnel à un moment donné pour moi. C'est aussi ça d'avoir des collègues, d'avoir des connaissances. Pis, il y a aussi des limites à mettre sur ce qu'on dit ou pas. Ça m'a beaucoup aidé à...voir les choses bien, quoi. Arrivé le lundi et dire alors ça va ton mémoire, ça avance, ou des conseils ou des choses. Au niveau du partage des connaissances aussi. C'était vraiment, tout le monde était au même niveau, éducatrice ou stagiaire ou quoi, il y avait pas de badge, ni distinction, donc ça permettait aussi de se sentir toutes capables de tout. (Entretien, l. 306)

La crèche présentait des traits distinctifs d'un *environnement expansif* : confiance accordée aux apprenants, participation progressive à l'activité réelle, accompagnement non jugeant de la tutrice, expérimentation des différents rôles que contient le travail d'éducatrice dans ce milieu (accompagnement et suivi individualisé des enfants, encadrement et animation des groupes, gestion

et animation des différents moments de la journée, relation avec les parents, collaboration extra-institutionnelle, collaboration avec l'équipe).

Dans la perspective d'apprentissage dans laquelle se trouvait Jade, il était important que l'environnement de travail soit favorable. La confiance que nous rapporte Jade au sujet de son collectif de travail, et du soutien qu'elle sait pouvoir bénéficier, impacte positivement ses processus d'apprentissage et de développement professionnel.

Mais, une équipe déjà qui m'a accueillie les bras ouverts, parce qu'elles avaient besoin de moi. Donc ça, le fait qu'elles comptent sur moi, de me sentir utile. Sans me demander mes qualités en avant, parce qu'elles ont vu ce que je pouvais faire et puis elles m'ont dit maintenant t'y vas avec ça, parce que c'est bien et tout. Et ça pendant 3 mois, ça m'a boostée comme jamais. (Entretien, l. 51)

Une dynamique de reconnaissance extrêmement forte s'est mise en place : Jade en se sentant utile et reconnue, a renforcé son estime de soi et cela a impacté positivement sa motivation. Les jugements d'utilité, tels que conceptualisés par Dejours (2000), sont en effet des ingrédients importants des dynamiques de reconnaissance. Pour cet auteur, ils participent en tant que tels à la dynamique de construction identitaire des sujets dans les collectifs de travail.

1.2.5 Dynamiques de reconnaissance et participation centripète dans la communauté de pratique :

A bien des égards, la phase de développement professionnel qu'a connu Jade lui a permis de gagner l'estime des professionnels et d'accéder à des savoirs plus pointus. Le concept de Lave et Wenger de participation à des communautés de pratique (2011) trouve ici un sens intéressant. En effet, le parcours de Jade nous semble ici typique d'une trajectoire de participation centripète à la communauté de pratique. Le regard des autres lui a permis de construire son sentiment de *légitimité*. Jade s'est aussi sentie utile ; le travail lui a progressivement permis de se développer et d'accéder à d'autres facettes d'elle-même, en lui apportant reconnaissance par autrui et estime de soi.

Que j'osais pas demander avant pis que j'ai demandé en fait, parce que je voyais que ça venait pas. Je me suis dit bon, mince, si j'en ai besoin, je vais les demander. Et pis... J'ai été demander à la directrice, aux collègues, si ça se passait bien. J'attendais des choses un peu négatives aussi parce qu'il faut s'améliorer. Donc, j'ai eu ce qu'il fallait. Pis bon, en fait de pas hésiter, il faut oser. Voilà. Comme on nous disait à l'école, il faut oser. On n'a rien à perdre. (Entretien, l. 328)

Enfin, un élément non négligeable qui a permis ce déblocage réside dans le changement de population. Le passage d'un travail auprès de personnes dans leur dernier âge vers les enfants a entraîné une remontée de la motivation. « Je pense que le fait d'avoir changé de population, ça m'a fait énormément de bien » « Aller travailler, c'est devenu une ressource. » (Entretien, l. 214- 218)

1.2.6 *Les ressources issues de l'école*

En école, Jade bénéficie de ressources variées : récit professionnel réflexif (un mise en récit par écrit d'un événement professionnel, avec son interprétation et analyse des schémas de fonctionnement de l'étudiant par lui-même, sous supervision) ; le dynamisme bienveillant d'un enseignant très présent dans l'école ; les entretiens avec son responsable de formation de l'époque.

Il y a beaucoup aussi, Mme. G, dans les rencontres comme ça. Ça a été aussi une rencontre que je devais faire je pense, qui m'a beaucoup aidé dans le récit réflexif. Avant que je fasse ma thérapie, c'était juste avant, pis ça je sentais bien que ça a débloqué beaucoup pour que je puisse comprendre ce qui se passait, pour expliquer rien qu'à la psychologue le premier jour, pourquoi je suis là. C'était grâce au récit réflexif. Et puis M. C., qui, dans la façon de donner des cours, dans la discussion qu'on a des fois après les cours, 5-10 minutes ensemble, c'est vrai qu'il a une façon de voir les choses où je me retrouvais aussi et pis une motivation d'aller de l'avant, de son charisme. C'est un peu des... Avec vous aussi, qui m'avez suivi, donné des conseils. Ça a été un peu un cercle pendant cette dernière année. Pour moi la formation, c'est un peu cette dernière année, je vois ça, mais...qui a été très importante pour moi en tout cas. Maintenant, je le... Oui ça m'a construit au niveau professionnel en tout cas. (Entretien, l. 71)

1.2.7 *Ressources au niveau personnel*

Jade mobilise des ressources personnelles. Ainsi elle a suivi une thérapie, ce qui semble avoir contribué à sa prise de confiance en elle, ainsi que dans la découverte et l'acceptation de ses propres limites, ce qui a aussi eu un impact sur la différenciation de ses deux casquettes :

J : Oui, énormément, oui. Justement, le fait de cette distinction, de savoir qui je suis professionnellement, je me suis toujours emmêlée la casquette, à l'école aussi. De savoir qu'est ce qu'elle vaut cette casquette, pourquoi on la met, et finalement on l'enlève. Et le fait aussi de l'enlever, ça permet aussi de se dire, ouf, c'est bon, on lâche, ça c'est ici, ça c'est là. Il y avait ça aussi, mais c'était pas ça que je voulais dire... Pis sur le fait de, oui que le travail, il a des limites. On peut pas se donner comme ça. Dans la famille, si on a un souci, bon ça c'est moi hein, on va tout faire, on va tout donner parce que c'est la famille. Pour que ça aille mieux. Ben au travail, non. Ça va un moment, mais on peut pas donner tout ce qu'on a, tout notre temps, tout ce qu'on a pour le travail. Je sais pas...

FC : *Oui, j'entends bien. Il y a des limites, quoi.*

J : Voilà, exactement. Des limites dans les deux parties. Autant la vie personnelle peut souvent influencer sur la vie professionnelle, ben non il y a des limites à faire. On laisse ce qui est... Et ça, avant de voir ce qui allait pas en moi et de faire le point sur moi même, j'arrivais pas à le faire. C'était impossible. Même...on m'a expliqué, on me disait il faut faire ci, ça, ça. Mais ça prenait trop de...c'était pas gérable. (Entretien, l. 228)

Cela montre bien qu'elle s'est saisie de sa problématique, manifestant une certaine résilience, ou sa force de caractère : « je ne voulais pas rester sous terre toute la vie, quoi » (Entretien, p. 7). C'est une ressource d'actorialisation que le sujet a déployé seule, pour renforcer la dynamique positive dans laquelle elle était déjà, et retrouve le goût du travail.

C'est aussi en mobilisant un appui sur le plan personnel, à travers une thérapie, que Jade met en route la dynamique identitaire :

Voilà. Trouver ma voie, me construire moi. Savoir qui j'étais, dans tous les plans. C'est vrai qu'au niveau... C'est comme je dis à ma psy, au niveau professionnel, c'est un super jeu de théâtre pour faire des expériences, pour essayer des choses de notre personnalité ou quoi. (Entretien, l. 291)

Chez Jade, l'émergence de cette identité professionnelle a pris un certain temps, comme à travers une phase de latence. L'apprentissage, longtemps bloqué, a pu finalement se mettre en route sous l'influence de cette directrice et dans le cadre de cette équipe, dans laquelle elle a commencé à acquérir et intégrer les règles de métier. Cet apprentissage lui a permis de commencer à s'intégrer dans la communauté de pratique, d'y être reconnue : de commencer à exister dans une identité collective d'éducatrice.

1.2.8 Tensions et dynamique identitaire

Il nous semble ici opportun d'amener la réflexion sur la notion *d'image de soi*. Nous avons vu chez Jade au cours de son développement une différenciation du soi, qui, à partir d'une position indifférenciée a connu une opération de séparation entre un soi professionnel et un soi personnel. Cela renvoie à la théorie psychanalytique de l'image de soi dans la conscience réflexive du sujet. Le phénomène de co-émergence chez le sujet de l'image de l'autre et de l'image de soi, qui chez Tap est le processus de genèse de l'identité par excellence, marque d'une manière très significative l'émergence du sujet. Si l'on met en application la théorie de Higgins (1987) sur la disrépance, on peut faire l'hypothèse que Jade a été débloquée dans le domaine du soi prescrit par la directrice (image de soi prescrit par autrui) qui lui a ouvert la possibilité de réaliser des apprentissages. On peut faire l'hypothèse que ce soi prescrit rejoint, chez cette jeune femme, l'image idéale de soi par soi, qui serait celle de la professionnelle compétente.

Or l'engagement en formation relève d'une certaine façon d'une régulation des images de soi. La théorie de la dynamique identitaire (thématisée par Bourgeois, 2009, p. 55 sq.) insiste en effet sur *l'importance* que le sujet donne à la formation dans laquelle il s'engage, en ce que cette dernière va l'aider à faire évoluer ses images de soi, et *ipso facto* l'aider à réguler la dynamique identitaire dans laquelle il se trouve.

Dans le cas de Jade, ainsi que nous l'avons mentionné, il y a une forme de *genèse identitaire* très forte advenant sur ce lieu de travail, venant dans un contexte d'identité stagnante ou figée. La

dynamique identitaire a joué à plein, sur le mode de la découverte et de l'expérimentation. Elle a pu ressentir les renforcements positifs affirmant et confirmant une image positive de soi. C'est à travers le rapport à l'autre que Jade a développé le sentiment de sa propre valeur et de son existence.

Par ailleurs, les deux sources fondamentales de l'engagement : le sens et la valeur attribués à l'activité et la confiance en ses capacités pour réussir cette activité ont été développés conjointement, en grande partie sous l'influence positive de la directrice-formatrice et de l'environnement de travail expansif. La directrice-formatrice de Jade, dont nous ne cessons de relever l'importance a pu, dans ce contexte, jouer le rôle d'une figure porteuse de repères identitaires, permettant à l'étudiante de se construire et de se développer dans le sens d'une régulation positive de sa dynamique identitaire, de par notamment la relation transférentielle qui a pu s'établir. «Là j'ai compris ce que c'était que d'avoir de la chance, d'avoir une formatrice en or, et qu'est-ce que c'était une vraie formation dans de très très bonnes conditions.» (Entretien, l. 183)

2 IRENE : analyse de l'entretien

Irène a 49 ans. Mariée, elle a deux enfants (garçons de 20 et 23 ans). Elle a obtenu sa première formation, un CFC de Commerce, en 1980. Elle a d'abord travaillé comme secrétaire médicale ; après la naissance de ses enfants, elle a rendu des services chez un médecin deux demi-journées par semaine (courrier). Suite à l'entrée à l'école de ses enfants, elle a repris une activité professionnelle (Contrôle des habitants de son village) ; toutefois, le milieu administratif ne lui plaisait pas. Suite à la sollicitation d'une amie, elle accepte de venir travailler comme référente sociale en psychiatrie, distribuer l'argent de poche des résidents (1999). Cela marque son entrée dans le travail social. Elle a effectué plusieurs stages de formation pratique dans différents endroits, en psychiatrie. Elle s'est formée à l'és-L de 2009 à 2012.

2.1 Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance

2.1.1 Des talents d'écoute et un intérêt pour l'humain

L'histoire d'Irène est marquée par une lente inflexion de sa trajectoire vers le travail social. D'abord secrétaire médicale, avec une formation de base CFC Commerce (1980), puis secrétaire dans l'administration au Contrôle des habitants de son village, elle fuit ce monde austère et ennuyeux pour, sur la proposition d'une amie, venir travailler comme référente sociale dans un service de psychiatrie. Il s'agit alors de distribuer l'argent de poche des résidents, et de taper les rapports médicaux. Très vite, elle se sent à l'aise dans son nouveau rôle, tant les patients viennent la voir certes pour récupérer leur argent, mais aussi et surtout pour échanger, parler. Il est vrai qu'Irène aime l'échange et le dialogue ; elle est reconnue depuis longtemps déjà pour ses qualités d'écoute.

J'ai travaillé en fait pour deux médecins à L. comme secrétaire médicale et là, c'est là en fait la première fois que j'ai senti que j'aimais le contact avec les gens car les gens venaient volontiers même une demi-heure avant le rendez-vous pour me parler et j'ai toujours eu un très bon contact avec les gens, c'est ça que j'aime en fait. (Entretien, l. 21)

Travaillant en psychiatrie, dans un milieu très marqué par la vision soignante, elle aimerait amener un autre regard, prenant davantage en compte le « côté humain » des malades :

Et puis, j'étais un peu aussi une confidente pour eux, donc dans les réseaux comme ça, moi, je pouvais amener une vision que les infirmiers n'avaient peut-être pas, parce qu'il n'y avait aucun éducateur, c'était que des infirmiers, oui, quelque chose de très médical ; on soignait vraiment une maladie, et c'est pour ça que j'ai voulu me former en éducation sociale parce que je me suis dit il y a autre chose à apporter à ces gens que augmenter ou baisser des gouttes d'Haldol... Tu vois, je me disais, il y a autre chose parce que je voyais bien leur côté humain qui était un petit peu vraiment mis de côté. Je trouvais que c'était dommage. (Entretien, l. 95)

Ce regard sera celui de l'éducatrice, avec sa culture de métier, ses valeurs. La question de l'intérêt d'Irène pour les personnes et sa vision sociale semblent être apparues très tôt dans sa carrière professionnelle. En effet, dès les premières expériences (secrétariat médical, répulsions pour le monde gris de l'administration), on remarque un intérêt pour ces choses, qui ne débouchera que tardivement sur un changement de cap professionnel, officialisé par une formation de base en éducation sociale, à 46 ans.

2.1.2 Des doutes sur ses capacités et le choix de la formation

Cependant l'entrée en formation a pris beaucoup de temps. En considérant toutes les étapes préalables (le premier intérêt pour une faculté de psychologie, suspendu par les préoccupations concernant la maison et les enfants, l'intérêt pour l'EESP, l'inscription à la HES de Sierre, la recherche d'une place de formation pratique, la rencontre avec Mme G et Mme B qui l'orienteront vers l'és-L, et enfin les tests d'admissions), la totalité de son parcours avant d'entrer en formation aura pris 7 ans (quant, en août 2009, « les conditions étaient réunies »).

On peut s'interroger sur les raisons d'une entrée en formation si longue. Irène confie avoir douté de ses capacités intellectuelles ; en effet, sa dernière formation remontait à 1980. on peut aisément imaginer qu'un adulte qui retourne sur les bancs de l'école a des difficultés à évaluer ses capacités et à les mettre en lien avec les exigences du nouveau lieu de formation. Nous pouvons faire l'hypothèse que le milieu d'origine d'Irène, modeste, et sa situation géographique (village isolé) ainsi que sa volonté d'être autonome très jeune l'ont privé d'une chance de faire des études poussées

dans un domaine pour lequel elle aurait eu pourtant un profond intérêt. Financièrement, à cette époque, elle avait avantage à avoir une formation de base (en l'occurrence le CFC Commerce) de façon à intégrer le marché du travail rapidement. Ces conditions d'origine ainsi que l'engagement rapide sur le marché de l'emploi auraient empêché une prise en considération plus réfléchie et plus profonde de ses aspirations (l'écoute ; le travail avec l'humain), si elles étaient manifestes à ce moment. Le choix de la formation elle-même s'est finalisé tardivement, l'entrée en formation se reportant sans cesse. Ce qui a paru décisif, c'est le conseil d'une responsable d'une grande institution qui lui a présenté l'école comme « liant la théorie à la pratique ». Le rôle de la secrétaire qui a pris son dossier dès les admissions, est à prendre en compte également. Nous faisons l'hypothèse qu'Irène s'est sentie rassurée sur la perspective humaniste de l'école, alors que dans les HES elle avait le sentiment de « n'être qu'un numéro ».

2.1.3 Un problème de légitimité - le désir de formation

La volonté d'Irène d'entrer en formation relève de la confirmation d'une identité déjà présente. En effet, elle exerce déjà sa fonction d'éducatrice. Mais cette fonction n'est pas pleinement reconnue par son environnement de travail. Il s'agit donc pour Irène de la faire reconnaître et valider par l'entourage. On remarque un décalage entre l'identité pour soi (elle se sent éducatrice depuis longtemps déjà) et l'identité pour autrui :

En fait je me suis rendu compte après que j'étais déjà éducatrice, en fait, euh mais sans avoir les notions théoriques si tu veux, parce que je faisais totalement déjà de l'éducation, déjà à R. puis après il y a eu un déménagement, tu vois pendant dix ans il s'est passé beaucoup de choses ; mais euh, et puis j'ai eu aussi envie de me former parce que comme je te disais, je trouvais que infirmier, c'est nécessaire, mais c'est pas... Il manquait quelque chose, et puis, ce qui....oui, je trouvais ce côté d'écoute, ce côté humain, il n' était pas du tout assez exploité ; et là en fait, j'ai pu en fait voir en théorie des choses que j'avais déjà pratiquées. (Entretien, 1. 225)

Elle aimerait que les autrui significatifs desquels elle est socio-affectivement et institutionnellement dépendante reconnaissent son identité professionnelle, la « créditent » :

Je n'avais pas de légitimité pour amener ma science, tout ce que je pouvais amener c'était assez subjectif quand même, c'était beaucoup de mon ressenti... et il n'y avait pas et je pouvais aussi moins bien l'expliquer parce que je n'avais pas assez... cette base que j'ai maintenant tu vois, et puis j'avais envie de, voilà, d'être plus crédible. Parce que c'est vrai que dans ce milieu infirmier, il y a quand même pas mal de tiraillements, de luttes de pouvoir, enfin ça dans tous les domaines hein, mais où chacun se dit c'est moi qui ai raison, et finalement, moi je sentais si tu veux, je savais que j'avais raison, mais je n'avais pas de moyen de me faire entendre vraiment, bon... on m'écoutait quand même hein, mais pas aussi bien que quand tu es formé et

que tu as la légitimité dans ton poste, oui. (Entretien, l. 240)

2.1.4 *Tensions identitaires avec les soignants*

Au cours de sa pratique professionnelle en psychiatrie dans son rôle de référente sociale, Irène va sentir s'accroître un décalage entre sa manière de voir et d'accompagner les patients et celle des soignants.

En fait (les patients), on les écoutait pas, des fois on prenait des décisions sans qu'ils soient là aussi ; je trouvais ça vraiment euh... dégueulasse quoi ; je me suis dit mais, il y a autre chose, il faut les prendre en compte différemment. (Entretien, l. 116).

Ce décalage se traduit à travers des postures différentes au sein d'une même communauté de pratique. Là où les soignants semblent analyser le problème en termes de doses de médicaments à augmenter ou à diminuer, Irène prend en compte le *lien* avec le patient : il lui semble par exemple particulièrement approprié d'associer le patient aux prises de décisions qui le concernent. Irène identifie très vite ce décalage et le nomme en termes d'identité professionnelle : elle « *se sent* éducatrice », sous-entendant qu'elle *n'est pas* soignante. Toutefois la tension est présente du fait que cette identité n'est pas légitimée sur le plan d'une catégorie formelle.

2.1.5 *Le défaut d'intérêt et de reconnaissance au sein de sa famille*

Dans cette dynamique d'affirmation et de construction de son identité professionnelle propre, on aurait pu imaginer que le soutien de la famille serait important. Paradoxalement, c'est au sein de son propre milieu familial qu'Irène reçoit le moins de reconnaissance quant à la formation qu'elle est en train de poursuivre.

Et puis très peu d'intérêt, très peu d'écoute ; en fait je vivais à ce moment-là, bon un de mes fils est parti ; je vivais avec trois hommes qui sont très techniques, dans le domaine cartésien, c'est comme ça parce qu'on peut l'expliquer, on peut le prouver, donc là moi je suis sur une autre planète. (...) A tel point qu'une fois je me suis vraiment fâchée, j'ai quitté la table, j'ai dit vraiment, vous êtes tous des cons, je me suis dit, j'ai dit « je vous demande pas de croire ce que je dis, je vous explique simplement qu'est-ce que j'ai fait, voilà » ; et j'ai dit : « la moindre des choses, c'est de vous intéresser, quoi. » Tu vois C. mon mari, il est dans les remontées mécaniques ; je lui dis « mais moi je m'en fous de tes poulies, je t'écoute aussi, j'ai dit la politesse voudrait que tu fasses de même, quoi » ; puis il me dit, « oui mais bon », ils m'ont fait sentir que ça ne les intéressait pas, quoi. (Entretien, l. 613)

On voit ici que les jugements d'utilité (Dejours), c'est-à-dire les jugements qui valorisent l'investissement d'une personne dans un champ d'activité et contribuent symboliquement à sa construction identitaire, sont absents, voire dénigrants vis-à-vis d'Irène. Les apprentissages que réalise Irène à l'école sont dépréciés (« ils me disaient on n'a vraiment rien d'autre à foutre que faire

ça, quoi, hein... » Entretien, l. 610). Ces jugements ouvertement péjoratifs pourraient avoir entamé l'estime de soi ou le sens qu'Irène donne à son projet de formation. Ce n'est pas le cas d'Irène, qui ainsi que nous le constaterons, outrepassera ces jugements, la formation étant chez elle au service d'une réalisation dont les dimensions outrepassent une simple finalité opérationnelle.

Mais force est de constater qu'il existe là une tension, provoquée par la formation. Selon nous, cette tension est partiellement à mettre au compte d'une différence de cultures entre Irène et les hommes de la maison, qui recouvre une question identitaire liée au genre. Irène écoute son mari lui parler de poulies ; son mari ne l'écoute pas parler d'écoute. C'est comme si les *épistémè* respectives déterminaient une attitude très différente par rapport à l'autre. Dans cet environnement familial, le monde masculin, qualifié de « très cartésien » par Irène, n'admet pas que l'on puisse s'ouvrir à la dimension psychologique, à l'être, à l'écoute de l'autre. Pourtant cette opposition, si caricaturale qu'elle pourrait être (les femmes sont dans l'émotion, les hommes dans la rationalité) débouchera comme nous le verrons dans la partie suivante, sur une résolution incluant d'autres niveaux du système.

2.2 Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation

Après avoir considéré l'engagement en formation comme une stratégie d'Irène pour soutenir sa trajectoire identitaire d'éducatrice, (la projection dans un soi idéal visant à recouper désignation par autrui et par soi), nous allons maintenant examiner les ressources mobilisées par le sujet pour réaliser cette régulation.

Parmi les ressources que déploie Irène dans son investissement professionnel et la construction de son identité, il est à noter qu'elle est au bénéfice de plusieurs années de pratique dans diverses institutions socio-sanitaires. Elle participe déjà, d'une certaine manière, aux communautés de pratique de son champ. En ce sens, elle a une connaissance du terrain préalable à la formation, ce qui lui a permis de développer des compétences.

Un premier atelier à l'école, basé sur un registre émotionnel et de connaissance de soi et des autres, l'aide à rentrer dans le processus de formation, lui donnant confiance. Avec l'incitation d'une autre étudiante qui la rassure, Irène investit l'environnement de formation et rentre dans les apprentissages. Irène, à 49 ans, possède déjà une certaine maturité et une confiance en soi que ne possédait pas Jade (premier entretien).

2.2.1 Apprentissages réalisés à l'école et transfert

Notons qu'Irène a toujours obtenu de bons résultats à l'école obligatoire et en CFC, et qu'elle a probablement des facilités dans le domaine scolaire.

Au CE, Irène a été confrontée à une situation particulièrement difficile : l'accompagnement d'un

patient, borderline et pervers narcissique. Quand on sait toute l'étendue et l'importance de ces troubles, on ne peut qu'imaginer le challenge que ce cas a dû représenter, en terme de gestion des émotions et de perception des limites du rôle professionnel. Pourtant Irène est parvenue à des résultats satisfaisants, bien qu'elle le décrive comme une expérience stimulante et « assez intense ».

Oui mais sans me faire submerger et en gardant quand même assez de recul pour dire : je reste bien centrée sur moi, et puis je peux continuer quand même cet accompagnement ; parce qu'à un moment donné, oui, il me disait : "oui, je vais me foutre sous une voiture, finalement si j'arrive à rien, c'est parce que vous ne me donnez pas ce dont j'ai besoin" ; tu vois, des choses qui sont quand même assez difficiles mais qu'on peut rencontrer souvent quand même en psychiatrie où il faut quand même se blinder, et là je me suis dit que sans la formation, sans ce recul, tu vois on a eu aussi des cours sur justement ces personnalités ; (...) et puis, après bon, j'ai lu aussi beaucoup de trucs là-dessus et puis j'ai bien pu repérer ses mécanismes, et puis, sans une phase de rejet en disant, ah là là je ne veux plus le voir, tu vois, en restant vraiment professionnelle par rapport à ce qui se passait en disant, finalement, c'est l'évolution normale de ce type de comportement, et ça, je me suis dit... Mais j'étais assez contente d'avoir... Fièvre de moi d'avoir pu, déjà savoir comment ça se passait, d'avoir les outils, et puis de pouvoir gérer bien une situation comme ça. (Entretien, l. 437)

Irène a sollicité toutes ses ressources pour pouvoir mener à bien cet accompagnement, sans se perdre, en conservant une posture professionnelle. Elle a beaucoup lu sur la question, a tiré parti des cours à l'école (psychopathologie, psychiatrie, etc), a exploité des ressources personnelles dans la gestion des émotions pour ne pas se faire déstabiliser par cette personne. Un certain nombre de transferts ont étayé sa démarche éducative.

Ce succès dans son travail lui a permis de se valoriser à son propre regard, et de ressentir une certaine « fierté » d'avoir mené à bien cet accompagnement. Par ailleurs elle a pu mesurer le gain procuré par la formation, qui lui a donné les ressources nécessaires, quand elle dit par exemple : « je pense que j'aurais pu rencontrer ce type de personnalité en étant référente sociale et j'aurais pas pu agir aussi bien qu'après être formée » (Entretien, l. 468).

On se trouve typiquement dans la situation d'un apprentissage réalisé en école permettant des apprentissages réussis dans la pratique professionnelle, qui à leur tour engendrent une valorisation professionnelle et confirmation dans la dynamique identitaire. La dynamique de reconnaissance analysée par Dejours débouche effectivement sur des « gains dans le registre de l'identité ».

2.2.2 *L'acquisition d'une méthode*

Les apprentissages réalisés en école, et notamment l'acquisition de concepts propres à l'action éducative, permettent à Irène de donner une orientation et une méthodologie propres à son travail.

Elle est capable de penser son action, et de la justifier.

Je pense que mon travail a beaucoup plus de valeur maintenant, parce que je peux donner un sens à ce que je fais, et puis je sais maintenant que je peux le structurer ; bien tu vois, là je viens de recommencer au S., donc j'ai des nouveaux référents que j'ai commencé à voir ; donc c'est marrant parce que je les vois en entretien et je vois que j'ai tout à fait la technique des entretiens préconisée par la systémique par exemple, mais j'ai aussi le regard socio-thérapeutique ; attends, je relis en plus mes notes, je me dis... Oui, oui, lui il est exactement là-dedans ; et c'est très intéressant parce que ça enrichit ma pratique, mais je sais aussi où je veux en venir, (...) j'arrive aussi à repérer ce qui se joue, et puis j'arrive à donner un sens. (Entretien, l. 529)

Elle souligne que cela enrichit le sens qu'elle donne à son travail. Les concepts lui donnent également la possibilité de se positionner, d'assumer et de défendre son point de vue éducatif sur une personne. Ainsi, à travers le récit de l'accompagnement d'une personne autiste, elle relate comment elle a su argumenter un point de vue divergent avec sa direction, ce qui représente le signe d'une certaine maturité professionnelle. « Mon point de vue n'est pas forcément meilleur que le vôtre mais je vous le dis » (Entretien, l. 569)

Cela lui permet, dans un deuxième temps, d'être reconnue dans son action et vue comme une personne ressource. C. Dejours parle d'un *jugement esthétique* lorsque les pairs reconnaissent la belle facture d'un travail. Cela ira jusqu'au point où, au CE, par exemple, les professionnels se tourneront vers elle pour bénéficier de conseils, valorisant ainsi Irène dans son expertise spécifique et la situant socialement comme une éducatrice chevronnée.

2.2.3 Une dynamique de reconnaissance amenant à un positionnement social

C'est que le caractère interactionniste de l'identité se révèle ici très présent, à travers notamment la reconnaissance. L'engagement en formation pour Irène est une stratégie pour réduire l'écart entre son soi actuel (une pratique en elle-même satisfaisante) et ce soi visé d'éducatrice professionnelle et reconnue. Il s'agit de rechercher le sentiment de confirmation de leur soi par l'extérieur, dans ce que Kaddouri nomme un « projet de confirmation de soi » (2006, p. 134). Il nous semble ici clair que Irène est, dans cette phase de vie, en train de négocier une transaction identitaire. Entre un soi actuel et un soi visé, elle aménage, par la formation, un espace de transition et de construction de soi, qui fonctionne comme une *structure de plausibilité* (Berger et Luckmann). Irène met en place une stratégie qui vise à lui faire acquérir un soi visé selon le mode d'un « projet de soi pour soi », ou « soi envisagé » (Kaddouri, 2006, p. 124), comme un pont entre une pratique d'éducatrice sans en avoir les outils ni la reconnaissance, et une identité sociale et professionnelle d'éducatrice octroyée par la formation et le diplôme

Dans son contexte, la formation lui a permis d'enclencher une spirale vertueuse entre des

apprentissages, un développement de compétences, une dynamique de reconnaissance, et la transaction identitaire. Irène a pu réaliser toute une série d'apprentissages tels que : cultiver et approfondir son talent et son intérêt pour l'écoute de l'autre, le soutien psychologique et social ; découvrir et utiliser les outils conceptuels et méthodologiques pour affiner et développer sa pratique ; apprendre à outiller conceptuellement ses intuitions, à étayer ses analyses de références théoriques, et à structurer son intervention ; se rendre davantage capable d'argumenter ses prises de position éducatives, en les expliquant et en les étayant sur des méthodes et théories reconnues.

La formation est venue soutenir la transaction identitaire qu'a opérée Irène. En effet, les apprentissages sus-mentionnés ont favorisé sa prise de confiance et le sentiment de reconnaissance, ce qui a à son tour renforcé son appartenance à la communauté des éducateurs, tout en différenciant son métier de celui des soignants. Elle a également pu opérer dans le sens d'une légitimation de la participation à la communauté de pratique en assignant un rôle et une place reconnue, avec des compétences valorisées. On se trouve dans le cas d'une participation centripète (Lave et Wenger).

2.2.4 Changement de rôles dans le système familial

Les apprentissages que réalise Irène à l'école ont un impact sur sa dynamique identitaire et son histoire de vie, corroborant en cela l'hypothèse d'une « triple hélice » (Bourgeois) de la vie des sujets en formation. Toutefois certains effets de l'engagement en formation furent inattendus. Les cours reçus à l'école sur les notions de rôle dans le système familial (approche systémique) vont avoir une répercussion imprévue. Irène prend conscience du rôle de « médiateur » qu'elle joue dans sa propre famille vis-à-vis de ses frères. Cela provoque une réaction chez elle : se mettre à refuser ce rôle, se libérant d'une attente sur le plan personnel grâce à un apprentissage scolaire. Cela influence positivement sa trajectoire identitaire d'émancipation féminine.

I : Chaque fois qu'il y avait un souci, mes belles-sœurs m'appelaient : "Viens vite ton frère va pas bien" où je descendais en vitesse à Lausanne, tu vois, et là je prends du recul, je dis : c'est pas que je ne suis plus là , mais je n'accepte plus ce rôle, (...) et c'est vrai qu'au début, ils étaient un petit peu scotchés tu vois.

F. Ils ont du se réadapter à ce changement...

I. Puis il me dit pourquoi tu viens plus, pourquoi c'est plus toi qui organise la fête de Noël ?
- Parce que j'ai pas envie... - Ah oui ? - Mais euh, bien oui. N'empêche, tu vois... (...) C'est aussi quelque chose qui m'a beaucoup libérée finalement. (Entretien, l. 508)

2.2.5 Montée en généralité : la trajectoire d'émancipation d'une femme

L'engagement en formation a mobilisé une image positive de soi : celle de la professionnelle reconnue et légitime. La formation est dans le cas d'Irène un moyen de réguler une tension identitaire, d'amoindrir un écart. C'est une logique d'accomplissement d'un soi actuel (soi pour soi) vers un soi visé. Or toutefois cette entrée en formation a généré de nouvelles tensions : la non

reconnaissance de la famille par exemple. Cela met encore davantage en évidence selon nous que la trajectoire d'Irène est celle de l'émancipation d'une femme. Elle ne se décourage pas malgré l'absence de soutien de sa propre famille. Il y a dans le parcours d'Irène un tressage très fort de la « triple hélice », ainsi que nous l'avons vu pour les apprentissages réalisés concernant l'accompagnement de la personne autiste ou borderline, ou bien pour exprimer un avis divergent face à son directeur.

Irène vit, dans son parcours, grâce aux dynamiques de reconnaissance et aux apprentissages réalisés, un constant développement identitaire. Le dynamisme de ses trajectoires marque la soif d'évolution d'une femme en mouvement. Le parcours professionnel d'Irène n'est pas délié de celui d'une femme, mariée et mère de deux enfants, avec les obligations afférentes à la charge d'une famille. On remarque en effet l'extraordinaire vitalité d'Irène, sa soif d'apprendre, de se donner de nouveaux projets. Irène qui, en fin d'entretien, nous confiait son désir de recommencer une formation prochainement, en gestion d'équipe, en systémique ou en méthodologie de projet. Manifestant un désir de se développer (De Villers, 2009), elle investit des champs d'action et de transformation qui la mènent vers une actorialisation plus grande, reflétant en cela sa volonté d'accomplissement. On est bien dans une finalité qui est au-delà d'une simple adaptation, privilégie des fins d'émancipation (Merhan, 2009).

3 BERTRAND : analyse de l'entretien

Bertrand est un jeune homme de 28 ans, célibataire, enfant unique. Français, il a obtenu son baccalauréat en 2004 ; il est auparavant passé par le système éducatif Steiner, qu'il connaît bien, pour l'avoir fréquenté de 4 à 15 ans, et a ensuite intégré le lycée public (de 15 à 18 ans). Sa mère allemande et son père français sont engagés dans différents projets sociaux et sont actuellement « famille d'accueil ». Après une période exploratoire de voyages en Asie, et des stages réalisés en hôpital psychiatrique en Allemagne, il vient finalement en Suisse faire sa formation d'Éducateur à l'école de 2009 à 2012. Cette formation est la seule qu'il ait réalisée depuis le baccalauréat.

3.1 Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance

3.1.1 Se présenter aux autres – le besoin d'une formation

La première occurrence du souhait d'entrer en formation vient lorsque Bertrand relate ses voyages. En effet, sans métier dans les mains, sans formation professionnelle, il ne sait pas comment se présenter aux autres personnes qu'il rencontre :

Oui, de pouvoir dire voilà je suis ça et c'est très fort aussi en voyage parce que j'étais avec mon amie de l'époque, elle était éducatrice. Je l'ai rencontrée là où je travaillais en

psychiatrie et euh... elle a... C'est des choses bêtes, mais simplement dire qu'est-ce que tu es ? Quand on est en voyage, on rencontre tout le temps des gens ; elle, elle pouvait dire qu'elle était éducatrice, moi je n'avais rien d'une certaine manière... (Entretien, l. 263)

Bertrand souffre d'un déficit en termes d'identité sociale (identité de soi pour autrui) ; il n'a pas de catégories pour se présenter aux autres dans la « transaction relationnelle » (Dubar). Cela représente une première tension identitaire. Dès lors, de manière à réduire cette tension, et acquérir la catégorie qui lui permettra de se définir pour autrui, Bertrand instaure un projet identitaire : obtenir une formation qui lui permettra de se présenter aux autres comme Educateur diplômé (image de soi visé). C'est le projet de formation qui est investi comme pouvant réduire cette tension. Il s'agit également, à travers ce projet, de se construire une base professionnelle, d'avoir un métier ; c'est une façon de garder son indépendance, et de pouvoir continuer à voyager.

Le voyage s'est terminé parce qu'au bout d'un an et demi, je savais qu'il fallait que je me forme ; que malgré tout, être en voyage, voilà, c'était chouette, mais à un moment aussi être loin, sans formation, sans voilà, la famille, les amis, il fallait que je rentre et j'avais toujours malgré tout, dans le coin de ma tête, l'és-L. (Entretien, l. 180)

Par le bac, par la formation, j'ai un métier. (Entretien, l. 250)

Après, peut-être que je ferai d'autres travaux, d'autres métiers, mais j'en ai toujours un et je pourrai toujours y revenir si j'ai besoin. (Entretien, l. 749)

Durant cette réflexion qui précède son entrée en formation, Bertrand garde des contacts avec l'Allemagne et avec un ami, établi en Suisse, qui le renseigne sur la formation et qui le met en contact avec l'institution AB, qui deviendra sa première place de formation pratique.

Toutefois le récit de Bertrand connaît un tournant lorsque il aborde la deuxième année, et la troisième année.

3.1.2 La nécessité d'une nouvelle définition de son identité professionnelle

Au relatif confort de travailler dans le handicap mental succède une remise en question, à l'occasion de son changement de place de formation à la pratique professionnelle. En effet, en arrivant à la fondation LC, il découvre le travail avec des jeunes en ruptures dans le cadre d'un foyer et d'un dispositif de réinsertion. C'est la découverte d'une nouvelle population, qui le met en tant que professionnel devant ses insuffisances :

B : Là c'était tout l'opposé, c'était quasiment que du relationnel avec des jeunes qui ne veulent pas forcément être là, qui ne sont pas prêts à travailler, toi tu dois donner l'exemple, alors que tu ne l'es pas forcément au fond de toi...

F : C'est-à-dire ?

B : C'est-à-dire que voilà : c'est des jeunes qui viennent là parce qu'ils fument des joints, ils picolent et tout ça, et il y a certaines choses où faire la morale à un jeune parce qu'il fume un joint ou il picole le samedi soir, des fois ça ne m'était pas évident parce que ça m'arrivait aussi. Et comment adapter ça et pour moi, il fallait changer radicalement ou être un peu plus... Il y a un côté où tout d'un coup là, ça a énormément changé dans le sens où je devais être professionnel, mais pas simplement professionnel pendant mes heures de travail. Cette prise de conscience, tu es aussi éducateur, il y a une hygiène de vie à avoir. (Entretien, l. 420)

Cette population, souvent issue de milieux familiaux dysfonctionnants (violence, manque de soins et d'attention, consommation de toxiques), et qui, pour être accompagnée et pouvoir se développer, a besoin d'avoir en face d'elle des adultes stables et cohérents, demande à Bertrand, par ses comportements, un changement radical, en même temps qu'un changement de sa conception de l'éducateur. C'est tout le domaine des images de soi professionnel qui se trouve en crise et devant la nécessité d'évoluer :

B : Être « adulte responsable », et aussi dans ma vie privée ; il y a certaines choses que je ne pouvais plus faire : voilà, pas dormir ou peu dormir... Le soir, voilà, le matin, je devais être là.

F : Et ça c'est le travail qui t'a forcé à changer, c'est le travail même avec les jeunes, avec ces gestes-là qui étaient... ?

B : Qui m'a formé... et c'est ça en fait qui m'a le plus formé. C'est dans cette relation et dans ce travail avec les jeunes aussi, c'est eux qui me forment au quotidien ; donc, comment... Et ça, aucun bouquin, aucun cours... Ça donne des techniques, des techniques d'entretien, des choses qu'on doit dire, reformuler, refaire, mais après dans le lien, pour pouvoir créer le lien avec le jeune... Tout ça, tu peux le mettre à la poubelle. Si tu veux créer le lien, tu dois passer, tu dois te dévoiler, tu dois... C'est ça qui a été aussi dur pour beaucoup de jeunes, je crois pour moi pas évident ; j'ai jamais voulu, j'ai toujours au départ séparé énormément le côté professionnel du personnel ; mais si tu veux être juste dans l'accompagnement avec un jeune, tu es obligé de te dévoiler ; la distance thérapeutique, elle n'existe pas. (Entretien, l. 437)

Cette découverte va nécessiter un remaniement identitaire assez profond dans la trajectoire professionnelle de Bertrand. Le modèle identitaire hérité s'avérant insuffisant, l'image de soi visée est contraint d'évoluer ; la fonction adaptative du psychisme doit trouver de nouvelles réponses, en termes de comportements, représentations, attitudes :

Ça a dû être un changement et c'est ça je crois, à partir du moment où je l'ai compris, oui, mon identité d'éducateur était aussi plus claire, mais en même temps, d'un autre côté, elle est aussi beaucoup plus fatigante. (Entretien, l. 461)

3.1.3 Un environnement de travail difficile

En troisième année, à l'occasion de son dernier changement de lieu de pratique, Bertrand passe, en restant dans la même institution, dans la partie du dispositif visant la réinsertion des jeunes, qui est la phase finale de la prise en charge. Il s'agit d'un changement majeur qui sera pour lui l'occasion d'une certaine souffrance au travail.

A notre question sur la qualité de l'environnement professionnel, Bertrand déplore le manque de guidance et de jugements sur son travail.

C'est à toi de venir avec tes questions, on ne va pas te dire c'est ça, faut faire comme ça, c'est à toi de venir avec tes questions, les gens sont toujours disponibles pour répondre, pour regarder et pour aider, mais c'est toi qui fais. Ils te jugent à partir de là.... Et ce sera jamais nommé : maintenant tu as bien fait, jamais, jamais un compliment, jamais... C'est à l'ancienne. A la rude... (Entretien, l. 554)

Cette façon d'apprendre par immersion, sans conseil, rappelle certaines pages de Delbos et Jorion (1990), dans lesquelles la seule sanction pour l'apprenti paludier est négative et se passe d'explications. Ici, l'interaction tutorale est réduite à son strict minimum. « On ne nous juge pas par rapport à ce que tu vas pouvoir écrire, les dossiers que tu vas rendre, ça ne les intéresse pas, ils signent en bas. C'est toi qui gères ta formation » (Entretien, l.545) En l'absence de jugements d'utilité (Dejours), le sujet éprouve des difficultés à enclencher la dynamique de reconnaissance grâce à laquelle il devrait pouvoir construire / déconstruire / reconstruire son identité, ce qui va le mettre en tension.

Les exploitations familiales décrites par Delbos et Jorion (1990) sont en certains points assez proches de la structure dans laquelle travaille Bertrand : l'organisation du travail est faite en fonction de la reproduction sociale et de la finalité productive. Les verbalisations des tuteurs ou des encadrants, habituellement faites pour faciliter les apprentissages du nouveau venu, manquent. L'apprentissage est fait par essai-erreur, à tâtons. Le travail n'est pas envisagé dans sa dimension constructive des sujets ; en d'autres termes, *l'activité* est l'alpha et l'oméga de la structure. On est donc bien loin de l'organisation curriculaire du travail prônée par Billett, pour qui l'environnement de travail devrait être intentionnellement structuré *pour permettre* au nouveau venu d'apprendre le travail. Ici, dans le cas de LC, on n'apprend pas *au* travail, on apprend *le* travail. Ce qui peut poser certaines questions sur la transférabilité des savoirs à d'autres champs professionnels et contextes d'intervention à l'éducateur social.

Or le langage revêt un rôle fondamental lorsqu'il s'agit pour le professionnel de comprendre le sens de l'action, ses motifs, et qu'il s'agit de développer un style propre. Dans un métier hautement complexe comme celui d'éducateur, et pour lequel la singularisation des situations et des approches revêt une importance particulièrement haute (Plan d'Etudes Cadre de la formation d'Educateur Social ES, SEFRI), le développement d'une figure de praticien réflexif est fondamental. La pensée

réflexive, dans et sur l'action, devrait avoir un rôle important pour expliciter les savoirs encapsulés dans l'action. Ici, ce mode de formation (et de travail des professionnels) n'est pas valorisé. On est dans une tradition de *mimesis*, et donc de reproduction :

C'est le milieu à l'ancienne où il y a une ambiance particulière, où c'est porté par les anciens et la place que la nouvelle génération a pour faire ou proposer de nouvelles idées, ou être intégrée dans le processus de décision n'y est pas. On vient, on exécute, d'une certaine manière ; et là, les étudiants sont là pour boucher les trous, là où on les met. (Entretien, l. 573)

En plus d'être soumis à cette forme d'incertitude quant à la qualité de son travail et sa valeur, Bertrand va vivre une situation de collaboration difficile. La responsable du site, qui habite sur place, lui donne les messages contradictoires de faire comme elle et de faire comme il souhaite. Cela va plonger Bertrand, déjà dans une situation d'incertitude, dans un désarroi :

Mais ça a eu un prix.

F : Ah oui, ça a eu un prix ?

B : Un prix, oui peut-être à un moment, ça aurait pu être ma santé (Entretien, l. 653)

Dans cette situation de *double bind*, du fait d'un environnement de travail restrictif, l'absence de jugements permettant d'apprécier et d'ajuster son travail, une relation tutorale et des étayages quasi-absents, Bertrand manque de ressources. Dépendant de sa supérieure sans laquelle il ne peut rien faire, il doit se replier dans une stratégie de « préservation de soi » (Kaddouri, 2006, p. 131). La dynamique identitaire passe du mode actorialisant du « projet d'entretien de soi » à un mode défensif de la préservation. Les ressources permettant l'actorialisation sont tributaires d'un autrui significatif qui les confisque, en l'occurrence la responsable. La régulation du conflit ne peut avoir lieu sur le plan épistémique car le plan relationnel la court-circuite ; Bertrand est bloqué dans son équation identitaire.

La préservation sera dans un premier temps « collaborative » (Kaddouri), le sujet n'ayant pas les moyens de supporter le coût de l'affrontement avec sa responsable hiérarchique. Bertrand nous confie qu'une conflictualisation pourra avoir lieu une fois la formation terminée, ce qui permettra au sujet de reprendre une phase de développement.

Nous allons maintenant examiner comment le sujet s'y est pris pour réguler les tensions, et quelles ressources il a mobilisées pour y parvenir.

3.2 Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation

3.2.1 *Le caractère « social » de la socialisation primaire et du début de la socialisation secondaire – des ressources acquises très tôt*

Sur l'axe temporel, l'histoire de vie de Bertrand donne l'impression d'une grande continuité. En effet, en dépit des ruptures, qui certes sont parfois importantes (plusieurs années de voyages en Asie et en Australie faits sur le mode de l'exploration à la suite du départ du domicile familial), le sujet investit des champs qui se révèlent être des constantes fortes de son identité et de son parcours. Nous voulons parler du lien, de la rencontre, de l'intérêt pour l'autre ; de ce que Bertrand thématise sous le vocable un peu flou et général des « choses sociales ».

C'est tout ce qui est la relation à l'autre ; c'est ça qui m'a toujours intéressé aussi à l'école ; ça a toujours été à proprement parler, c'est toujours ce qui s'est passé entre les personnes, et voilà... La découverte de l'autre, l'échange... Toujours quelque chose qui m'a intéressé, aussi passionné, que ce soit dans les relations amicales, que ce soit dans n'importe quel type de relation. (Entretien, l.89)

On trouve ce fil rouge à travers les principaux champs d'activité et de participation dans lesquels le sujet s'est impliqué. Ainsi, dans sa famille, Bertrand a baigné dans un environnement marqué au niveau social :

B : [Mes parents] sont « Assistants Familiaux » ; c'est-à-dire ils accueillent des enfants ; mais ils ont fait, une fois que je suis parti de la maison, mais avant ils ont... On a toujours accueilli des gens, des jeunes qui allaient à l'école, qui venaient de l'étranger pour... Qui voulaient faire des stages linguistiques ou des choses comme ça...

F : *Oui. Donc ta famille a toujours accueilli des gens de l'extérieur en en prenant soin...*

B : Exactement, toujours voilà, comme... Qui faisaient partie de la famille.. Ils ont toujours été présents dans des institutions sociales où ils étaient toujours engagés dans des projets sociaux et des choses comme ça. (Entretien, l. 70)

Parallèlement à sa famille, sa socialisation dans une école Steiner semble avoir aidé au développement de cette affinité et au développement d'aptitudes sociales et relationnelles :

Oui, des acquis sociaux voilà, la manière d'être avec les autres, d'être... Ça c'est vrai qu'au niveau social, partout où j'ai été ça n'a jamais été un problème, j'ai toujours été très bien intégré, peut-être savoir aussi comment s'adapter... Justement par rapport à la demande qui est attendue, que soit des professeurs, que ce soit des cadres d'une classe, d'un cours ou quoi que soit, ça a toujours été pour moi, assez facile et je pense que c'est dû à l'école Steiner peut-être, et... Le contexte familial, qui a permis vite... Je comprends vite les demandes qu'il fallait faire pour... Ne pas en faire trop non plus... Et faire ce qu'il faut... (Entretien, l. 51)

Ensuite, même lorsqu'il parle de ses voyages, qu'il qualifie de « sociaux » (parce qu'il en relève la dimension relationnelle et axée sur les rencontres), ainsi que dans ses activités de plongée, qu'il décrit comme un « accompagnement » (selon un terme très connoté « socio-éducatif »), ou encore au cours de son stage dans un hôpital psychiatrique allemand, avec des adolescents, Bertrand relève dans son récit cette présence du « social » à chaque étape de sa vie.

J'ai travaillé en psy, j'ai été guide de plongée, c'est toujours, j'ai baigné malgré tout dans quelque chose de toujours social, le voyage aussi, on est toujours avec l'autre, on est dans la relation à l'autre... (Entretien, l. 293)

On ne peut donc s'empêcher de sentir dans ce récit une continuité assez forte. C'est comme si, suite aux premiers éléments familiaux, le sujet continuait d'investir les mêmes champs, profitant du coup de l'effet d'héritage et le prolongeant. Il nous semble que Bertrand prolonge une identité héritée, qu'il vit de manière satisfaisante, vers une identité visée, en la renforçant et en la construisant, sans envisager de rupture identitaire. Selon les termes de Kaddouri (2006, p. 131), on peut dire que Bertrand suit une dynamique de « continuité identitaire », traçant une ligne entre son identité héritée et son identité visée.

La question de l'héritage amène la question des ressources : à travers son parcours, Bertrand semble avoir été « équipé » de ressources importantes, non pas tant au niveau cognitif (puisqu'il semble avoir eu des difficultés pour apprendre à lire) ou matériel (puisqu'il devait être indépendant financièrement rapidement) qu'au niveau *affectif* :

Mes parents m'ont toujours laissé très libre ; ils n'ont jamais attendu de moi. Mon bac, ils m'ont dit voilà si tu veux arrêter, tu peux, mais après, tu dois travailler pour, c'était ça le guide aussi. Ils me soutenaient financièrement le temps que je fasse mes études, c'est-à-dire mon bac, mais après si jamais je voulais arrêter je pouvais mais il fallait que je me débrouille pour financer ma vie et tout ça... Mais ça n'a jamais été, ils ont toujours été très libres. Le jour où je leur ai dit à 18 ans je pars, je suis parti à 18 ans ; ils ne m'ont jamais dit non tu dois continuer les études. Ils m'ont soutenu quand je suis parti en voyage ; ils m'ont soutenu, voilà partout où j'ai été, dans tout ce que j'ai fait. (Entretien, l. 254)

3.2.2 *Vivre sur ses acquis*

Durant cette première année de formation tout se passe bien. Bertrand tire parti de ses ressources de « gestion sociale » pour savoir quand et où il doit s'investir. Il a un réseau d'amis en Suisse composé d'anciens élèves de l'école Steiner, qui ont suivi la formation. Il est donc parfaitement informé sur l'école, son fonctionnement, ses exigences.

Dans sa première place de formation pratique, les choses se passent bien. Des apprentissages sont facilités par la collaboration avec un collègue proche, qui lui donne accès à des ressources d'accompagnement et à un mode de compréhension du bénéficiaire selon l'approche anthroposophique. Ainsi, il se trouve à bénéficier d'une ressource pour l'apprentissage de la pratique professionnelle, sur le mode du compagnonnage.

En premier à AB dans la première maison où j'étais, c'était mon collègue direct avec qui je travaillais, parce qu'il y avait deux groupes en fait de quatre et puis on travaillait en fait, chacun son groupe et on travaillait ensemble et lui, il m'a énormément appris par rapport à l'anthroposophie ; l'accompagnement anthroposophique des personnes en situation de handicap et sa vision m'a toujours... M'a beaucoup appris de voir différemment... (Entretien, l. 689)

Nous trouvons intéressant ici de noter que Bertrand semble avoir baigné dans l'anthroposophie dès son enfance (par ses parents, l'école qu'il a fréquentée), mais semble ne pas en connaître le contenu, qu'on ne lui aurait jamais expliqué. La rencontre avec ce pair plus expérimenté, qui va l'initier et lui transmettre des modalités d'accompagnement du bénéficiaire selon une certaine méthode, peut être qualifié dans le parcours de Bertrand comme étant une rencontre avec un autrui significatif. Et là, il va, par ce collègue et certains cours à l'école, faire un travail *d'explicitation* de ces principes et méthodes. C'est donc comme si une ressource implicite, assimilée depuis longtemps par Bertrand sur le mode de l'imprégnation, passait progressivement au langage et à la conscience. Nous faisons le pari que cette ressource a d'autant plus de force dans le cas de Bertrand, car elle semble n'avoir pas donné lieu à un refus de sa part ; ces éléments l'ont probablement structuré jusqu'à aujourd'hui, et l'aident à « se tenir debout » (Martucelli, 2002). Bertrand a été saturé par un environnement indissociablement symbolique *et* affectif ; il se tient d'autant mieux de l'intérieur qu'il est soutenu par un ensemble de supports, supports qui sont d'autant plus efficaces qu'ils sont inconscients. Cette ressource fonctionne également sur un mode identitaire (l'appartenance à une communauté ou un réseau anthroposophique). Dans la socialisation primaire et secondaire de Bertrand existe une continuité remarquable sur les plans symbolique et idéologique. En effet, aussi bien l'école Steiner que l'approche anthroposophique relative à l'accompagnement social de la personne sont des méthodes qui placent la personne au centre, dans une perspective de développement personnel sur les plans bio-psycho-social et spirituel. Cette convergence de vues forme selon nous un bassin symbolique dans lequel Bertrand a pu faire son évolution.

3.2.3 *La crise des ressources*

Dans la suite de sa trajectoire professionnelle, Bertrand va baigner dans un tout autre environnement de travail. Il va passer d'un modèle d'apprentissage au travail basé sur la transmission, le compagnonnage, à un modèle basé sur l'immersion et l'essai-erreur (marqué pour lui par un manque de guidance). Dans ce dernier contexte de travail, la régulation des tensions n'interviendra qu'à la faveur de deux événements. Premièrement, la fin de la formation, mettant fin à l'enjeu de pouvoir entre Bertrand et la responsable, signé par la dépendance de l'étudiant vis-à-vis

de celle qui fera son évaluation certificative. Deuxièmement, ce changement de statut semble avoir amorcé la possibilité de se positionner plus franchement face à celle qui devient plus simplement une collègue, et ouvre la possibilité d'entrer en conflit. Le conflit pourra se réguler sur des questions épistémiques (comment accompagner les résidents) sans avoir d'implications sur d'autres enjeux (la validation de la formation).

Il serait intéressant toutefois de relever qu'il a été difficile pour Bertrand de mobiliser des ressources dans la gestion de cette deuxième partie de formation, vécue comme difficile.

Bertrand paraît avoir une attitude de retrait par rapport aux savoirs constitués :

Je fais ce métier parce que c'est les gens... Comme je dis, je ne suis pas quelqu'un qui lit beaucoup et qui va se passionner pour des histoires, des concepts, ça moi c'est l'autre qui me passionne. (Entretien, l.677)

La formation en école semble effectivement être peu investie. Peut-être est-ce dû en partie à un parcours scolaire en partie difficile durant sa scolarité jusqu'au baccalauréat, dont il fait mention en début d'entretien. Il est vrai qu'il existe une polarisation (tropisme) de l'apprenant vers le monde professionnel, qu'il place comme arbitre et juge de ses compétences (son expérience propre et ses acquis comme lui donnant déjà un certain nombre d'outils - voir la très bonne reconnaissance dont il jouit déjà en tant que praticien, par exemple en hôpital psychiatrique en Allemagne). Les « canaux d'apprentissage » principaux paraissent être les échanges verbaux avec les pairs et les professeurs, plutôt que l'application de théories et méthodes. En effet, Bertrand valorise l'apprentissage par immersion, dans des formations intégrées. On peut faire l'hypothèse d'un lien entre le choix d'un métier marqué par l'absence de routine, par la nécessaire créativité, et par le caractère « figé » que peuvent avoir les savoirs constitués. Dans ce contexte, il est légitime de se demander si Bertrand a réellement tiré parti de l'alternance. Il n'aurait pas su dans cette optique profiter des espaces de réflexion qu'offre le dispositif pour mettre en mots son vécu, et dégager des ressources qui lui auraient permis de surmonter la difficulté.

Toutefois, sur fond de cette forte continuité dans la trajectoire identitaire de Bertrand, survient la prise de conscience qu'un engagement individuel est nécessaire, permettant cette évolution quant aux images de soi (le travail avec les jeunes et ses exigences par exemple) et le renforcement de l'actorialisation. « Peut-être que ce que cette formation m'a appris le plus, c'est l'engagement. » (Entretien, l. 758).

L'utilisation du concept de « triple hélice » (Bourgeois) est intéressante ici. Les trajectoires des apprentissages et de l'histoire de vie, marquée par l'héritage social et anthroposopique, s'entrelacent avec la trajectoire identitaire. C'est un tressage serré et fort mais qui connaît des crises et nécessite des renouvellements. Lors du début du travail avec les jeunes, c'est la représentation de ce que c'est qu'être éducateur qui doit évoluer ; cette représentation identitaire (un soi prescrit par soi, Higgins) a un impact sur la trajectoire de vie. Bertrand réalise qu'il n'est plus question d'avoir le même style de vie qu'avant, si l'on veut être crédible dans sa pratique. Des apprentissages vont être

nécessaires pour doter en ressources et alimenter cette transaction identitaire. Le fait que Bertrand n'ait pas pu puiser beaucoup de ressources dans son environnement de travail, vécu comme restrictif, a bloqué la trajectoire identitaire et la trajectoire de vie. Post formation, un déblocage a eu lieu, qui impacte toutes les sphères de sa vie.

On peut faire l'hypothèse que l'engagement en formation relève chez Bertrand d'un souhait de réduire un écart ; son milieu familial semblant valoriser l'engagement social, on peut imaginer qu'un soi prescrit et/ou idéal par autrui serait lié au social., dans une logique de confirmation identitaire. La logique de promotion sociale ou d'émancipation n'est pas une préoccupation, contrairement au précédent entretien.

Nous aboutissons, avec ces dernières lignes sur l'entretien réalisé avec Bertrand, à la fin du chapitre consacré à l'analyse détaillée de notre matériau. Il nous faut maintenant prendre de la hauteur et dégager une synthèse des résultats de notre recherche.

CHAPITRE 5 – SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

L'objet de cette partie conclusive est de mettre en visibilité les résultats et connaissances produits par cette recherche. Nous appuyant sur les analyses d'entretiens que nous mettons en dialogue, nous tentons ici de dresser un panorama des convergences et des divergences se dessinant afin de dégager des régularités et des co-occurrences. Il s'agit en effet de dégager maintenant des éléments de réponse à notre question de recherche : comment se construit l'identité professionnelle de l'apprenant dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance ?

Nous présentons cette synthèse en plusieurs temps. Après avoir dégagé les conditions de production et de régulation des tensions identitaires, nous proposons des éléments de réponse à notre question de recherche, en suivant les trois axes retenus comme catégories d'analyse. Nous revenons ensuite sur notre hypothèse puis, pour terminer, nous mettons en évidence les limites de ce travail ainsi que quelques pistes et ouvertures.

1 Tensions

D'une manière générale chez les personnes interviewées, l'engagement en formation est motivé par une situation actuelle jugée insatisfaisante, tant sur le plan professionnel que social, et animé par une identité visée à laquelle l'apprenant aspire.

Ainsi pour Irène, il s'agit d'obtenir une forme de reconnaissance professionnelle par la communauté de pratique : faire valider par les autres significatifs dont elle est socioaffectivement et institutionnellement dépendante une forme de légitimité dans l'exercice de ses fonctions. La tension motivant l'engagement en formation vise à acquérir le crédit que lui procurerait cette identité professionnelle dans la communauté de pratique, avec le confort que procure la reconnaissance.

Pour Bertrand, il s'agit de briguer une identité sociale, ce qui va lui permettre de consolider la présentation de soi dans le social et d'assurer la sécurité financière que le diplôme et le métier peuvent statutairement lui procurer. La grande continuité identitaire dans la trajectoire de Bertrand vient rendre les tensions peu vives : au contraire d'Irène et de Jade, qui ont effectué des bifurcations (Lainé, 1998) dans leur parcours professionnels, Bertrand bénéficie du support permanent au niveau symbolique de ses identités héritées (qui avec les identités actuelles et visées se déploient dans un même continuum symbolique, caractérisé autour du « social »).

Pour Jade, la tension au principe de la démarche de construction identitaire est chevillée à une forme de genèse identitaire qui englobe la dimension personnelle. Devenir éducatrice se fait dans le

même mouvement génétique que devenir soi. Ici, la tension identitaire est vive car probablement liée aux questions existentielles du jeune adulte.

Dans ces trois parcours marqués par le désir de construire une identité professionnelle pour soi et reconnue par les autres (et donc basés sur le fait de réduire la tension vers cette identité visée) se combinent aussi des effets liés à des aspects que nous qualifierons de secondaires. En effet certaines tensions sont provoquées par le fait même de suivre une formation. Ainsi, Irène doit-elle faire face aux jugements dépréciatifs de son mari et de ses enfants sur les cours qu'elle suit ; elle doit aussi expliquer son positionnement à ses belles-sœurs lorsqu'elle décide de ne plus jouer le même rôle dans la famille par rapport à son frère. Certains effets secondaires survenant lors du cursus n'étaient pas prévus lors de l'engagement en formation.

Dans ces problématiques, analyser la question des ressources mobilisables et / ou mobilisées par les sujets pour réduire les tensions revêt une importance particulière.

2 Catégories d'analyse

Afin d'opérationnaliser notre questionnement sur la construction de l'identité professionnelle, nous avons employé les trois catégories d'analyse suivantes :

- La qualité des environnements de travail (avec leurs possibilités d'accéder à des apprentissages) et la participation aux communautés de pratique
- Les ressources mobilisées dans le dispositif par alternance
- Les dynamiques identitaires et le sens que prend la formation dans la vie des sujets

En premier lieu, nous examinerons la qualité des environnements de travail, c'est-à-dire leur offre d'opportunités d'apprentissage.

Jade nous en donne un témoignage précieux. En quittant le monde de l'EMS en psychogériatrie, dans lequel son développement professionnel stagne, Jade bénéficie, en intégrant une garderie, d'un environnement de travail expansif, basé sur la responsabilité et la confiance, dans lequel la rencontre avec une figure identificatoire autorise un développement spectaculaire de son identité professionnelle. Le cas contraire est envisagé dans l'analyse du récit de Bertrand, dont la construction identitaire se trouve bloquée par un environnement de travail restrictif, n'offrant pas de possibilité de verbalisation et de mise en réflexivité de son activité. Il s'agit là d'un environnement marqué par la *mimesis* (Delbos et Jorion, 1990) et la reproduction. Irène, quant à elle, montre l'autonomie suffisante pour tirer profit des apprentissages réalisés à l'école en sachant les transférer dans le cadre de l'activité professionnelle, accédant ainsi à une participation centripète dans la communauté de pratique.

Ainsi, la qualité des environnements de travail s'avère être un paramètre particulièrement

déterminant dans la construction de l'identité professionnelle des sujets : ils déterminent les opportunités d'apprentissage, de participation et de développement auxquels vont pouvoir accéder les apprenants.

La deuxième catégorie d'analyse est liée à la question des ressources. Dans les trois cas étudiés, le modèle de la triple hélice (Bourgeois, 2009) met en évidence combien la trajectoire de l'identité professionnelle est entrelacée avec les trajectoires de l'histoire de vie des sujets. Ainsi, Irène bénéficie d'apprentissages scolaires qui favorisent sa reconnaissance professionnelle et lui permettent de poursuivre un mouvement d'émancipation et de construction personnelle en tant que femme. La non-porosité des différentes sphères de la vie est particulièrement apparente pour la mobilisation et la combinaison des ressources, que ce soit dans la contemporanéité ou dans les ressources incorporées, acquises dans le passé. Un autre aspect que ce travail met en évidence est l'importance de l'implication des sujets : la construction de l'identité professionnelle est liée à la capacité de l'étudiant à « faire » fonctionner l'alternance. Au contraire de Irène (et dans une moindre mesure de Jade) qui sait faire fonctionner l'alternance et en tirer parti, Bertrand se trouve bloqué, en dernière année, et ne parvient pas à utiliser les ressources de l'école pour poursuivre sa construction identitaire (son positionnement professionnel s'en trouve figé). Les supports (Martucelli, 2002) intériorisés par les sujets notamment au cours de leurs expériences antérieures, paraissent être significatifs pour mobiliser l'alternance comme une ressource de construction identitaire. Nous notons ici toutefois comme un bémol que la diversité des ressources mobilisées est très liée aux parcours et à la singularité des sujets, et que toute montée en généralité serait hasardeuse.

Notre troisième catégorie d'analyse est liée aux dynamiques identitaires de préservation et transformation. Ainsi que nous l'avons remarqué, celles-ci sont conditionnées par

- L'accès aux ressources et la capacité des acteurs à les mobiliser
- Le jeu interne au sujet des images de soi actuelles, idéales ou prescrites, par soi ou par autrui.

Dans la vie des sujets que nous avons interrogés, la formation prend des sens très différents. Irène semble vivre une trajectoire d'actorialisation forte, Jade est aux prémises de sa construction identitaire. Il est toutefois notable que tous les participants interrogés dans le cadre de notre recherche portent une attention assez forte sur les phénomènes de dépendance de l'image de soi renvoyée par autrui, ainsi que sur l'importance des équilibres se jouant dans les rapports interpersonnels, ce quel que soit l'âge ou le degré de maturité. Nous relevons la centralité des enjeux de valorisation narcissique (Lipiansky, 2008) s'appuyant sur des dynamiques de reconnaissance, qui constituent un des nœuds essentiels de la construction de l'identité professionnelle.

3 Apports de la recherche pour notre hypothèse

Il convient maintenant de poser un regard rétrospectif sur notre hypothèse, qui est :

L'accès pour l'étudiant, sur son lieu de travail, à des figures d'identification appartenant à la communauté professionnelle des éducateurs est une ressource nécessaire pour la construction de son identité professionnelle.

Curieusement, les éléments dégagés par cette recherche ne corroborent pas un présupposé que j'avais au départ. En effet, le présupposé que je voulais interroger dans le cadre de ce travail était que l'éducateur en formation devait être environné d'éducateurs diplômés dans son lieu de pratique pour pouvoir construire son identité professionnelle. Cela me semblait permettre, à mes yeux, l'accès à des figures d'identification et à des répertoires de signification et comportements propres à l'éducation sociale, étant de nature à faciliter la construction de l'identité professionnelle de l'apprenant – ce qui représentait à mes yeux un des éléments majeurs de l'offre de formation par alternance.

Or l'analyse des entretiens révèle des conclusions contrastées, venant nuancer, voire contredire ce présupposé. En effet, plusieurs personnes interviewées ont pu opérer des constructions identitaires d'éducateur dans des contextes offrant peu de figures d'identification dans ce métier. Certes, Bertrand rapporte combien le soutien et les conseils d'un éducateur plus expérimenté, dans le champ du handicap mental, lui a permis d'améliorer son accompagnement et de construire son identité professionnelle. Pourtant, son expérience avec les jeunes si elle l'a contraint à faire évoluer sa représentation du métier d'éducateur et ses exigences, a été synonyme d'une carence des ressources pour construire cette même identité, et cela malgré le fait qu'il soit environné d'éducateurs. Le fait d'être environné d'éducateurs dans sa pratique n'a pas été une garantie suffisante pour la construction de l'identité professionnelle. La situation est semblable pour Jade, qui a connu un développement professionnel important non pas parce qu'elle était environnée d'éducateurs sociaux, mais bien parce qu'elle bénéficiait d'un environnement de travail expansif. Sa directrice-formatrice avait comme de formation de base un diplôme d'éducatrice de l'enfance. Cela met en évidence de nouveau que la construction d'une identité professionnelle spécifique peut se passer d'un environnement constitué de professionnels du champ. Enfin, pour Irène, la situation était encore plus emblématique : Irène travaillait dans un milieu de soignants (infirmière, médecin : aucun éducateur à l'horizon), et pourtant elle a réussi à se faire reconnaître dans son activité d'éducatrice. Ses compétences et son expertise ont été appréciées au point qu'elle soit considérée comme une personne ressource dans sa communauté de pratique.

Ces résultats viennent relativiser et contredire une impression, tout en rappelant finalement les éléments retenus ci-dessus (cf. 5.2).

4 Retour sur la question de recherche

En guise de conclusion, les éléments qui favorisent la construction de l'identité professionnelle

d'étudiants engagés dans une formation par alternance, tels que notre recherche a pu les dégager, sont les suivants : la mise à disposition de ressources dans les communautés de pratique, la participation centripète à des communautés de pratique, l'importance des autrui significatifs et leur attitude vis-à-vis de l'apprenant, enfin et surtout l'implication de l'apprenant dans son propre parcours de formation (sa capacité à faire jouer l'alternance en sa faveur et dans le sens d'une production de savoirs et d'attitudes). Le différentiel le plus important dans les phénomènes de construction de l'identité professionnelle est relatif à l'étudiant lui-même. En effet, la singularité, d'une part, des situations d'apprentissage, d'autre part des supports et potentialités propres à chaque étudiant, entraîne une grande imprédictibilité quant à la manière et jusqu'où chacun va parvenir à tirer parti de ce couplage acteur-environnement dans l'effort pour construire son identité professionnelle.

5 Limites de ce travail et perspectives nouvelles

Il est de notre responsabilité d'attirer l'attention du lecteur sur le fait que les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche dépendent fortement des options méthodologiques et analytiques retenues. Il est donc légitime d'envisager que d'autres pistes de recherche permettraient de tirer des conclusions divergentes. Ainsi un panel plus large permettrait une meilleure assise des données. Il convient également de tenir compte du phénomène d'adressage.

Les résultats de la recherche nous permettent de proposer des préconisations quant au dispositif de formation. Il nous paraît judicieux, eu égard aux conclusions mentionnées ci-dessus, que la formation puisse tenir compte, dans son plan et sa stratégie, des éléments suivants :

- Veiller à la qualité des environnements de travail des entreprises formatrices partenaires de l'école, dans la limite des champs de responsabilité respectifs ;
- Contribuer à la formation continue des praticiens formateurs pour garantir la qualité des interactions tutorales ;
- Effectuer un travail statutaire auprès des autorités du monde du travail pour protéger les étudiants ;
- Poursuivre le travail de suivi individualisé des étudiants, notamment par rapport aux problématiques liées à la formation pratique et à l'alternance ;
- Pérenniser les dispositifs pédagogiques visant la réflexivité : élaboration du vécu professionnel, travail sur les images de soi, constitution d'un positionnement professionnel propre (journal de bord, groupes d'analyse de pratique, etc).

Pour des raisons évidentes, il ne nous a pas été possible de traiter ici tous les aspects des questions qui nous intéressaient. Ces thèmes, à peine effleurés mais qui pourraient faire l'objet de développements ultérieurs, concernent :

- les rapports entre identité professionnelle et l'acquisition des compétences
- l'impact du champ professionnel et de la population auprès de laquelle travaille l'étudiant sur

la construction de son identité professionnelle

Il est de notre souhait de continuer à tirer parti des nombreux enrichissements obtenus grâce à ce mémoire de master, en poursuivant le travail de compréhension entrepris. Nous empruntons les traces du philosophe marcheur, Nietzsche. *Un pas pour la vie, une pas pour la pensée...*

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alter, N. et Laville, J-L. (2004). *La construction des identités au travail*. In Sciences Humaines n°149.
- Amiguet, O. et Julier, C. (2007). *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Genève: IES
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Folio Essais
- Aristote. (1991). *Métaphysique*. Paris : Vrin
- Barbier, J-M, Bourgeois, E., De Villers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan
- Barbier, J-M. (2009). Le champ de la formation des adultes. In J-M. Barbier et E. Bourgeois et G. Chapelle et J-C. Ruano-Borbalan (Eds). *Encyclopédie de la formation* (pp. 1-30). Paris : PUF.
- Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. Théories de l'action et éducation. In Baudouin, J.-M., et Friedrich, J. (Eds), (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck
- Berger, P. et Luckmann, T. (2011). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Paris : Armand Colin
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. In J-M. Barbier et E. Bourgeois et G. Chapelle et J-C. Ruano-Borbalan (Eds). *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-536). Paris : PUF
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J-M. Barbier et E. Bourgeois et G. Chapelle et J-C. Ruano-Borbalan (Eds). *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-70). Paris : PUF
- Bourgeois, E. (2011) L'image de soi dans l'engagement en formation. In Bourgeois, E. et Chapelle, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In Barbier, J-M, Bourgeois, E, Chapelle, G, Ruano-Borbalan, J-C. *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF
- Bourgeois, E. et Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In Bourgeois, E. et Durand, M. *Apprendre au travail* (pp. 33-51). Paris : PUF
- Cambon, L. (2006). *Educateur spécialisé, entre le dire et le faire, une identité en faillite*. Consulté le 14 février 2014 dans http://bazochiens.free.fr/Education%20sp%C3%A9cialis%C3%A9/Concours/Eudc%20Spe_Textes%20Libres/Educateur%20sp%C3%A9cialis%C3%A9,%20entre%20le%20dire%20et%20le%20faire,%20une%20identit%C3%A9%20en%20faillite.doc
- Cambon, L. (2009). *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Une approche par les langages*. Rennes : Presses de l'EHESP
- Camus, A. (1990). *Le mythe de Sisyphe*. Paris : Folio essais
- Capul, M. et Lemay, M. (2011). *De l'éducation spécialisée*. Toulouse : Erès

- Chavaroche, P. « Psychopathologie de l'identité professionnelle », *VST - Vie sociale et traitements* 3/2005 (n° 87), p. 62-69
- Chavaroche, P. (2005). « Psychopathologie de l'identité professionnelle », *VST - Vie sociale et traitements*, 2005/3 no 87, p. 62-69. DOI : 10.3917/vst.087.0062
- Cifali, M. et Gisut-Desprairies, F. (Ed). (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- De Rosnay, J. *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Seuil
- De Villers, G. (2009). Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes. In J-M. Barbier et E. Bourgeois et G. Chapelle et J-C. Ruano-Borbalan (Eds). *Encyclopédie de la formation* (pp. 83-94). Paris : PUF.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard
- Dejours, C. (2002). La reconnaissance au travail. *Sciences Humaines*, 131
- Dejours, C. (2012). *Le facteur humain*. Paris : PUF
- Dejours, C. In *J'ai très mal au travail, cet obscur objet de haine et de désir*. Film de Carré, J-M. (2009). Editions Montparnasse.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1972). *Capitalisme et schizophrénie, L'Anti-Oedipe*. Paris : Les éditions de Minuit
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Minuit.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : Puf.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard
- Fèvre, L. (2001), *Le travail social*. Chronique sociale
- Filliettaz, L. (2012). Interactions langagières et apprentissage au travail. In E. Bourgeois et M. Durand. *Apprendre au travail* (pp. 87-98). Paris : PUF
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., et Duc, B. (2008). "Vos mains sont intelligentes" : Interactions en formation professionnelle initiale, Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. 117.
- Flahault, F. (2006). « *Be yourself !* ». *Au-delà de la conception occidentale de l'individu*. Paris : Mille et une nuits
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris : Gallimard
- Fustier, P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris : Dunod
- Gaberan, P. (2010). *Être adulte éducateur, c'est...La place de l'adulte dans le monde post-moderne*. Toulouse, Erès
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan
- Higgins, E. T. (1987). *Self-discrepancy : a theory relating self and affect*. Psychological review, vol.

Institut international Joseph Jacotot. Recherche et développement en formation professionnelle.

Conférence de consensus sur l'alternance : la formation par alternance. Vers un renouvellement des questions et propositions. Consulté le 14 février 2014 sur :

<https://docs.google.com/viewer?>

[a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbnN0aXRldGphY290b3R8Z3g6MzJiNWQ4Njc2OWJmZDBmNg](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbnN0aXRldGphY290b3R8Z3g6MzJiNWQ4Njc2OWJmZDBmNg)

Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2013/1 n° 15, p. 31-44. DOI : 10.3917/nrp.015.0031

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebois, M., Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan

Kaufmann, J-C. (2010). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin

Kaufmann, J-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin

Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer

Laplanche, J. et Pontalis, J-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF

Lave, J. et Wenger, E. (2011). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press

Lemay, M. et Capul, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Erès

Lipiansky, E-M. (2008). L'identité en psychologie. In Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebois, M., Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan

Malherbe, J-F. (2006). *Les crises de l'incertitude, Essais d'éthique critique 3*. Montréal : Liber

Marc, E. et Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto. Communication, changement, thérapie*. Paris : Retz

Martucelli, D. (2002) *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard

Merhan, F. *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation en alternance*. Thèse de doctorat : Université de Genève, 2009, n° FPSE 430

Montaigne (2002). *De la solitude. Essais* (Livre 1). Paris : Livre de poche

Morin, E. (2000). *Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil

Mornata, C. et Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail, à quelles conditions ? In E. Bourgeois et M. Durand. *Apprendre au travail* (pp. 53-68). Paris : PUF

Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : PUF

Osty, F. (2008). L'identité au travail à l'épreuve de la crise. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois, M. Vasconcellos. *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan

Osty, F. http://mon.univ-montp2.fr/courses/AGC1/document/Th%E9ories_des_Organisations/Documents_et_Cas/SainsaulieuIntro.htm (consulté le 31/07/2013)

Osty, F. *Sainsaulieu : cultures de travail et construction de l'identité*. <http://mon.univ-montp2.fr/courses/AGC1/document/Th>

[%E9ories_des_Organisations/Documents_divers/SainsaulieuIntro.htm](#) (consulté le 31/07/2013)

Plan d'Etudes Cadre pour les filières de formation d'école supérieure. « Education sociale ».

Consulté le 14/02/2014 sur : http://savoirsocial.ch/formation-professionnelle-superieure/educatrice-teur-social-e-dipl-es/rahmenlehrplan-sozialpadagogik-hf_franz

Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques

Sartre, J-P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Nagel

Schmalenbach, B. *Survey report – Art creating a connection between theory and practice with professional training in the social sphere*. Manuscrit non publié

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques

Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. In Baudouin, J.-M., et Friedrich, J. (Eds). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck

Tap, P. (1974). *L'identification et la et genèse de l'identité*. In : Annales. L'Université de Toulouse – le Mirail. Tome 10, fascicule 3

Tap, P. (1979). *Relations interpersonnelles et genèse de l'identité*. In : Annales, Perceptions et pratiques de la relation. L'Université de Toulouse – le Mirail. Tome 15, fascicule 2

Todorov, T. (2013) Sous le regard des autres. In *La reconnaissance. Des revendications collectives à l'estime de soi*. Auxerre : Sciences Humaines éditions

Vernant, J-P. (1999). *L'Univers, les dieux, les hommes*. Paris : Seuil

Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*. Paris : Seuil

Welwood, J. (2003). *Pour une psychologie de l'éveil. Bouddhisme, psychothérapie et chemin de transformation personnelle et spirituelle*. Paris : La table ronde

ANNEXES

1 Grille d'entretien

		Indicateurs / concepts
1	Caractéristiques sociodémographiques des interviewés ; expériences scolaires et professionnelles antérieures • Age • Situation familiale • Parcours scolaire / formatif antérieur à l'és-L • Dernier diplôme obtenu • Emploi actuel / durant la formation / parcours professionnel avant la formation	• Trajectoire • Capital culturel Bourdieu
2	Avant la formation ; orientation professionnelle ; motifs d'engagement dans la formation • Quelles ont été les raisons / motifs de votre décision de vous former / de votre choix de l'és-L ? de votre choix de votre place de stage pratique ? • Pour quelle raison avez-vous choisi de travailler dans le social ? • Quelle image de vous aviez-vous avant de commencer la formation ? • Quelle représentation de ce que c'était qu'être éducateur aviez-vous avant la formation ?	• Dynamique de projet • Expectancy value • Image de soi • Idéal de soi
3	Pendant la formation : • Quelles ont été les étapes de votre formation ? • Quelles sont les relations (interpersonnelles) qui ont été le plus importantes pour vous dans le contexte de votre alternance ? (difficiles, conflictuelles, intéressantes, etc) • Quel rôle a joué l'accompagnement PF / formateur és-L (analyses de situation, mémoire, etc) ? • De manière générale, vous êtes-vous sentie reconnu(e) par vos collègues ? Votre travail vous apportait-il de la satisfaction ? L'institution vous donnait-elle tous les moyens nécessaires pour mener à bien votre travail ? • Pouvez-vous expliciter votre activité professionnelle, en quoi elle consistait ? • Pouvez-vous décrire votre environnement de travail ? Était-il favorable à une formation ? • Sur quelles ressources vous êtes-vous le plus appuyé(e) ? Qu'est-ce qui vous a permis de réussir votre formation (mener à terme / succès) ? • Apprentissages réalisés / compétences construites en contexte professionnel ?	• Trajectoire de participation professionnelle LPP Lave et Wenger • Autrui significatif • Reconnaissance • Travail prescrit / réel • Présentation de soi • Statut / fonction / rôle • Sociologie des organisations • Savoirs mobilisés • Sentiment de compétence / d'utilité / satisfaction / d'appartenance • Valeur perçue de son

		travail / estime de soi • Expansif / restrictif • Psychological safety • Supports (Martucelli)
4	Perception de la cohérence entre l'école et la formation terrain • Les savoirs enseignés à l'école étaient-ils utiles / transférables dans votre pratique professionnelle avec les bénéficiaires dans l'institution ? comment avez-vous vécu / quel regard avez-vous sur l'approche pédagogique de l'ésL ? • Quelles sont les points positifs / points à améliorer dans le dispositif ? • Quelles sont les difficultés les plus importantes que vous avez rencontrées (école / terrain) ? • Comment les avez-vous régulées / résolues ? • Quel travail sur vous ou prises de conscience ont été nécessaire tout au long de votre formation ? • La temporalité (alternance) : 6 semaines de terrain / 2 semaines d'école était-elle favorable ou non ?	• La régulation des tensions • Réflexivité • Rythmicité
6	Bilan et perspectives • Votre image de vous a-t-elle évolué et était-elle différente entre le début et la fin de la formation ? • Quelle représentation de ce que c'était qu'être éducateur aviez-vous après la formation ? • Comment vous voyez-vous dans 5 ans ? votre avenir professionnel ? (les représentations de soi) • Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à cet entretien ?	• Image de soi

2 Retranscription des entretiens