



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**Archive ouverte UNIGE**

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Thèse

2009

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 chez des étudiants en  
formation universitaire par alternance

---

Merhan Rialland, France

**How to cite**

MERHAN RIALLAND, France. La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation universitaire par alternance. Doctoral Thesis, 2009. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:18565

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18565>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:18565](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:18565)



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

# La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation universitaire par alternance

France Merhan

*Volume I*

**Thèse de doctorat**

Sous la direction des Professeurs Etienne Bourgeois et Jean-Paul Bronckart

Membres du Jury :

Jean-Michel Baudouin, *Université de Genève*

Etienne Bourgeois, *Université de Louvain-la-Neuve*

Jean-Paul Bronckart, *Université de Genève*

Mokhtar Kaddouri, *CNAM, Paris*

Sabine Vanhulle, *Université de Genève*

*« Ce que je fais m'apprend ce que je cherche »*

Paul Klee

*« Tout a changé en Bretagne, hors les vagues qui changent toujours ».*

Chateaubriand  
*La vie de Rancé*

## TABLE DES MATIERES

|   |          |
|---|----------|
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>1</b> |
| • <i>Professionnalisation de l'université et formations</i>   | 1        |
| • <i>Construction de l'identité professionnelle des étudiants en formation par alternance.....</i>  | 2        |
| • <i>Hypothèses de départ sur les éléments favorables et défavorables à la Construction identitaire des étudiants dans le contexte de l'alternance.....</i> | 5        |
| • <i>Rapport entre constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation en alternance.....</i>  | 6        |
| • <i>Les identités comme constructions représentationnelles.....</i>  | 7        |
| • <i>Présentation du parcours de lecture.....</i>   | 10       |

---

### PREMIERE PARTIE

#### LA PROBLEMATIQUE IDENTITAIRE ET L'ENGAGEMENT DES SUJETS DANS LES ACTIVITES DE FORMATION EN ALTERNANCE

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CHAPITRE 1. LA PROBLEMATIQUE IDENTITAIRE.....</b>  | <b>16</b> |
| 1.1. L'identité : une notion ambiguë.....   | 16        |
| 1.2. L'identité : un processus interactionniste .....   | 20        |
| 1.3. Identité narrative et identité relationnelle.....  | 27        |
| 1.4. L'identité entre l'un et le multiple.....  | 39        |
| <br>  |           |
| <b>CHAPITRE 2. LES PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE<br/>L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.....</b>                 | <b>41</b> |
| 2.1. Approche sociologique de l'identité professionnelle.....   | 42        |
| 2.1.1. Au centre de la théorie : une articulation de deux processus<br>identitaires hétérogènes.....    | 43        |
| 2.1.2. De l'identité aux formes identitaires.....   | 45        |
| 2.1.3. Une approche compréhensive de la socialisation.....  | 47        |
| 2.1.4. Les processus biographiques et relationnels.....   | 49        |
| 2.2. Approche psychosociale des changements identitaires : la confrontation<br>au monde du travail..... | 51        |
| 2.3. Dynamiques identitaires et rapports à la formation.....  | 55        |
| 2.3.1. Le projet de soi pour soi (projet identitaire envisagé) .....                                    | 56        |
| 2.3.2. Le projet de soi pour autrui (projet identitaire prescrit) .....                                 | 57        |
| 2.4. Tensions identitaires et régulations.....  | 59        |

|   |    |
|---|----|
| 2.4.1. La confrontation à de nouveaux « soi possibles » .....   | 61 |
| 2.4.2. Tensions identitaires liées à l'évaluation de soi dans<br>le contexte de l'alternance.....             | 63 |
| 2.4.3. Enjeux pouvant majorer l'importance des tensions identitaires dans<br>le contexte de l'alternance..... | 71 |
| <i>Les tensions « soi/autrui » vs « soi/soi »</i> .....   | 72 |
| <i>Les tensions « soi actuel/soi idéal » vs « soi actuel/soi normatif »</i> .....                             | 74 |
| 2.5. Les conséquences émotionnelles des tensions identitaires.....  | 75 |
| 2.6. Dynamiques identitaires : relations entre représentations<br>identitaires/affects corrélés.....          | 78 |

### **CHAPITRE 3. IMPACT DU DISPOSITIF D'ALTERNANCE SUR LES PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE..... 81**

|   |    |
|---|----|
| 3.1. L'alternance : une participation à des « communautés de pratique » source<br>de tensions identitaires..... | 82 |
| 3.2. Conditions de gestion des conflits identitaires dans le contexte de l'alternance.....                      | 84 |
| 3.2.1. Instrumentalité des apprentissages et importance des buts identitaires<br>(« expectancy-value »).....    | 84 |
| 3.2.2. La formation comme espace réflexif d'explicitation et de<br>problématisation.....                        | 87 |
| 3.2.3. La formation comme espace « protégé ».....   | 89 |
| 3.3. Questionnement.....  | 90 |
| 3.4. En guise de synthèse : nos hypothèses.....   | 92 |

---

## **DEUXIEME PARTIE PARTIE EMPIRIQUE**

---

### **CHAPITRE 4. PRESENTATION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE..... 93**

|   |     |
|---|-----|
| 4.1. Contexte de la recherche.....  | 93  |
| 4.1.1. La formation initiale des formateurs d'adultes à l'université de Genève..  | 93  |
| 4.1.2. La gestion et l'encadrement des stages .....   | 94  |
| 4.2. Première étude : approche qualitative portant sur les processus de construction<br>identitaire à partir de l'étude de rapports de stage..... | 98  |
| 4.3. Deuxième étude : entretiens cliniques avec les étudiants, auteurs des rapports<br>de stage.....  | 100 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CHAPITRE 5. PRESENTATION DES ANALYSES.....</b>   | <b>104</b> |
| Introduction.....   | 104        |
| <b>5.1. Armelle.....</b>  | <b>105</b> |
| 5.1.1. Parcours biographique.....   | 105        |
| <i>L'université, symbole du savoir et de la réussite sociale.....</i>   | <i>105</i> |
| <i>Pourquoi une formation par alternance ?.....</i>   | <i>108</i> |
| <i>Une rencontre déterminante.....</i>  | <i>109</i> |
| 5.1.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation<br>par alternance.....                         | 111        |
| <i>Types d'enjeux associés aux tensions identitaires dans le contexte<br/>        socioprofessionnel.....</i>       | <i>111</i> |
| <i>L'entrée en stage : une « étape cruciale ».....</i>  | <i>111</i> |
| <i>Un enjeu de place.....</i>   | <i>112</i> |
| <i>Un enjeu d'appartenance et de participation à une pratique et à une<br/>        communauté de pratique.....</i>  | <i>115</i> |
| 5.1.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées –<br>impact sur l'engagement en formation..... | 117        |
| <i>Ecriture et apprentissages.....</i>  | <i>117</i> |
| <i>Ecriture et émergence de nouveaux « soi possibles » .....</i>  | <i>120</i> |
| <i>Perception du rôle du dispositif d'accompagnement.....</i>   | <i>121</i> |
| <i>Liens entre engagement et expectancy-value.....</i>  | <i>124</i> |
| 5.1.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses.....  | 126        |
| <b>5.2. Fanny.....</b>  | <b>132</b> |
| 5.2.1. Parcours biographique.....   | 132        |
| <i>Le passage de l'école au travail : une période d'incertains désirs.....</i>                                      | <i>132</i> |
| <i>L'entrée à l'université comme projet de soi en formation.....</i>  | <i>135</i> |
| <i>Motifs du choix d'entrée dans une formation universitaire en<br/>        alternance.....</i>                     | <i>138</i> |
| 5.2.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par<br>alternance.....                         | 139        |
| <i>Types d'enjeux associés aux tensions identitaires dans le contexte de<br/>        l'alternance.....</i>          | <i>139</i> |
| <i>Le premier stage : une expérience complexe et ambivalente.....</i>   | <i>140</i> |
| 5.2.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées –<br>impact sur l'engagement en formation..... | 149        |
| <i>L'importance du dispositif d'accompagnement.....</i>   | <i>150</i> |
| <i>« Comme un poisson dans l'eau » dans le deuxième stage.....</i>  | <i>155</i> |
| 5.2.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses.....  | 157        |

|  |     |
|--|-----|
| <b>5.3. Manuel</b> .....   | 163 |
| 5.3.1. Parcours biographique.....  | 163 |
| <i>Une rencontre marquante avec un professeur de philosophie</i> .....   | 163 |
| <i>Une identification à deux professeurs à l'université</i> .....  | 165 |
| <i>Etre formateur, un possible compromis</i> .....   | 166 |
| 5.3.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par<br>alternance.....  | 168 |
| <i>Types d'enjeux associés aux tensions identitaires dans le contexte de<br/>        l'alternance</i> .....                        | 168 |
| « <i>Diantre, on est à l'université !</i> » .....  | 169 |
| « <i>Le stage : c'était une claque, en gros</i> » .....  | 170 |
| <i>Ouvrez-moi la porte, svp</i> .....  | 171 |
| <i>Une activité conflictuelle</i> .....  | 173 |
| 5.3.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées –<br>impact sur l'engagement en formation.....                | 177 |
| <i>L'importance de l'écriture</i> .....  | 178 |
| <i>Les séminaires d'intégration : outils essentiels</i> .....  | 180 |
| 5.3.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses.....   | 183 |
| <b>5.4. Brigitt</b> .....  | 190 |
| 5.4.1. Parcours biographique.....  | 190 |
| <i>Motifs du choix d'entrée dans une formation en alternance</i> .....   | 192 |
| 5.4.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par<br>alternance.....  | 193 |
| <i>Types d'enjeux associés aux tensions identitaires dans le contexte<br/>        socioprofessionnel</i> .....                     | 193 |
| 5.4.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées –<br>impact sur l'engagement en formation.....                | 203 |
| 5.4.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses.....   | 212 |
| <b>5.5. Solène</b> .....   | 217 |
| 5.5.1. Motifs du choix d'entrée dans une formation en alternance, spécialisée<br>dans les métiers de la formation des adultes..... | 217 |
| 5.5.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par<br>alternance.....  | 218 |
| <i>L'alternance : une expérience de formation difficile</i> .....  | 218 |
| <i>Le stage : une expérience douloureuse</i> .....   | 219 |
| 5.5.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées –<br>impact sur l'engagement en formation.....                | 225 |
| 5.5.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses.....   | 230 |

|   |            |
|---|------------|
| 5.6. Lisa.....  | 235        |
| 5.6.1. Motifs du choix d'entrée dans une formation en alternance, spécialisée dans les métiers de la formation des adultes..... | 235        |
| 5.6.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance.....  | 237        |
| <i>Le stage : une expérience gratifiante.....</i>   | 237        |
| <i>Le contexte de stage.....</i>  | 238        |
| <i>Premier stage : une figure marquante.....</i>  | 240        |
| <i>La fonction tutorale : une fonction de transmission de pratiques professionnelles.....</i>                                   | 241        |
| <i>Sentiment de compétence par rapport aux différentes activités et apprentissages réalisés.....</i>                            | 242        |
| 5.6.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation.....                | 245        |
| 5.6.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses.....  | 248        |
| <br>  |            |
| <b>CHAPITRE 6. DISCUSSION ET SYNTHESE DES ANALYSES.....</b>   | <b>252</b> |
| 6.1. Configurations identitaires des étudiants qui s'engagent dans une formation professionnalisante en alternance.....         | 253        |
| 6.1.1. Les dynamiques identitaires entre bricolage et rationalité stratégique.....  | 254        |
| <i>Le choix de l'alternance comme anticipation d'un devenir professionnel et identitaire.....</i>                               | 254        |
| <i>Le choix de l'alternance résultant de l'identification à des autrui.....</i>   | 256        |
| <i>Le stage comme source essentielle de motivation.....</i>   | 257        |
| <i>Une formation en alternance... oui, mais universitaire.....</i>  | 258        |
| <i>Des attentes pragmatiques et des logiques d'engagement stratégiques et identitaires.....</i>                                 | 258        |
| 6.1.2. Le stage comme épreuve.....  | 260        |
| <i>Le stage : premiers pas dans la vie professionnelle.....</i>   | 260        |
| <i>Le stagiaire : une personne « déplacée » et inexpérimentée.....</i>  | 261        |
| <i>Le stage : une situation transitoire (inconfortable).....</i>  | 262        |
| <i>Le stage : un enjeu de « place à trouver », source de tensions.....</i>  | 263        |
| <i>Le stage : un enjeu relationnel, source d'émotions.....</i>  | 264        |
| <i>Le stage, une expérience complexe et ambivalente : entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui.....</i>        | 264        |
| <i>Tensions identitaires et effets sur l'engagement en formation.....</i>   | 266        |

|   |            |
|---|------------|
| 6.2. Rôle de la formation universitaire dans la régulation des tensions<br>identitaires.....                    | 268        |
| 6.2.1. Perceptions par les étudiants des séminaires d’accompagnement<br>collectif.....                          | 268        |
| 6.2.2. L’accompagnement individualisé : des avis nuancés.....   | 269        |
| 6.2.3. Les cours à l’université.....  | 270        |
| 6.2.4. La rédaction du rapport de stage comme processus de mise en sens de<br>l’expérience professionnelle..... | 272        |
| <i>Points de vue des étudiants sur l’écriture du rapport de stage.....</i>                                      | 273        |
| <i>Rapport de stage et émergence de nouveaux « soi possibles » .....</i>  | 276        |
| <i>Ecriture et apprentissages.....</i>  | 278        |
| <i>Rapport de stage et processus d’autoévaluation.....</i>  | 278        |
| <i>Le rapport de stage comme enjeu émotionnel fort centré sur<br/>          la notion d’épreuve .....</i>       | 280        |
| <i>Le rapport de stage comme enjeu de construction identitaire.....</i>   | 281        |
| <br>  |            |
| <b>CHAPITRE 7. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.....</b>   | <b>283</b> |
| <i>Université et alternance.....</i>  | 283        |
| <i>Retour à la problématique.....</i>   | 284        |
| <i>Alternance et engagement.....</i>  | 286        |
| <i>Alternance et transition.....</i>  | 287        |
| <i>Accompagner celui qui fait l’expérience du travail réel.....</i>   | 287        |
| <i>Quels formateurs dans les dispositifs de formation universitaire<br/>    par alternance ?.....</i>           | 289        |
| <i>Accompagner l’alternance à l’université : une pratique en tension.....</i>                                   | 291        |
| <i>L’écriture sur l’activité professionnelle.....</i>   | 292        |
| <i>Perspectives.....</i>  | 296        |
| <br>  |            |
| <b>REMERCIEMENTS.....</b>   | <b>299</b> |
| <br>  |            |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>   | <b>301</b> |

## INTRODUCTION

### *Professionnalisation de l'université et formations universitaires*

On assiste aujourd'hui à une tendance de fond dans l'enseignement supérieur (d'intensité variable selon les disciplines) à se préoccuper davantage de la visée professionnelle des formations. Ainsi, les mesures visant à créer un espace européen de l'enseignement supérieur (cf. Convention de Bologne, 1999) accordent une part importante à la notion d'employabilité (Haug, 2001) dont l'une des dimensions recouvre celle de la professionnalisation de l'université et pose explicitement la question de la pertinence des formations universitaires par rapport au marché du travail (Bourdoncle & Lessard, 2002). On peut rapprocher cette tendance du succès phénoménal de la notion de compétence qui traverse aujourd'hui la plupart des curriculums de formation et traduit la volonté de former des travailleurs-acteurs, dotés d'une certaine autonomie, capables de mobiliser un ensemble de ressources cognitives et socio-affectives pour gérer des situations complexes et inédites. Il s'agit alors de former des professionnels de haut niveau, experts dans leur champ d'activité et rigoureux au plan intellectuel et éthique.

Dans certains domaines, cette préoccupation a pour implication la mise en place de systèmes de formation alternée fondés sur l'idée princeps que la compétence est inséparable de l'action concrète et que les savoirs sont des ressources qui doivent être transférables, mobilisables en situation, donc transmises et apprises dans cet esprit.

Si, dans un cursus universitaire classique, les jeunes ont déjà la possibilité de se socialiser *pour* un travail, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs, les normes, et les valeurs du groupe professionnel qu'ils désirent intégrer, dans un dispositif en alternance, les étudiants ont, à côté des enseignements qu'ils suivent à l'université, l'occasion de se socialiser *par* le travail en étant immergés directement pendant des périodes plus ou moins longues de stage dans des milieux socioprofessionnels.

Ainsi, à l'université de Genève, de jeunes étudiants<sup>1</sup> en formation initiale, âgés de 20 à 25 ans le plus souvent, sont engagés dans une formation, qui en fonctionnant sur le principe de l'alternance, les prépare à exercer le métier de formateur d'adultes.

Dans ce contexte, les étudiants réalisent deux stages à raison de deux jours par semaine durant deux ans qui visent la réalisation de missions négociées avec des terrains d'accueil très variés représentant tous les secteurs d'activité : grandes entreprises, associations caritatives, organisations internationales, services publics, institutions de formation scolaire ou parascolaire, etc. Dans ces contextes socioprofessionnels, ils sont amenés à négocier leur activité en termes de statut, fonctions, rôles et prescriptions les

---

<sup>1</sup> Pour alléger le texte, le masculin comprend le féminin.

visant en tant que stagiaires tout en développant des compétences propres à la formation des adultes, dont l'université exige qu'ils rendent compte dans un « rapport de stage ». Pour nombre de ces étudiants, le stage de première année constitue une triple nouveauté : c'est leur première expérience dans le champ de la formation des adultes, c'est aussi souvent leur première véritable expérience des milieux professionnels. A cela, s'ajoute le fait que la plupart vivent pour la première fois l'alternance en formation.

Ce dispositif a posé, comme principe de formation, l'accompagnement universitaire à la fois individualisé et collectif des étudiants dès leur entrée en formation en alternance. L'équipe d'accompagnement, dont je suis partie prenante avec d'autres collègues enseignants, s'occupe de la gestion des stages. Former des formateurs généralistes en faisant une large place aux « savoirs d'action » nécessite en effet un suivi étroit des étudiants sur le terrain ainsi que la définition et la mise en œuvre de nombreuses relations partenariales avec les différents milieux d'accueil.

Cette fonction d'accompagnement est ainsi un espace d'interface entre l'université et le travail, entre le tuteur professionnel et l'étudiant, entre les enseignants universitaires et l'étudiant. Elle constitue en ce sens une situation privilégiée d'observation de l'articulation, des transactions, des compromis qui s'opèrent entre d'une part, les dynamiques, stratégies et conduites des étudiants et d'autre part, une logique propre d'intervention sociale ayant spécifiquement pour objet des apprentissages de ces étudiants en rapport avec des rôles et/ou des modalités de participation attendus dans différents champs d'activités socioprofessionnels.

En repérant les processus de construction de l'identité professionnelle à l'œuvre chez les étudiants de cette formation, cette thèse se propose de contribuer à la définition de ce que pourrait être la spécificité des formations universitaires professionnalisantes.

### ***Construction de l'identité professionnelle des étudiants en formation par alternance***

Comprendre comment, dans ce contexte singulier de l'alternance, se construit la « professionnalisation » des étudiants que nous définissons comme un processus de construction par un sujet se formant de son identité professionnelle, est l'idée principale qui nous a guidée pour l'élaboration de la problématique de recherche. L'alternance est en effet souvent considérée comme une forme singulière de *transition* (Mehaut *et al.*, 1987) ou de *socialisation* (Dubar, 1987) censée permettre un passage progressif des institutions de formation au monde du travail et accélérer le développement de cette identité professionnelle (Chaix, 1993 ; Cohen-Scali, 2001). Cependant, en quoi et comment l'alternance, comme forme « aménagée » de transition de l'université au

travail peut-elle réellement faciliter ce passage ? Comment peut-elle induire la construction de nouvelles références identitaires en relation avec le travail ? En quoi et comment la participation des étudiants à plusieurs « communautés de pratique » (Wenger, 1998), dans les contextes de l'université et de l'entreprise contribue-t-elle aux processus de construction identitaire ?

A travers ce questionnement, notre recherche se propose de mieux connaître la fonction sociale de l'alternance, à l'heure où l'injonction à la professionnalisation précoce adressée actuellement à l'université, met en évidence combien ce mode d'apprentissage (re) devient à la mode. L'effectif de l'apprentissage en France, *après le baccalauréat* a plus que triplé en dix ans : « pour les employeurs, le diplôme même le meilleur n'est plus suffisant, il leur faut l'expérience en plus », peut-on lire dans un article récent du *Monde* (23.11.2007). En alliant les deux, l'alternance se trouve désormais parée de toutes les vertus. L'opinion publique semble convertie et les étudiants sont demandeurs : 85 % des 15-24 ans interrogés par l'IFOP (sondage réalisé par l'UNP-IUT auprès de 322 jeunes de 15 à 24 ans et de 240 dirigeants d'entreprise et cadres supérieurs) déclarent fin 2006 que la possibilité d'une formation en alternance par apprentissage constitue un critère important ou très important dans le choix d'une filière dans l'enseignement supérieur. Selon Geay, auteur de « l'école de l'alternance » (1998), ce phénomène est à relier à l'apparition et à la pérennisation d'un chômage de type structurel touchant notamment les jeunes : « L'apprentissage se développe, parce que le chômage massif des jeunes a traumatisé l'opinion et tué le modèle du tout école », constate-t-il (*Le Monde*, 23.11.2007).

L'approche des socio-économistes qui, à un niveau macro, analysent les dispositifs de formation par alternance en référence aux structures socio-économiques et historico-culturelles qui les surdéterminent, reconnaissent à l'alternance quelques vertus pédagogiques qui la différencient du système scolaire et de formation en général. Mais, pour eux, celle-ci reste avant tout un dispositif de *mise au travail* (Rose, 1992) qui « en officialisant un mode d'entrée dans le salariat fondé sur le statut précaire et dérogatoire, (...) participe à sa façon à la recherche de la flexibilité et de nouvelles normes salariales » (Méhaut *et al.*, 1987, p. 109). Cela signifie-t-il qu'une logique d'entreprise, de rentabilité et de production, pourrait devenir un enjeu assigné à l'ensemble des formations institutionnalisées sous couvert de professionnalisation ?

Cette question est à rapprocher du champ des réflexions actuelles sur les missions de l'université, et plus particulièrement sur son investissement possible dans les formations professionnalisantes. Des ouvrages récents parus sur l'université et publiés par des universitaires mettent en garde contre le fait qu'être précocement « professionnalisé » à partir de critères d'« employabilité » peut signifier pour l'étudiant être précocement confronté aux systèmes de valeurs d'entreprise privilégiant des savoir-faire limités au détriment des savoirs fondamentaux (Abensour *et al.*, 2007). Ces enseignants pensent

que la formation strictement professionnelle soumet la personne à une logique utilitaire et étroite du travail et aux dictats d'un milieu qui impose une forte conformité des idées, des valeurs et des conduites. Pour eux, former un professionnel constitue essentiellement une affaire de culture générale : développer une pensée autonome et critique, des attitudes et des valeurs scientifiques, ainsi qu'une éthique. Cette vision témoigne de croyances fortes en des valeurs dites académiques. D'autres enseignants, au contraire, considèrent la formation professionnelle universitaire comme un espace de formation se caractérisant par une forte symbiose entre l'action et la réflexion, permettant de la sorte le développement de capacités réflexives et critiques sur le savoir et sur l'action, susceptibles d'aider les futurs praticiens à affronter de façon plus réaliste les situations problématiques de la vie professionnelle. Cette spécificité tient alors essentiellement à une « transaction » entre l'université et les groupes socioprofessionnels : elle suppose une tension entre ces deux pôles, c'est-à-dire à la fois une complémentarité et une opposition. Pour ces enseignants, c'est l'association dynamique de logiques de formation et d'espaces de socialisation différents qui provoque le développement d'une posture critique, d'une intelligence et d'un rapport aux savoirs susceptibles d'appréhender la complexité. Dans une telle perspective, il importe d'incorporer dans les dispositifs universitaires les savoirs de la pratique tout en respectant des objectifs de formation articulés à la recherche. Au cœur d'une telle configuration, la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome, la théorie étant susceptible de se laisser infléchir et questionner par des problématisations issues des situations de pratique (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007).

Remarquons qu'au-delà de leurs divergences, ces deux conceptions se recourent sur la fonction critique de l'université qui peut alors apparaître comme un des traits essentiels des formations universitaires professionnalisantes, susceptible de jouer un rôle clé dans les processus de construction identitaire des étudiants. Notons qu'un rapport de l'UNESCO (Barry, 1995) consacré à une mise en perspective des politiques de recherches en matière de Formation des Adultes souligne que les enjeux politiques, éthiques et critiques doivent constituer une part intégrante de la culture des étudiants de ce champ spécifique.

*A priori*, on peut penser que par rapport à un dispositif universitaire classique, l'immersion dans un milieu de travail est de nature à favoriser le développement de l'identité professionnelle en permettant notamment aux jeunes étudiants de devenir plus réalistes. Or, ainsi que le dit Cohen-Scali (2000), si l'alternance apporte des ressources pour l'identité, elle pose également une série de problèmes spécifiques liés au fait qu'elle correspond pour ces jeunes adultes à un processus de *transition* complexe qui s'accompagne de nombreux changements au plan des relations qu'ils entretiennent avec leur environnement. Ces changements touchent à la fois les sphères familiales, culturelles, sociales, économiques et professionnelles (Cohen-Scali, 2000, p. 7). Par

ailleurs, toujours selon cette auteure, l'alternance implique les étudiants dans deux contextes culturels pouvant, dans certains cas, les conduire à développer des sentiments de dissonance entre différentes représentations de soi, provoquer des ruptures dans leur trajectoire, des conflits au plan des *prises de rôles* (Cohen-Scali, 2000, p. 9) et par conséquent, perturber leur socialisation ainsi que la constitution de leurs référents identitaires que ce soit en termes de modèles individuels (individus de référence) ou collectifs (milieux de référence) (Barbier, 2006). En conséquence, nous nous interrogeons sur ce qui, dans un tel dispositif, agit sur les processus de socialisation et de construction de l'identité professionnelle, notamment lors de la *première année* de formation en alternance, qui nous est apparue comme une période de transition particulièrement riche pour l'observation des relations entre formation, professionnalisation, mobilisation des sujets en formation et « problématique identitaire ».

### ***Hypothèses de départ sur les éléments favorables et défavorables à la construction identitaire des étudiants dans le contexte de l'alternance***

En réponse à notre question relative à la construction de l'identité professionnelle de jeunes étudiants, on peut faire l'hypothèse que l'impact des éléments d'un dispositif de formation en alternance peut varier d'un étudiant à l'autre en fonction de son histoire et d'un certain nombre de caractéristiques propres, à la fois comme personne et comme acteur social (motivation, images de soi, expériences, compétences antérieures, appartenances à des subcultures, espaces de socialisation liminaires, valeurs, rapport aux études, attitudes et représentations à l'égard du travail et de l'avenir professionnel, attentes par rapport à la formation, rapport au temps, milieu socioculturel d'origine, etc.).

On peut aussi penser que la reconnaissance des étudiants par les contextes professionnels peut jouer un rôle clé dans la construction de cette identité en agissant sur leur représentation de soi et leurs projets, en leur permettant de s'exprimer, de construire des compétences et d'utiliser leurs savoirs. Cependant, nos observations et nos conversations avec les étudiants ainsi que les entretiens menés nous indiquent qu'en réalité, les contextes de travail, qu'ils soient objectivement favorables ou défavorables à leur intégration, génèrent chez eux des tensions identitaires vécues comme importantes et le plus souvent urgentes à résoudre les amenant à adopter des conduites et/ou des stratégies dont on peut penser qu'elles sont sous-tendues par des contextes de travail et/ou de formation susceptibles de contribuer à la régulation de ces tensions.

Dans cette perspective, notre recherche repose sur l'hypothèse selon laquelle la formation universitaire et, en particulier l'accompagnement universitaire, de par sa

position de médiation entre l'université et le travail, peut jouer un rôle déterminant dans la gestion des conflits identitaires que les étudiants vivent *et* dans leur engagement dans les différents contextes de leur formation en alternance. C'est cette perspective que nous explorons dans la thèse. L'objectif est double : produire des connaissances sur des facteurs de la dynamique identitaire des étudiants qui facilitent leur apprentissage et maintiennent leur motivation à apprendre et dégager des pistes quant à l'amélioration qualitative de dispositifs de formations universitaires en alternance à visée professionnalisante.

Si l'on admet que les activités d'éducation impliquent nécessairement des interventions sur des constructions identitaires déjà en cours, le pilotage de ces interventions peut difficilement se faire sans une certaine connaissance de ces constructions identitaires, à défaut il peut s'effectuer « à l'aveugle », c'est-à-dire sans prendre *sens* pour les étudiants au regard de l'ensemble de leur trajectoire. En ce sens, notre thèse comporte un enjeu d'efficacité et un enjeu éthique.

### ***Rapport entre constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation en alternance***

Ces deux préoccupations, efficacité et éthique, ont posé une question centrale : quels outils épistémologiques, théoriques et méthodologiques permettent de repérer et de saisir les dynamiques identitaires de jeunes étudiants en formation en alternance afin de comprendre, *in fine*, de manière concrète et située leurs comportements d'engagement en formation ?

Cette interrogation qui porte sur le rapport entre construction identitaire et mobilisation des sujets en formation, nous a amenée à préciser d'abord le statut exact de la notion d'identité, condition indispensable au travail méthodologique, et dans le même temps à préciser la nature des liens pouvant être établis avec les différents concepts et notions qui s'y réfèrent. Ainsi, avons-nous été amenée à préciser la notion de « dynamique identitaire » dont l'usage tend aujourd'hui à se généraliser dans divers champs de pratiques sociales et scientifiques et, en particulier dans les discours sur la formation et sur le développement. En rupture, avec une perspective déterministe véhiculée par les conceptions structuralistes, cette notion nous a permis d'aborder l'identité dans ses aspects processuels en refusant la vision naturaliste ou essentialiste de certaines approches qui finissent par étiqueter, typifier voire stigmatiser les sujets qu'elles sont censées étudier ou accompagner (Kaddouri, 2005). Les auteurs, (Kaddouri, 1996, Barbier, 1996b, Barbier *et al.* 2006) qui se réfèrent à cette notion, dans le champ de la formation des adultes, expriment en effet l'idée que l'identité n'est pas une donnée figée mais un « étant » en perpétuel devenir et en constante reconstruction correspondant à

l'affirmation d'une croyance au potentiel de *changement*, de *transformation* des sujets. En outre, par cette approche, ils insistent sur le rôle fondamental des rapports sociaux, des contextes et des situations d'interactions sociales à l'œuvre dans les processus identitaires.

### ***Les identités comme constructions représentationnelles***

Dans cette perspective, et selon l'orientation des équipes de recherche et de formation à la recherche de l'Université de Louvain-la-Neuve et du CNAM qui travaillent depuis plusieurs années autour du sens de l'engagement en formation et plus généralement autour des rapports entre identité et formation, nous avons considéré que les identités se donnent à voir comme des « *constructions représentationnelles opérées par des sujets sur eux-mêmes ou sur d'autres avec lesquels ils sont en relation et que ces constructions participent du même mouvement que les constructions représentationnelles et discursives que ces mêmes sujets opèrent autour de leurs activités* » (Barbier, 2006, p. 34). Cette option épistémologique nous a conduite à examiner les questions qui se rattachent à la construction identitaire des étudiants de l'alternance comme une *construction sociale*<sup>2</sup> que nous avons tenté de comprendre dans une posture d'intelligibilité puisant sa source dans une conception dynamique et interactionniste de l'histoire des étudiants et de leur action, c'est-à-dire envisagée comme ensemble d'activités dotées par eux de sens ou de significations, et situées historiquement et socialement.

Une telle optique nous a amenée à articuler un cadre de référence multidisciplinaire, au carrefour entre les théories de l'action, qui s'intéressent aux multiples réalités de l'agir, aux rationalités qui s'y développent ou en rendent compte et les théories de l'identité, qui soulignent toute l'importance d'autrui dans la construction identitaire, que ce soit pour se différencier ou se conformer, pour se présenter aux autres ou s'en protéger, pour s'en faire reconnaître ou se valoriser.

S'intéresser aux constructions identitaires telles qu'elles prennent place dans des activités effectives est revenu nécessairement à prendre en considération le fait que les étudiants de l'alternance sont engagés dans différents groupes sociaux constituant des « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) : le groupe en formation, l'université, le service où ils font leur stage, l'entreprise, où nous avons envisagé l'apprentissage comme un « vecteur de participation à ces communautés, comme un processus collectif et contextualisé, avant d'être individuel » (Bourgeois, 2003, p. 58). Un champ théorique s'est ainsi ouvert à notre démarche, qui porte sur les

---

<sup>2</sup> C'est-à-dire produite socialement, par des acteurs sociaux et dans un contexte social et culturel donné, et qui exerce une fonction sociale déterminée.

liens étroits aujourd'hui bien connus entre les processus d'apprentissage et les mécanismes d'interaction dans des formes d'actions collectives. Dans la continuité de Vygotsky et de Mead, il est désormais largement admis dans les champs de la psychologie de l'apprentissage, de l'anthropologie culturelle ou encore des sciences du langage que les capacités cognitives dites supérieures ne se conçoivent pas strictement comme des mécanismes psychiques individuels, mais impliquent au contraire des processus sociaux, historiquement et culturellement déterminés, dans lesquels la médiation par les signes, notamment linguistiques, joue un rôle déterminant (Bronckart, 1997) : c'est en prenant part à des pratiques communicationnelles et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à une communauté socio-culturelle que l'apprenant est en mesure d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui contribuent à son développement identitaire.

L'option de reconnaître les constructions identitaires comme des constructions représentationnelles, communicationnelles et discursives a présenté beaucoup de conséquences aux plans théorique et méthodologique. Les représentations identitaires couvrent en effet le vaste champ des représentations ou images de soi, dans la littérature francophone ou de « self-concept » dans la littérature anglophone. Elles résultent d'une tradition scientifique ayant forgé de nombreux outils pour rendre compte du fait que tout acte de communication, qu'il ait directement trait ou non à la définition de soi, comporte un enjeu de présentation de soi, d'expression de soi, d'image de soi donnée à autrui. Si cet enjeu des représentations identitaires est direct dans les discours sur soi, les récits de soi, les histoires et les biographies, on peut constater au quotidien qu'il est tout aussi présent dans les discours que tiennent les sujets sur leurs activités.

Au plan méthodologique, la recherche a posé des problèmes liés aux aspects épistémologiques et théoriques venant d'être abordés : quel statut accorder aux discours que tiennent les étudiants sur le vécu de leur formation en alternance ? A qui sont-ils adressés ? Quelles conséquences peut-on en tirer sur ce dont ces discours sont les indicateurs ? Peuvent-ils eux-mêmes être une « trace d'activité » susceptible de donner lieu à une confrontation avec les étudiants ? En quoi, comment peuvent-ils jouer un rôle dans l'engagement en formation, compte-tenu du fait que les représentations identitaires et les images données ou présentées à autrui jouent probablement un rôle essentiel dans la gestion par chaque étudiant de ses propres apprentissages ? En même temps, l'intérêt pour les représentations identitaires ne signifie pas forcément que l'on mette l'accent sur les seuls aspects cognitifs ; ces représentations sont aussi des activités ; elles surviennent à la suite d'événements autres que strictement cognitifs ; elles impliquent des sujets engagés dans une histoire, ce qui permet précisément les constructions de sens ; elles s'accompagnent généralement d'affects et induisent des affects qui peuvent être provisoires ou plus durables selon que les sujets concernés s'engagent ou non dans de nouvelles activités « en réaction » à ces affects. En dépit de la diversité de ces

réactions, nous sommes partie de l'hypothèse qu'il était possible d'observer certaines régularités dans les configurations d'activités en réaction à ces affects identitaires, descriptibles en termes de dynamiques identitaires.

Relevant des activités d'intervention sur autrui, la formation constitue une situation privilégiée d'observation des phénomènes identitaires que nous venons d'évoquer. Un projet de soi en formation, en l'occurrence en formation professionnalisante, suppose en effet des représentations d'un moi actuel, projectif ou souhaitable, mais il suppose également et de façon liée des représentations d'un moi professionnel, social, intime. Ce halo de représentations identitaires actuelles et projectives dans différents espaces sociaux de significations, dont la configuration est variable et qui accompagne la représentation d'un soi en formation mérite à notre sens d'être identifié dans chaque cas.

C'est ce que nous avons tenté de réaliser à travers l'étude de discours écrits et oraux (rapports de stage et entretiens de recherche) produits par les étudiants impliqués dans le dispositif étudié, en partant de l'hypothèse que les tensions que ces derniers éprouvent, *dans* et *entre* les différentes communautés de pratique auxquelles ils participent, peuvent conduire à leur engagement en formation dans la mesure où celle-ci est en mesure de soutenir leur remaniement identitaire en cours. Envisagé de ce point de vue, l'engagement en formation nous est apparu comme un révélateur efficace des constructions représentationnelles que les étudiants opèrent sur eux-mêmes, sur leur environnement, sur leurs activités et sur leurs relations à autrui dans les différents contextes de l'alternance. C'est donc à partir de la compréhension des phénomènes d'engagement que nous proposons de comprendre sur quels processus de la construction identitaire l'accompagnement est susceptible d'influer dans les systèmes de formation universitaire à visée professionnalisante.

Dans cette optique, cette thèse comprend une première partie avec deux grands volets correspondant à la présentation de la problématique et du cadre théorique. L'un s'attache à distinguer, en les articulant, différentes approches théoriques et épistémologiques permettant de repérer les dynamiques identitaires en jeu dans le contexte de l'alternance. L'autre tente de mettre en évidence l'impact des paramètres pédagogiques et institutionnels du dispositif en alternance concerné sur les processus de construction de l'identité et de la dynamique motivationnelle. La deuxième partie est consacrée à la présentation du dispositif et de la méthodologie de la recherche. Elle présente également nos analyses ainsi que leur discussion.

### ***Présentation du parcours de lecture***

#### **Première partie : la problématique identitaire et l'engagement des sujets dans les activités de formation en alternance**

L'approche théorique, subdivisée en 3 chapitres, tente de mettre en évidence en quoi et comment la problématique identitaire est porteuse d'importantes questions de recherche ayant pour objectif l'intelligibilité des activités humaines, situées historiquement et socialement. Son ambition à rendre compte de l'historicité des sujets nous a conduite à préciser la nature des composantes qui entrent en jeu dans les changements des personnes, les relations que ces composantes entretiennent entre elles et les éventuels mécanismes de régulation entre ces composantes. L'objet de notre travail qui porte sur les liens entre représentations identitaires et dynamiques d'engagement en contexte de formation par alternance nous a notamment conduite à approfondir des questions théoriques relatives à l'émergence, aux modes de résolution, aux effets des « tensions identitaires » et au rôle des émotions dans les dynamiques identitaires.

#### **La problématique identitaire**

Le chapitre 1 de la Première partie est consacré à une approche critique de la notion d'identité. Il tente de mettre en évidence que l'immense fortune du mot identité joint à sa grande ambiguïté conceptuelle en fait une approche globale se situant dans un champ nécessairement interdisciplinaire. Il souligne le caractère fondamentalement interactionnel de l'identité selon une lecture ternaire : l'identité, comme fruit de l'articulation entre la définition que l'individu se donne de lui-même, la manière dont il se présente aux autres, et la désignation qui lui est renvoyée par autrui. Dans cette perspective, il présente l'identité comme une représentation discursive et communicationnelle que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux-mêmes ou autour d'êtres sociaux avec lesquels ils sont en relation à propos de leurs activités. Dans ce processus, nous montrons que l'identité apparaît comme inséparable du travail par lequel l'auteur se forge, par la description, la mise en récit, l'interprétation, ou l'analyse de son agir, un sentiment de continuité au travers du temps, et parfois même, un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme individu singulier, à l'aide d'éléments sociaux et historico-culturels.

Le deuxième chapitre propose une conception « décentrée » de l'identité. Errance, fission, dissémination, éclatement, le sujet est pris et constitué par des messages qui le forgent et le déforment, contre lesquels et par lesquels il se fabrique. Aucun individu ne dispose d'une seule identité, au contraire, il en adopte plusieurs, issues de positions multiples, distribuées au long de divers axes de différence, et traversées par des

dispositifs qui peuvent être contradictoires. Dans ce chapitre, nous verrons en quoi cette vision est susceptible de concerner les apprenants se formant dans des dispositifs en alternance en ce qu'ils traversent une pluralité de textures culturelles et une pluralité de langages où ce qui est central est de cerner les stratégies et/ou les conduites qu'ils mettent en oeuvre pour parvenir ou non à établir des relations nécessaires ou aléatoires (et donc non prédéterminées) entre les divers éléments de leur identité.

En traversant des situations sociales hétérogènes aux principes de socialisation parfois contradictoires, nous verrons que les étudiants de l'alternance sont conduits à développer, du fait de la variété des acteurs et des groupes sociaux rencontrés, des interactions inédites, des nouveaux rôles sociaux parfois opposés, à adopter des statuts différents, à concilier des valeurs différentes. Dès lors, un détour par les théories sociologiques offrant des perspectives pour comprendre comment les identités professionnelles se transforment et quels sont les principaux vecteurs de ces modifications nous est apparu indispensable.

Ces théories ont été complétées par d'autres approches notamment psychosociales permettant d'éclairer les processus de socialisation et de construction des représentations de soi dans la confrontation aux mutations, crises et transitions que génèrent le contexte de l'alternance et un nouvel environnement comme celui du travail. Sur le lieu de stage ou à l'université, nous verrons en particulier que les étudiants sont confrontés à une pluralité d'images de soi et à de nouveaux « soi possibles » englobant à la fois des « soi idéaux » et des « soi normatifs », provenant non seulement des interactions sociales mais aussi de façon plus large des différents contextes historico-culturels auxquels ils participent. Traiter la question du rôle des interactions avec des acteurs et des environnements variés dans leur dynamique identitaire est revenu à étudier le processus de construction de leur identité du point de vue psychosociologique et psychopédagogique, en nous centrant sur la compréhension de leurs conduites face aux changements et tensions auxquels ils sont confrontés *dans* et *entre* les différentes situations et pratiques de formation rencontrées.

### **Impact du dispositif d'alternance sur les processus de construction identitaire**

Dans le chapitre 3 de l'approche conceptuelle, nous nous attachons à mettre en évidence, à partir de la perspective théorique portant sur l'impact des tensions identitaires sur l'engagement en formation des étudiants, les paramètres pédagogiques et institutionnels susceptibles d'être liés aux transformations identitaires des étudiants se formant en alternance.

En nous appuyant sur les travaux de Bourgeois (2006), nous développons dans ce chapitre l'hypothèse de travail selon laquelle les tensions identitaires que vivent les étudiants de l'alternance sont d'autant plus saillantes et vécues comme importantes qu'elles mettent en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », concrets, immédiats, opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques

et à la participation à des communautés de pratique. En référence à diverses sources théoriques discutées de manière approfondie par cet auteur, nous tentons de repérer les sources et la nature des différents tensions susceptibles d'être éprouvées par chaque étudiant dans le contexte de l'alternance et ce, dans la perspective de nous demander, dans nos analyses ultérieures, si les tensions rapportées par les étudiants dans leurs discours sont bien couplées avec les types d'enjeux « existentiels » proposés par Bourgeois.

Dans ce chapitre, nous exposons le modèle dit de « l'expectancy-value » de la motivation à apprendre qui développe l'idée que le sujet ne s'engage en formation que si, d'une part, elle lui permet de réaliser un but notamment d'ordre identitaire (« value ») *et* si d'autre part, il est suffisamment persuadé qu'il a toutes les chances d'atteindre ce but par la formation en question (« expectancy »). Dans cette perspective, nous présentons deux hypothèses relatives à la formation universitaire et à l'accompagnement universitaire : premièrement, ils peuvent favoriser la valeur perçue de la formation en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans le monde du travail, en rapport avec leur dynamique identitaire en cours et deuxièmement, ils peuvent influencer sur leur sentiment de compétence et, par conséquent, avoir un impact sur leur motivation et leur rapport à la formation.

Au-delà de ces questions, qui relèvent essentiellement de la compréhension du phénomène d'engagement et de la fonction motivationnelle des tensions identitaires, nous nous interrogeons, dans ce chapitre, à partir des études abordant la pédagogie de l'alternance, sur le rôle et la fonction de la formation universitaire et, en particulier de l'accompagnement universitaire dans un tel dispositif. Cette fonction accompagnement qui nous paraît pouvoir être identifiée comme une fonction de médiation, de transmission, de socialisation devait être interrogée du point de vue des étudiants. En quoi, comment favorise-t-elle, ou non, leur processus de construction identitaire professionnelle ? Comment se l'approprient-ils ? Quelles significations lui accordent-ils ? Quel rôle joue-t-elle dans leur socialisation ?

Le fait, en particulier, que dans le dispositif étudié, les étudiants élaborent un rapport de stage, où ils ont à expliciter leur action et à problématiser leur activité nous est apparu constituer par-là même un corpus précieux pour étudier de façon approfondie les processus de la construction identitaire professionnelle des étudiants à travers le repérage : (i) des conditions d'exercice de leur alternance (contextes, circonstances, environnements), (ii) des postures, attitudes, intérêts, stratégies, conduites (intentions et motifs), guidant leurs activités.

## **Deuxième partie : approche empirique**

Le chapitre 4 explicite les données contextuelles relatives au cadre de production des rapports de stage élaborés par des étudiants au cours de leur formation dans le dispositif en question.

Il présente également notre dispositif de recherche. Il s'est agi tout d'abord de sélectionner des rapports de stage, ou des cas, qui soient suffisamment représentatifs pour faire l'économie d'une analyse détaillée et exhaustive de notre corpus. Douze rapports de stage et douze entretiens avec les étudiants, auteurs de ces rapports ont ainsi été étudiés. Ensuite, six rapports et entretiens ont été choisis en raison de leur représentativité en termes de dynamiques identitaires contrastées.

Le travail d'écriture et d'élaboration de significations demandé aux étudiants dans les rapports de stage témoigne de parcours réflexifs particuliers où les étudiants relatent des événements de formation, des expériences problématiques, des incidents critiques ou significatifs. Nous y avons ainsi trouvé des traces des tensions qu'ils vivent, des conséquences motivationnelles de ces tensions dans leur activité, des stratégies et/ou conduites de régulation qu'ils mettent en œuvre, du rôle du dispositif d'alternance dans la régulation de ces tensions.

Les entretiens de recherche à caractère biographique, réalisés un an après la rédaction des rapports de stage ont permis de travailler dans une perspective clinique, c'est-à-dire visant l'étude des cas individuels ou des situations particulières par une attitude d'écoute attentive et une démarche d'interprétation où la perspective phénoménologique a été centrale.

Ces entretiens de recherche ont, en particulier, porté sur le rôle et la fonction de l'écriture du rapport de stage dans la formation en alternance des étudiants.

Comme on l'expose dans ce chapitre, la conceptualisation de ce que les rapports de stage et entretiens fournissent comme base d'analyse repose essentiellement sur l'hypothèse que l'impact formateur du dispositif est largement lié à la dynamique biographique et identitaire de chaque étudiant et aux types de tensions éprouvées dans le contexte de l'alternance. Les catégories utilisées prennent leur source dans les théories relatives à l'identité professionnelle présentées en première et deuxième partie et dans les hypothèses permettant de repérer les différentes « instances du soi » en jeu dans les tensions éprouvées.

Les variables caractérisant les processus de construction identitaire sont relatives aux types de tensions identitaires repérés, aux sources de ces tensions, aux types d'enjeux qui y sont associés, dans le contexte de l'alternance.

Les variables caractérisant la perception par les étudiants du rôle de la formation universitaire en alternance et du dispositif d'accompagnement sont (i) les expériences socio-professionnelles et de formation vécues, (ii) les apprentissages réalisés, (iii)

l'« expectancy-value » en relation aux tensions identitaires éprouvées *dans* et *entre* les différentes activités liées au contexte de l'alternance.

Les questions investies aussi bien dans l'analyse des rapports que dans les entretiens abordent les préoccupations suivantes : quel sens donnent les étudiants au rapport de stage ? Comment s'approprient-ils cet écrit ? Quels sont ses propriétés, ses enjeux, ses usages, ses effets ? En quoi et comment cette production textuelle peut-elle inciter à développer un potentiel d'analyse réflexive et critique entre des contextes historico-culturels aux logiques différentes, l'un étant axé en priorité sur la formation (l'université) et l'autre sur la production (entreprises ou autres organisations) ? En d'autres termes, à quelles conditions cette écriture entraîne-t-elle une restructuration positive des significations dans l'économie psychique des étudiants ?

Le chapitre 5 concerne l'analyse des rapports de stage et des entretiens qui a permis de cerner différentes configurations identitaires chez les étudiants présentées sous forme de six monographies.

L'analyse porte (i) sur les motifs d'engagement en formation par alternance, (ii) sur les sources et les types de tensions identitaires liés à la formation par alternance, (iii) sur le rôle de la formation universitaire dans la régulation de ces tensions. Ont ainsi été mis en évidence des indicateurs d'engagement et des traces de liens entre engagement et expectancy-value (instrumentalité des apprentissages et sentiment de compétence), tels que nous avons pu les inférer à partir de l'analyse des discours écrits et oraux produits par les étudiants.

Chaque étude de cas détaillée est suivie d'une synthèse commentée et d'un retour vers les hypothèses.

Le chapitre 6 présente une discussion des analyses. On y découvre que les rapports de stage comme outils d'élaboration réflexive déterminés par le cadre universitaire reposent généralement sur une implication des étudiants mettant en jeu des processus identitaires importants. Leur analyse ainsi que celle des entretiens biographiques met en évidence les multiples tensions cognitives et affectives éprouvées par les étudiants *dans* et *entre* les différents espaces-temps de formation. On constate que cette mise en représentation discursive leur permet de s'engager dans des dynamiques et stratégies s'élaborant à partir d'un certain nombre de représentations et de valeurs partagées par les membres de l'équipe d'accompagnement auxquels ces écrits sont destinés. Ces écrits adressés à l'université présupposent en effet que les étudiants adoptent un genre de texte approprié à la situation, ce qui confère à ces textes une singularité et un style propre où nous avons envisagé les processus langagiers comme médiateurs à la fois du processus de socialisation *et* de ceux de la construction/développement des étudiants envisagés comme des personnes, c'est-à-dire comme une *structure psychologique dynamique, historique et radicalement singulière* (Bronckart, 2001). La rédaction du rapport de

stage, qui permet que se constitue l'identité professionnelle des étudiants, entre ce qui se joue en terme d'identité dans la situation de formation, en particulier dans le stage et dans le discours adressé à l'université, fait ainsi apparaître des logiques d'inscriptions contrastées dans le dispositif et des formes de réflexivité différentes, d'un étudiant à l'autre. Il apparaît alors que c'est en ce que la rédaction du rapport de stage constitue en quelque sorte un rite de passage permettant à chaque étudiant de reconnaître et de faire reconnaître son action – comme ensemble d'activités dotées de sens et de significations – qu'elle a une fonction formative susceptible de générer une réappropriation subjective des apprentissages réalisés en formation et un développement identitaire de sa personne.

C'est à partir de cette perspective que nous concluons notre propos au chapitre 7 par une réflexion plus générale sur les modalités d'accompagnement et d'évaluation susceptibles de susciter et d'étayer les processus de constitution de l'identité professionnelle et de la dynamique motivationnelle dans les systèmes de formation en alternance ainsi que sur les possibilités de recherche qui se dégagent dans le domaine de l'écriture dans ses aspects professionnalisants et formatifs.

La notion de développement identitaire renvoie à celle d'identité. On le sait, la notion est complexe, par la pluralité des usages à la fois disciplinaires, théoriques et sociaux dont elle est l'objet. On en trouve une trace très significative dans le compte rendu du séminaire dirigé par Levi-Strauss au collège de France au terme duquel le fondateur de l'anthropologie structurale proposait un principe paradoxal d'usage du terme identité : « Toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion » (Levi-Strauss *et al.*, 1977, p. 331). Commence, ou devrait commencer. C'est ce que nous nous sommes efforcée de faire après avoir tenté de comprendre les différentes définitions – ou plus souvent les significations implicites – de cette notion qui connaît au cours de ces dernières années un succès qui concerne aussi bien le champ de la recherche que celui des pratiques sociales. C'est suite à cet état des lieux réalisé autour de la notion d'identité qui nous avons choisi de considérer les identités comme des constructions représentationnelles. Cette option épistémologique nous a conduite à envisager les identités comme un *matériau pour la recherche* avec l'hypothèse que l'identité procède en tant que catégorie d'analyse, des travaux issus de la problématique de l'engagement en formation, à savoir que les moyens, l'investissement que va consentir le sujet-apprenant pour la réalisation du processus de formation va dépendre de la signification que cette formation présente pour lui en terme de dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte.

## PREMIERE PARTIE

### LA PROBLEMATIQUE IDENTITAIRE ET L'ENGAGEMENT DES SUJETS DANS LES ACTIVITES DE FORMATION EN ALTERNANCE

#### CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE IDENTITAIRE

##### 1.1. L'identité : une notion ambiguë

Omniprésente, la thématique de l'identité constitue une problématique inépuisable dont l'usage s'est diffusé de façon impressionnante et disparate dans le langage commun et ce, selon des significations plus ou moins implicites. Dans l'univers scientifique, cette notion traverse les barrières disciplinaires et se décline selon une mosaïque d'acceptions qui déclenche tantôt l'excitation intellectuelle, tantôt sa mise en question du fait de sa forte labilité.

Comme le résume si justement Lévi-Strauss : « l'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses mais sans qu'il n'ait jamais d'existence réelle » (Lévi-Strauss *et al.*, 1977, p. 331). Au-delà de la polysémie du mot qui déroute, ce qui peut être interrogé, c'est la volonté de nombreux acteurs, souvent implicite d'ailleurs, de faire de l'identité la perspective centrale d'interprétation de l'individu alors « qu'aucune approche n'a pu entièrement saisir, dompter et finalement banaliser la thématique de l'identité » (Kaddouri, 2002, p. 5). Prise pour objet d'analyse par des chercheurs appartenant à des disciplines différentes, instrumentalisée (comme outil de mobilisation individuelle et collective) par les gestionnaires et les intervenants socioculturels, l'identité demeure insaisissable et ne recèle, à proprement parler, rien en elle-même au point que l'on peut se demander avec Martuccelli (2002, p. 435) si « l'inflation et l'imprécision du thème identitaire dans les sciences sociales ne sont pas à mettre en lien avec son inconsistance intrinsèque ».

Ainsi que le disait déjà Erikson (1972, p. 38) : « Plus on écrit sur ce thème et plus les mots s'érigent en limite autour d'une réalité aussi insondable que partout envahissante ». Toute analyse de l'identité doit ainsi tenir compte, comme Weber l'a souligné (1992, p. 331), du fait que « l'identité n'est jamais, du point de vue sociologique, qu'un état de choses simplement relatif et flottant ». Et si certains individus s'accrochent autant à leurs identités, c'est parce qu'elles leur permettent de refuser quelque chose d'inacceptable, à savoir que l'élément qu'ils considèrent comme le plus stable et le plus solide de leur autoperception a en fait une consistance bien particulière – une incertitude foncière. Curieusement, en effet, alors que le terme dénote la consistance et la continuité, il en vient, appliqué à l'individu, à signaler son désarroi

et sa difficulté à se construire. En témoignent les fréquents développements sur l'individu « multiple » ou « incertain » qui montrent que cette apparence de fragmentation est moins une propriété de l'individu que celle des espaces sociaux où il est amené à intervenir, avec leurs multiples cloisonnements. Ainsi, selon Martuccelli (2002), la « maîtrise » de la notion d'identité suppose une double activité. D'une part, « il est nécessaire de reconnaître que, si l'identité trace les contours d'un espace analytique propre de l'individu moderne, ce qu'il serait absurde de nier, en revanche, elle ne peut nullement devenir le pivot exclusif de son étude ». D'autre part, et une fois ce principe posé, « il est indispensable de différencier trois enjeux de l'espace identitaire – les tensions entre l'unité et la décentration ; l'essentialisme et la contingence ; la solidité et la labilité » (p. 345).

L'explosion de la notion d'identité se manifeste dans la plupart des domaines d'« intervention sur autrui » (management des personnes, travail social, action politique, action culturelle et thérapeutique, etc.) et dans les discours relatifs aux publics-cibles concernés par ces interventions. Le phénomène de starisation de l'identité est également très repérable dans le domaine de la formation : il n'est pour s'en convaincre que de consulter les titres et architectures donnés à de nombreuses publications portant sur cet objet. « Ce qui se décrivait hier en termes d'itinéraires, de parcours, de trajectoires, de contenus d'activités, de relations avec les autres acteurs, tend aujourd'hui, écrit Barbier (2006, pp. 15-16), à être intégré dans une *problématique identitaire* qui aurait vocation à être d'une part, intellectuellement unificatrice et d'autre part, moralement humaniste ». L'identité concerne, de fait, de façon tangentielle ou centrale, de nombreuses disciplines scientifiques. Apparue dans la psychologie sociale avec Erikson, cette notion (Lipianski *et al.*, 1990) plonge ses racines dans différents courants de pensée et différents champs qui se sont intéressés à l'individu et à l'image de soi ; redevable de l'anthropologie, de la psychologie génétique, de la psychanalyse, ainsi que de la pensée sartrienne, l'identité apparaît aujourd'hui comme une notion qui serait la synthèse (problématique) de tous ces courants, et dont il resterait à trouver une définition consensuelle (Lipianski *et al.*, 1990).

Ainsi, qu'on le veuille ou non, toute approche de l'identité se situe nécessairement dans un champ interdisciplinaire. Comme le souligne Barbier (2006, p. 16), « s'y référer implique de fait fréquemment une approche globale et conduit, dans les discours portés sur les sujets humains, à rompre avec un certain nombre de distinctions jugées mutilantes : distinctions entre psychologique et social, subjectif et objectif, individuel et collectif, cognitif et affectif ». La définition, souvent citée de Dubar (2004, p. 113) de l'identité comme « résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions », en témoigne assez bien.

Cette définition montre toute la complexité du phénomène identitaire dont on peut percevoir le caractère paradoxal fait d'attributs contradictoires<sup>3</sup>. Elle met en évidence que l'identité a une face objective : celle qu'indique schématiquement la pièce d'identité – date et lieu de naissance, ascendants, taille, couleur des yeux... – autant de caractéristiques permanentes qui permettent d'identifier sans confusion l'individu. L'identité a aussi une face subjective : la conscience qu'a chacun d'être soi, d'être unique et de rester le même tout au long de sa vie.

L'identité est à la fois individuelle et collective, personnelle et sociale ; elle exprime en même temps la singularité et l'appartenance à des *communautés* (familiales, locales, ethniques, sociales, idéologiques...) dont chacun tire certaines de ses caractéristiques. Sur un versant subjectif, l'identité est d'abord une donnée immédiate de la conscience (*je suis moi*) mais elle traduit aussi un mouvement réflexif par lequel l'individu vise à se ressaisir, à se connaître, à rechercher une cohérence interne, une consistance et une plénitude d'existence, à coïncider avec ce qu'il voudrait être ou devenir. « C'est en même temps, un état et un mouvement, un acquis et un projet, une réalité et une virtualité », nous dit Lipianski (2008).

Pour cet auteur, si l'identité apparaît au premier regard comme une donnée substantielle, elle se révèle à l'usage comme un processus dynamique se déclinant en plusieurs sous-processus :

- un processus d'individuation, ou de différenciation, intervenant dans les premières années, par lequel l'enfant arrive à se percevoir comme un être différencié, séparé des autres ; sujet de ses sensations, de ses pensées et de ses actions (pouvant dire *je*) ; il devient peu à peu conscient de sa singularité face aux autres et capable de se reconnaître et de reconnaître autrui ;
- un processus d'identification par lequel l'individu se rend semblable aux autres, s'approprie leurs caractéristiques, se trouve des modèles pour construire sa personnalité et se sent solidaire de certaines communautés ;
- un processus d'attribution ou d'introjection qui nous conduit à intérioriser les images et les évaluations que nous renvoient les autres ;
- un processus de valorisation narcissique qui fait que le soi est investi affectivement ;
- un processus de conservation qui assure une continuité temporelle dans la conscience de soi et lui confère un sentiment de permanence ;
- un processus de réalisation du fait que l'identité n'est pas la simple perpétuation d'un passé, mais s'ouvre sur l'avenir et le possible à travers la poursuite d'un idéal et d'un projet d'accomplissement.

---

<sup>3</sup> La philosophie grecque a très tôt mis en lumière le grand paradoxe de l'identité : « l'identité, c'est l'unité (soit ce qui est identique), mais en même temps l'unicité (soit ce qui est distinct) ».

Ces processus peuvent être dynamiques à plusieurs titres. D'abord parce qu'ils sont évolutifs et qu'ils n'ont pas la même forme et la même accentuation selon les âges de la vie. Ensuite s'ils tendent vers une certaine stabilisation de la conscience de soi, cette stabilité est relative et n'a rien de statique. Le sentiment d'identité est constamment affecté par les situations de l'existence, les places et les rôles assumés, les relations avec autrui, les événements extérieurs. C'est dire que l'évolution qui est la sienne ne suit pas un déroulement linéaire mais est marquée par des seuils, des moments-charnières, des ruptures, des mutations, des mouvements régressifs...

Enfin, ces processus sont dynamiques parce qu'ils supposent la poursuite d'une homéostasie, d'un équilibre instable au sein d'un jeu de polarités et de tensions souvent contradictoires : l'identité est recherche de l'unicité de soi en réaction à la multiplicité des rôles et des places et à la diversité des représentations de soi. Elle instaure une continuité de la conscience de soi, mais cette continuité est gagnée sur les changements constants qui l'affectent, dus au temps qui passe, aux situations traversées, au regard des autres. Elle tend à l'individuation, mais à travers les modèles proposés par l'entourage, par la culture et les normes sociales. Elle est tension aussi entre le passé, le présent et l'avenir : « Entre l'identité héritée celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, liée fortement à la position socioprofessionnelle et l'identité espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnu » (de Gaulejac, 2004). « L'identité est perception de soi mais cette perception de soi est constamment médiatisée par le regard d'autrui (réel ou intériorisé), par le discours de l'autre (l'autre extérieur qui nous définit et nous juge et l'autre en nous qui parle à notre insu) » (Lipianski, 2008, p. 37). Selon cette perspective, Martuccelli souligne que l'identité, « qu'elle soit attribuée ou assumée, positive ou négative, essentialiste et constructiviste, n'existe que grâce à une stratégie la posant face à une altérité » (2008, p. 34). Pour cet auteur, toute identification n'est pensable qu'en tenant compte de la différence dont elle a besoin pour définir sa propre identité. En outre, pour Dubar (2000, p. 228), le sujet personnel doit tenter de maintenir, sans jamais y parvenir ni complètement ni durablement, une certaine *unité* synchronique, réflexive de soi-même et une certaine *continuité* diachronique, narrative de soi.

L'unité et la continuité ne sont jamais acquises mais elles constituent des sortes d'espaces-temps virtuels, des formes symboliques plus ou moins repérables. En ce sens, pour cet auteur, l'identité personnelle est aussi comme le constatait Levi-Strauss, un « foyer virtuel » qui n'existe pas (comme « objet réalisé ») mais auquel on croit et qu'on a besoin de dire (comme « sujet ») pour vivre et agir avec les autres. Autrement dit, *Je* ne se fabrique pas autre tout seul.

A partir de ces différentes définitions, ce que l'on peut dire aujourd'hui, c'est que, dans chacune des nombreuses disciplines qui recourent à la notion d'identité, on semble

s'acheminer vers une approche moins substantialiste, plus dynamique, plus interactionniste.

## 1.2. L'identité : un processus interactionniste

Dans le domaine de la formation des adultes, ceux qui recourent à la notion d'identité y voient en général un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie, et se situent dans une approche que l'on peut qualifier d'« intégratrice » et de « constructiviste » (Barbier, 1996b, p. 11). Le fait qu'ils s'opposent à des partisans d'une conception essentialiste de l'identité leur sert à faire valoir une position spécifique qui nous est apparue comme particulièrement heuristique pour notre recherche. Le recours à l'expression de « dynamiques identitaires », au détriment de la notion d'identité a en effet un double objectif. Il s'agit de déplacer la centration habituelle sur l'identité en tant que résultat (ce qui risque de la réifier) pour l'envisager comme une totalité complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de destruction et de reconstruction de soi (Kaddouri, 2006). 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 (Lipianski, 1992) mais un étant en constant devenir. Il s'agit d'un remaniement permanent (Broda, 1990). Effectué de façon consciente et/ou inconsciente, ce travail mobilise le vécu subjectif du sujet en interactions tensionnelles avec des autrui significatifs (Mead, 1963) qui agissent dans le cadre d'environnements divers (socioprofessionnels, culturels, politiques...) et des rapports sociaux surdéterminant les situations d'interaction. A partir de cette perspective, nous soutiendrons l'idée que ce n'est pas tant l'identité qui *explique* les activités que les identités qui se *construisent* à partir des activités (Barbier, 2006). Les activités ne se réduisent en effet pas au seul vécu intentionnel d'un sujet mais se définissent plutôt, ainsi que l'exprime Bronckart (2005, p. 29), « par les mécanismes de pilotage à vue d'agents aux prises avec les déterminations multiples, hétérogènes, contradictoires du monde réel ».

Avec Barbier (2006), on peut faire l'hypothèse que le succès de la thématique identitaire dans le domaine de la formation des adultes a une signification s'inscrivant dans un contexte sociétal plus large. On assiste, en effet, depuis les années 80, à une nouvelle épistémè ou culture de pensée souvent qualifiée de « postmoderne », repérable aussi bien dans les discours scientifiques que dans les discours professionnels et sociaux, insistant sur l'historicité, sur les significations que les acteurs accordent à leurs activités, sur les subjectivités, sur les transactions et compromis entre acteurs, sur les recompositions d'activités. Parallèlement, on assiste à la mise en place de nouvelles références ou de nouveaux modèles de production et d'organisation sociale privilégiant les logiques de flexibilité, de gestion intégrée en situation et de participation formalisée des acteurs à cette gestion valorisant l'initiative individuelle, le risque, la mise en place

et la conduite de projets. Dans cette évolution des cultures et des modes de pensée, l'identité apparaît comme une voie séduisante qui semble résumer le mieux l'injonction sociale (paradoxale) de subjectivité et d'autonomie obligeant aujourd'hui les individus « à devenir ce qu'ils sont » dans des institutions qui offrent moins que par le passé l'espace d'une appartenance commune sous la forme de cultures de métier, statutaires ou d'entreprise (Sainsaulieu, 1998). Cet auteur pointe alors que lorsque le sens n'est plus donné par les institutions, l'identité se forge à partir de fragments d'expériences éparses et selon « une nouvelle norme sociale d'autodétermination contraignante » (Martuccelli, 2006) « venant se substituer aux normes sociales d'antan » (Osty, 2008). L'approche biographique telle que développée par Dubar notamment rend d'ailleurs compte de l'hétérogénéité des trajectoires professionnelles d'une même catégorie de population. Mais plus encore, les notions d'expérience (Dubet, 1994) ou d'épreuves (Martuccelli, 2006) sont désormais privilégiées pour saisir les modes de socialisation contemporains. Selon Osty (2008), l'expérience sociale est renvoyée à un principe de subjectivation et émerge comme catégorie d'analyse lorsque la représentation classique de la société se révèle inadaptée. Quand elle se meut en épreuve, l'expérience prend une connotation plus critique dans les modes de façonnement de l'individu ; le travail et évidemment l'entrée dans le monde du travail peut être saisie comme telle, dans la mesure où elle peut prendre, par exemple, la forme d'un choc avec la réalité ou d'une inquiétude voire d'un pessimisme angoissé face à l'incertitude de l'avenir, érigée en norme sociale.

C'est sur fond de crise que le processus de construction identitaire est appréhendé dans les enquêtes récentes. La discontinuité des trajectoires, le brouillage des significations ou l'affaiblissement des appartenances au profit d'une injonction pour l'individu à se promouvoir comme sujet, contribuent à faire de l'identité un « concept piège » (Martuccelli, 2002) ou « *barbe à papa* » (Kaufmann, 2004). Dans cette orientation, note Flahault, (2006), l'air du temps colporte l'idée la plus consensuelle du monde occidental : « l'individu doit s'affirmer envers et contre tous, en lui il doit puiser toutes ses ressources ».

A partir de ce développement, on peut se demander sur quelle vision de l'être humain se fonde justement certains discours survalorisant le « sujet ». Plus généralement, on peut s'interroger sur l'omniprésence de l'injonction à « être soi-même » dans la psychologie « spontanée » d'aujourd'hui. Ce conseil, cet impératif, cette formule, ce condensé de philosophie est adressé aussi aux jeunes qui, en proie à l'incertitude, se demandent comment faire leur chemin dans la vie tout en prenant consistance.

Si ce mot d'ordre émancipateur répond à un désir profond et légitime de réalisation de soi, il repose cependant sur la vieille conception de l'individu comme substance, comme noyau inné où l'on devient soi par soi-même. « Deviens ce que tu es » est le type même de slogan qui renvoie à cette croyance d'une « essence personnelle », indépendante de toute appartenance sociale et dotée d'une consistance propre, explicative de sa

biographie. Pour Bronckart, (2006, p. 209) cette idée se fonde sur une conception ne prenant généralement pas de distance par rapport à la conception traditionnelle du « sujet », telle qu'elle a été élaborée en philosophie au 17<sup>ème</sup> siècle, en particulier par Descartes. Le sujet cartésien est conçu comme siège de la connaissance parce qu'il aurait été doté, par un geste fondateur (création divine, ou mutation génétique orientée) d'une caractéristique spécifique (propre à l'espèce humaine), qui est d'avoir une « âme », un esprit ou encore des capacités mentales dont la mise en œuvre suffirait à expliquer l'ensemble des conduites observables et l'ensemble de leurs produits<sup>4</sup> (dont les mondes d'œuvre et de culture). Pour cet auteur toujours, cette conception, « repose sur le dualisme premier ou d'essence qui disjoint radicalement les réalités physiques et les réalités mentales, ces dernières n'existant censément que chez l'homme. Selon cette conception, d'une part les capacités psychiques de l'humain lui permettraient de gouverner le monde, d'autre part ces capacités seraient exclusivement d'ordre cognitif, ce qui signifie que les dimensions cognitives priment sur toutes les autres dimensions de l'humain (langagières, affectives, sociales, etc.) » (Bronckart, 2006, p. 210). En dépit de sa sécularisation (partielle), cette conception de la « prééminence du sujet cognitif », héritée du dualisme cartésien se perpétue : « L'idée, note Elias (1991, p. 162), que la conscience, l'entendement ou même le véritable « soi » auraient leur siège à l'intérieur de l'individu semble si convaincante... ». Cette conception occulte cependant l'importance de l'altérité dans le processus de construction identitaire : l'accès à soi est inséparable de la reconnaissance du lien noué avec un autre que soi.

Les chapitres qui suivent nous donneront l'occasion de revenir sur ces points et notamment sur le désir de *reconnaissance*, terme qui jouit d'ailleurs aujourd'hui de la même faveur que celui d'identité, ce n'est pas un hasard si l'on considère que la reconnaissance renvoie à l'image positive ou négative qu'autrui ou la société elle-même, peut renvoyer à des individus, autrement dit à leur valeur. Ce terme de reconnaissance aujourd'hui largement utilisé, aussi bien dans la vie courante (« le travail que je fais n'est pas assez reconnu », « je me sens enfin reconnu », etc.) que dans les textes de sciences humaines ou de philosophie<sup>5</sup>, met surtout en évidence que les tensions relationnelles ou

---

<sup>4</sup> Cette conception est si prégnante qu'aujourd'hui encore elle exerce son influence jusque dans les recherches neurologiques portant sur la structure du cerveau et sur le développement de la conscience. Celles-ci ont en effet tendance à concevoir l'esprit sur le modèle du corps : une unité fonctionnelle compacte et délimitée, bien distincte de son environnement. On a beau savoir qu'aucun cerveau humain ne s'est jamais développé en l'absence d'interaction avec celui d'autres personnes et qu'il en est encore ainsi à l'âge adulte, on continue à faire comme si la source de la conscience devait être recherchée dans la seule complexité des réseaux qui relient entre eux les neurones. Du coup, on n'accorde pas suffisamment d'importance à l'autre réseau, celui qui relie entre eux les cerveaux des individus partageant la même vie sociale. Certaines recherches en sciences cognitives abordent cependant le caractère transindividuel de la pensée, voir, par exemple Dan Sperber, *La Contagion des idées. Théories naturalistes de la culture* (Odile Jacob, 1996). Voir les ouvrages, par ailleurs passionnants, de G. Edelman, *Biologie de la conscience* (Odile Jacob, 2000) et d'Antonio Damasio, *Le Sentiment de soi* (Odile Jacob, 1999).

<sup>5</sup> Voir notamment l'ouvrage d'Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Ed. du Cerf (2000).

sociales tourneraient autour du fait que l'identité de chacun est ou n'est pas reconnue par les autres. Déjà, James (1890), dans le chapitre *The consciousness of Self* de son ouvrage *The Principles of Psychology*, avait mis l'accent sur le fait qu'autrui « a autant de soi qu'il existe d'individus qui le reconnaissent ». A Cooley, (1902) on doit, entre autres, la notion importante de *soi reflété dans un miroir (the looking-glass self)* ; elle traduit le fait que le sujet s'imagine dans le regard d'autrui et anticipe les jugements que les autres peuvent porter sur lui ; ce jugement projeté – cette image de soi dans le miroir d'autrui – influence constamment la conscience de soi et les sentiments qui lui sont liés (fierté, gêne, honte...). D'autres auteurs, comme Wallon (1949) ou Erikson (1972), ont également mis l'accent sur l'importance de la relation soi-autrui dans la *conscience de soi*, courant ancien dans lequel se situe la plupart des recherches sur l'identité.

G. H. Mead (1963) – considéré comme l'un des fondateurs de la perspective interactionniste en psychologie – a été l'un des premiers auteurs à s'engager dans une pensée mettant en évidence l'aspect historique des processus identitaires. Pour cet auteur, en effet, le soi est moins une substance qu'un processus. Un immense processus. L'individu est un vaste système d'interactions internes en prise avec un environnement social lui-même profondément marqué par un contexte historique précis. Mead ne parle pas d'ailleurs, ou très peu (de façon usuelle, et non conceptualisée) d'identité<sup>6</sup>. Pour lui, c'est dans le cadre de l'interaction sociale que l'individu émerge et prend conscience de soi (self-consciousness), notamment à travers le langage et le jeu. Dans cette optique, le « soi » est constitué de l'ensemble des images que les autres nous renvoient de nous-mêmes et que nous intériorisons. Comme le souligne aujourd'hui le philosophe allemand Honneth (2002) en s'inspirant de la phénoménologie sociale et de la perspective interactionniste développée par Mead : plus le sujet est autonome, plus il dépend de la reconnaissance par autrui de son irremplaçabilité. Selon Honneth, ce processus joue à tous les niveaux de la sociabilité humaine, et permet de décrire les champs relationnels dans lesquels l'individu est impliqué. Bref, que l'on cherche à être perçu comme leur semblable ou comme différent d'eux, les autres nous confirment notre existence (Todorov, 1995).

Une autre contribution importante à la perspective interactionniste est celle de Goffman. Rappelons que pour cet auteur, l'interaction désigne ce processus d'influence réciproque lié à l'environnement physique immédiat :

---

<sup>6</sup> Mead parle de « Soi ». Quelques décennies plus tard, l'air du temps aurait probablement pu l'inciter à employer le terme d'« identité » à sa place. Le « Soi » est un processus, qui résulte notamment de l'interaction entre le « Moi » comme moment de perception et d'interprétation de la « série organisée des attitudes d'autrui », et le « Je » comme « moment de réponse active du sujet à ses attitudes » (de Queiroz, Zioloovski, 1994, p. 41). Le Moi est donc ce qui est le plus extérieur et objectivable, proche des rôles sociaux (Gurvitch, 1963). Dans le langage des sciences humaines d'aujourd'hui, « Soi » et « Moi » sont souvent employés comme des équivalents d'« identité ». Effets d'héritages disciplinaires séparés : « Soi » plutôt en sociologie, « Moi » en psychologie.

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres (1973, p. 23).

Cet auteur a ainsi souligné que l'un des enjeux fondamentaux de l'interaction sociale était la *face* que chaque protagoniste essaie de manifester et de faire reconnaître, la *face* étant la valeur sociale positive, l'image de soi, qu'une personne revendique à travers la ligne de conduite qu'elle adopte dans les relations sociales dans lesquelles elle est engagée. Ainsi, Goffman a étudié les stratégies cognitives et comportementales que mettent en œuvre les individus pour échapper à la stigmatisation.

La notion de *stratégie identitaire*, conceptualisée et systématisée en France par plusieurs chercheurs psychosociologues (Camilleri, Kastersztein, Lipianski) s'est révélée particulièrement féconde pour notre recherche portant sur la construction identitaire en contexte de formation par alternance. Elle désigne l'ensemble des conduites et des mécanismes (cognitifs, affectifs, défensifs...) qu'un sujet met en œuvre pour obtenir la reconnaissance d'autrui, défendre une cohérence identitaire et une image positive de lui-même. Ces stratégies – qui ont été étudiées notamment dans les situations d'acculturation où le sujet se trouve confronté à plusieurs référents identitaires – peuvent comporter des éléments conscients et d'autres non conscients. La notion de stratégie identitaire met l'accent sur la dimension dynamique et régulatrice de ces processus et sur leur caractère finalisé (recherche de reconnaissance, d'intégration, de valorisation...).

De telles perspectives conduisent à considérer que l'individu prend *consistance*, d'abord grâce à l'interdépendance (inhérente à la condition humaine), ce qui invite à penser l'identité avant tout comme *relationnelle* tout en l'envisageant dans un cadre culturel et socio-historique.

« Pour se sentir soi, il est nécessaire de participer à ce qui n'est pas soi », écrit Flahault, (2006, p. 99), mettant ainsi en évidence que le « sentiment d'exister » – ce que l'on appelle communément le soi – ne jaillit pas d'une source intérieure. Il naît d'une relation entre notre esprit et ce qui l'entoure, ce qui lui est donné par les autres, par la vie sociale, par les sens et par la culture. Il naît d'une « culture qui donne forme à l'esprit » (Bruner, 1991). Dans la perspective moniste matérialiste<sup>7</sup> ouverte par Spinoza

---

<sup>7</sup> Bronckart (2001) explique que les principes du paradigme *interactionniste social* proposé par Vygotski s'articulent à la conception *moniste, matérialiste, évolutionniste et dialectique* du développement de l'univers, issue notamment des œuvres de Spinoza et de Marx et Engels. Le principe *moniste matérialiste* signifie que l'univers est une substance active d'un seul tenant, et qu'en conséquence tous les objets qu'il inclut sont des *réalités matérielles*. Cette substance unique comporte cependant

et poursuivie par Vygotski, cette idée signifie que la pensée se construit et prend des formes spécifiques non seulement en fonction du rôle prépondérant des interactions sociales mais aussi en constante interaction avec les instruments matériels et sémiotiques disponibles dans l'environnement (Bronckart, 2001) où le « soi » n'est pas un « objet » mais une *construction*, ce qui a pour conséquence de poser cette construction elle-même comme objet de compréhension (Lipianski, cité par Kaddouri, 2002). Et de s'interroger sur son statut, en mettant non seulement en évidence que la relation est le champ dans lequel se constitue l'individu mais que la coexistence précède l'existence de soi.

Notre identité se tisse en effet dès avant notre naissance. Pour Flahault (2006), ce qui permet au nouveau-né de devenir une personne, c'est qu'il occupe une *place* dans l'esprit de ses parents, c'est qu'une place lui est donnée dont sa filiation définit les coordonnées et que son nom atteste. Cette identité reçue – au sens de carte d'identité (c'est bien lui, c'est bien elle, voici la preuve de son identité, voici la preuve du lien qui nous unit) – le situe nécessairement par rapport à d'autres places, d'autres identités et ce, dans une culture environnante. Cette reconnaissance est *inconditionnelle* ; elle est un don de vie gratuit et absolu puisque pour en bénéficier, l'enfant n'a encore aucune condition à remplir<sup>8</sup>. Il est important de le préciser car ensuite, l'enfant devra se plier à des formes *conditionnelles* de reconnaissance, autrement dit développer, pour se faire une place parmi les autres, des manières d'être et des aptitudes qui ont un sens pour ces autres et où il importe de faire preuve de sa valeur. La valeur dont il importe de faire preuve répond dès lors aux exigences de la reconnaissance conditionnelle. Autrement dit, pour se faire une place, chaque individu doit apprendre à la fois à se faire

---

ontologiquement, deux dimensions : des propriétés *dynamiques* indirectement observables [allant des mystérieuses forces à l'œuvre dès le Big Bang (force magnétique, force d'attraction, etc.) aux capacités psychiques des organismes vivants], et des propriétés physiques observables parce qu'inscrites dans l'espace. Le principe *évolutionniste* signifie que la transformation permanente de l'univers a conduit à la diversification et à la structuration de la matière inerte, puis à l'émergence d'organismes vivants de plus en plus complexes (dont les humains ne sont qu'un exemplaire), en un processus selon lequel, conformément au sens profond de la thèse spinozienne du parallélisme psychophysiologique, les propriétés dynamiques (internes) et les propriétés physiques (externes) se développent simultanément et corrélativement. Le principe dialectique s'applique plus particulièrement aux conditions de l'anthropogenèse. Il signifie : - que les capacités bio-comportementales des organismes humains ont rendu possible l'élaboration d'activités collectives ainsi que d'instruments au service de leur réalisation concrète (les outils et le langage), ce qui a donné naissance à des mondes économiques, sociaux et sémiotiques qui constituent désormais une part spécifique de l'environnement ; - que c'est la rencontre avec les propriétés historiques de ces mondes, puis leur appropriation et leur intériorisation en chaque organisme, qui ont progressivement transformé les propriétés dynamiques internes communes à tout vivant (psychisme primaire) en ce psychisme particulier qu'est la pensée consciente.

<sup>8</sup> Ce bain culturel de la coexistence et de la transmission intergénérationnelle nécessaire à la formation de la force de vie psychique est généralement ignoré par la philosophie. Selon Flahault, cette « ignorance » relève de l'effort que fait le philosophe pour « persévérer dans son être » (Spinoza) grâce à la jouissance de sa propre activité de pensée, laquelle lui permet de dénier la vulnérabilité psychique la plus banale et la plus largement partagée : souffrance d'avoir conscience de soi comme ayant trop peu d'existence, souffrance de se sentir menacé, par le vide, par le rien.

reconnaître par les autres et à accomplir les meilleures performances possibles pour être intronisé. En cheminant avec Flahault, qui a beaucoup fréquenté les contes dans le but de s'initier à une forme de pensée étrangère à « la logique du concept » et différente de celle de sa formation de philosophe<sup>9</sup>, on redécouvre que dans les intrigues des contes de tradition orale, d'une manière générale, « le devenir du héros est lié à la fois à ce qui lui arrive et à des enjeux relationnels de réalisation de soi, à la place qu'il occupe par rapport à d'autres » (Flahault, 2006, p. 258).

C'est pourquoi la tâche de l'éducation est d'aider l'enfant à prendre pied dans un cadre transindividuel, un ensemble de représentations partagées, un monde commun (Bruner, 1975). A ce titre, le processus de constitution de soi est le fruit d'une transmission culturelle et non pas seulement biologique. Nous en reparlerons plus loin.

Récapitulons. La permanence de soi se fonde sur une conception traditionnaliste du « sujet » comme *substance* au sens où chacun détiendrait un noyau intérieur qui existe par lui-même, une sorte de noyau extra ou supra-social, le rôle de la société ou des autres se limitant à en favoriser ou à en réprimer l'épanouissement, à le méconnaître ou à le reconnaître. Ce pré-supposé – on peut même dire cette croyance – qui a la vie dure a été profondément remis en question par le courant interactionniste pour lequel le « self » est finalement peu autonome et peu cohérent puisqu'il se modifie suivant les contextes et les formes de coopération dans lequel il est impliqué. Remarquons que la conception du sujet comme substance avait déjà été mis en question par Hume, qui au sein de la philosophie des Lumières, dans sa position critique tout à fait singulière par rapport à la conception traditionnaliste (de Platon à Kant ou à Hegel) dira : « Nous avons beau chercher en nous-mêmes, nous ne trouvons pas de *self* – du moins nous ne le trouvons pas sous la forme d'un noyau spécifique dont la réalité nous apparaîtrait immédiatement distincte, se fondant sur l'idée (ou la prétention) que l'on est soi par soi » (Hume cité par Flahault, 2004, p. 49). Dans notre champ de conscience, pour ce

---

<sup>9</sup> Flahault justifie ce parcours en mettant en avant le fait que la philosophie a dû conclure – à regrets – que sa pensée n'est pas *la* pensée, qu'en elle ne s'incarne pas la Raison universelle telle que définie par Kant, mais qu'elle est au contraire tributaire de certaines représentations d'arrière plan, selon l'expression du philosophe américain John Searle, certains présupposés fondamentaux qui constituent, en quelque sorte, un sol infra-philosophique. Ces présupposés, elle ne les a pas choisis en connaissance de cause : ils préorientent à son insu l'exercice de la pensée, de sorte que celle-ci tend à surestimer sa propre maîtrise. La philosophie, comme l'a souligné François Jullien, croit trop souvent ne rien présupposer parce qu'elle ne soupçonne pas « l'enracinement anthropologique qui est le sien et combien elle ne fait qu'explicitier, aménager, et ruminer des conceptions de base... dont elle n'imagine pas combien elle est dépendante » (2005, p. 77). Selon Flahault, il vient donc un moment où il n'est plus possible de faire avancer la pensée en restant dans le cercle de la tradition reçue entre philosophes, si brillante soit-elle et se résoudre à d'autres alliances. Si la plupart des contes auxquels fait référence Flahault ont été recueillis en Europe, la manière dont ils mettent en scène la condition humaine et les enjeux de la réalisation de soi sont en rupture avec la pensée lettrée occidentale. La « philosophie en germe » dans ces contes présente certainement davantage d'affinités avec celles des cultures non européennes tout en recoupant sur un certain nombre de points ce que l'anthropologie sociale, la psychologie et la psychanalyse nous apprennent.

philosophe, nous trouvons des sensations, sentiments et impressions diffuses de soi dont la réalité n'est pas distincte de toutes les autres choses dont nous nous souvenons et qui ne se traduisent pas nécessairement par des représentations claires. Pour Flahault (2006, p. 6) : « Lorsqu'on a atteint l'âge mûr, si on se sent être « soi-même », on sait bien que l'on ne le doit pas qu'à soi mais à ce qu'on a vécu, aux choses auxquelles on s'est intéressé, aux rencontres qu'on a faites, aux liens qu'on a tissés : toute une alchimie dont on serait bien en peine de préciser les ingrédients et les processus. Il y a cette manière d'exister qui s'est formée au fil du temps et qui est la nôtre : comment s'est-elle faite et de quoi sommes nous faits ? Nous l'ignorons nous-mêmes pour une large part ». Mais alors comment se fait-il qu'en dépit de cette succession d'états et de cet enchevêtrement de sensations et sentiments, nous ayons conscience d'être la même personne ?

### 1.3. Identité narrative et identité relationnelle

Si l'on avait posé la question à Ricoeur, la question « Qu'est-ce qu'être soi ? », il l'aurait vraisemblablement entendue à partir de son propre questionnement : qu'est-ce qui fait qu'on est soi, le même de la naissance à la mort ? Et sa réponse aurait tenu en deux mots : « l'identité narrative ». Rappelons que Ricoeur introduit la notion d'identité narrative dans la conclusion du *Temps raconté*, troisième tome de *Temps et Récit* (1985, p. 355 et suivantes) où la question qu'il pose n'est pas de savoir comment on devient soi, comment on fait son chemin tout en prenant consistance, comment on soutient au mieux son existence. Il cherche à résoudre le dilemme devant lequel le place l'histoire de la réflexion philosophique sur l'identité.

Le dilemme disparaît, dit Ricoeur, si l'on conçoit l'identité comme la structure temporelle d'un texte narratif : « L'identité narrative [...] peut inclure le changement, la mutabilité dans la cohésion d'une vie. » Le soi est le récit de sa vie que le sujet se raconte à lui-même (Ricoeur, 1985, p. 355). Dans *Soi-même comme un autre*, Ricoeur revient longuement sur cette idée. L'enchaînement causal des événements qui se produisent au cours de notre vie ne suffit pas à constituer le fil de notre identité, « l'événement narratif est défini par son rapport à l'opération même de configuration ; il participe à la structure instable de concordance-discordance caractéristique de l'intrigue elle-même ; il est source de discordance, en tant qu'il surgit, il est source de concordance en tant qu'il fait avancer l'histoire ». Et quelques pages plus loin : « la synthèse concordance-discordance fait que la contingence de l'événement contribue à la nécessité en quelque sorte rétroactive de l'histoire d'une vie, à quoi s'égale l'identité du personnage. Ainsi le hasard est transformé en destin » (Ricoeur, 1985, pp. 109, 175). L'identité personnelle est ainsi comprise comme une identité narrative où la mise en

intrigue des événements, constitutive de l'histoire racontée, construit l'identité du personnage.

La perspective de Ricoeur porte notamment sur le récit autobiographique entendu comme opérationnalisation de la notion d'« unité narrative de la vie » (McIntyre 1981, cité par Ricoeur, 1990, p. 186). Mais elle s'applique aussi à des récits plus courts où seul un segment ou une dimension de la vie du protagoniste est raconté. Ricoeur utilise le concept de *pratiques* pour se référer à des ensemble d'actions organisées qui sont les unités, en même temps constituantes de et constituées par l'ensemble d'une vie. Ainsi le concept de récit de pratique peut-il être formulé en analogie directe à celui de récit de vie. Le récit de pratique propose une interprétation de cette pratique sous la forme d'une mise en intrigue des actions qui en font partie. Mais du fait que ces actions appartiennent à la vie du sujet (Baudouin, 2001), il offre en même temps un extrait d'une mise en intrigue de la vie du protagoniste.

Notre pratique de l'accompagnement des étudiants permet de repérer que dans les séquences narratives des textes<sup>10</sup> d'action qu'ils produisent (rapports de stage) au cours de leur alternance, ils sélectionnent des événements, des moments signifiants, des expériences problématiques, des incidents critiques sur lesquels ils peuvent exercer leur attention pour repenser leur agir. Ils saupoudrent ainsi leur action de caractéristiques singulières, qui sont les traces de ce qu'ils « donnent à voir » d'eux à autrui et on s'accordera à penser avec Bronckart (2005) que cette stylistique de l'action est également à interpréter. Notre pratique nous permet d'observer que dans leurs rapports de stage, les étudiants cherchent notamment à identifier et à faire reconnaître des moments de crises, de ruptures, de tensions. Ils réfèrent alors à des épreuves traversées dans le décours spatio-temporel de leur formation dont on peut faire l'hypothèse qu'elles concernent l'ensemble de leur trajectoire subjective, résultant à la fois d'une lecture interprétative de leur passé et d'une projection anticipatrice de leur avenir. On sait, qu'en sémiotique littéraire (Greimas, 1974), la notion d'*épreuve* est fondamentale : raconter sa vie ou son activité, c'est sélectionner des épreuves. Comme le héros d'un conte subit des épreuves, réaliser un récit factuel d'une expérience de vie, de travail ou de formation, c'est mettre en représentation son action en allant chercher des ressources dans les séquences narratives et en les organisant (Baudouin, à paraître). Comme l'indique Fabre (2003, p. 34) en se référant à Hegel, l'expérience<sup>11</sup> est une épreuve, dans

---

<sup>10</sup> Selon Bronckart (2001), les textes désignent tout type de manifestation empirique (orale ou écrite) de l'activité langagière ; leur organisation dépend, sous certains aspects, des activités non langagières qu'ils commentent, mais ils s'organisent et évoluent aussi de manière relativement autonome en fonction des enjeux et des formations sociales, et constituent un *intertexte* qui est le dépositaire d'une bonne part des significations socio-historiques élaborées par un groupe.

<sup>11</sup> Ainsi que le met en évidence P.-M. Mesnier (1998) – en se référant au Dictionnaire historique de la langue française (Rey, 1992) et à G. Morel (1977) – l'étymologie fait foi, à sa manière, de la double signification de l'expérience ; le composé latin « ex-perior » renvoie à « perior », connu sous sa forme adjectivale « peritus » (habile dans) à laquelle se rattache également « periculum » (épreuve, essai, puis danger). Cet ensemble remonte au grec « peïra » (épreuve) et à l'indo-européen « param » qui indique

la mesure où elle intègre une négativité essentielle. Elle est inévitablement doute de soi, déception, désillusion. Elle contrarie une attente, « elle implique toujours qu'on se *repenne* sur une chose de laquelle par une sorte d'aveuglement on était prisonnier ». Dit autrement, l'épreuve ne peut survenir que lorsque l'événement déclenche un travail sur soi et une « enquête » (Dewey, 1938/1993) relative à son propre agir, dans un rapport de projet de soi pour soi<sup>12</sup> où l'on affirme son existence, ses intérêts, ses valeurs et ses positions. Comme le dit Gadamer (1976), « la dialectique de l'expérience trouve son achèvement propre, non dans un savoir définitif, mais dans l'ouverture à l'expérience, suscitée par l'expérience elle-même ».

Les travaux de Schön sur la figure désormais classique du « praticien réflexif », influencés par les travaux de Dewey mettent particulièrement bien en évidence qu'aucune connaissance, aucune méthode d'accès à la connaissance ne peut se passer de l'expérience. Celle-ci se réalise à travers une série de transactions dynamiques entre l'individu, le milieu où il agit, et autrui. Et le devenir de l'individu par *l'expérience* et *l'interaction* ne se déploie pas dans la continuité, au contraire, les moments de perturbations et de conflits surviennent, qui l'incitent à s'engager dans un travail réflexif et critique où il s'agit pour lui d'intérioriser, de s'approprier des représentations tout en intervenant dans leur construction. Comme l'indique Canguilhem :

Penser est un exercice de l'homme qui requiert la conscience de soi dans la présence au monde, non pas comme la représentation du sujet *Je* mais comme sa revendication, car cette présence est vigilance et plus exactement sur-veillance. [...] Assigner à la philosophie la tâche spécifique de défendre le *Je* comme revendication incessible de présence-sur-veillance, c'est ne lui reconnaître d'autre rôle que celui de la critique (1993, p. 29).

### ***Identité et subjectivité***

Cette inscription active dans le monde trouve un écho dans toute la réflexion contemporaine qui situe la question du sujet dans une perspective politique et historique. Cette réflexion a des implications importantes pour les sciences sociales, par suite de l'identification entre la problématique de la subjectivité et celle de la sujétion. Ainsi, pour Deleuze et Guattari (1980) le sujet moderne du système capitaliste est décrit par deux paradigmes : celui de la servitude, qui vient du latin *servus*, *l'asservissement*,

---

un mouvement, un but visé après une traversée périlleuse. « Les constantes de ce faisceau étymologique tournent autour de l'idée de mouvement visant un point d'arrivée à travers des passages pleins de risques. Seul celui qui a vécu ces passages difficiles peut prétendre au statut d'expert » (p. 186).

<sup>12</sup> Ce qui ne signifie nullement être soi au seul profit de soi avec l'idée d'un soi qui serait déjà là, en germe, et dont on ne serait aucunement redevable à d'autres. Le fantasme d'être soi par soi, on l'a vu, est une propension assez commune. L'éprouver est une chose, y céder en est une autre.

et celui de la sujétion, *l'assujettissement* de l'individu à des règles et à des objectivations. La sortie de l'un et l'autre états suppose une libération dans la construction de la relation à soi-même à travers diverses modalités pratiques. Les formes et les figures de la subjectivité sont créées et façonnées, dans le devenir historique, par les conditions sociales et les institutions, que Guattari appelle des « équipements collectifs de subjectivation » qui sont d'ordres religieux, politique, technique, artistique, etc. Constat qui laisse ouverte une possibilité de changement :

La subjectivité demeure aujourd'hui massivement contrôlée par des dispositifs de pouvoir et de savoir qui mettent les innovations techniques, scientifiques et artistiques, au service des figures les plus rétrogrades de la socialité. Et pourtant, d'autres modalités de production subjective – celles-là processuelles et singularisantes – sont concevables. Ces formes alternatives de réappropriation existentielle et d'auto-valorisation peuvent devenir demain la raison de vie des collectivités humaines et des individus qui refusent de s'abandonner à l'entropie mortifère caractéristique de la période que nous traversons (1986, p. 18).

Un mouvement semblable se repère chez Foucault, qui affirme avoir toujours été préoccupé par le sujet, fil rouge de sa réflexion. En 1982, définissant le but de son travail au cours des vingt dernières années, il dit que son objectif « n'a pas été d'analyser les phénomènes de pouvoir ni de jeter les bases d'une telle analyse. J'ai cherché plutôt à produire une histoire des différents modes de subjectivation de l'être humain dans notre culture » (Foucault, 2001b, p. 1041). La tâche qu'il assigne à la philosophie est une émancipation du sujet :

Sans doute l'objectif principal aujourd'hui n'est-il pas de découvrir, mais de refuser ce que nous sommes. Il nous faut imaginer et construire ce que nous pourrions être pour nous débarrasser de cette « double contrainte » politique que sont l'individualisation et la totalisation simultanées des structures de pouvoir moderne. Il ne s'agit pas d'essayer de libérer l'individu de l'Etat et de ses institutions, mais de nous libérer *nous* de l'Etat et du type d'individualisation qui s'y rattache. Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivité en refusant le type d'individualité qu'on nous a imposé pendant plusieurs siècles (Foucault, 2001b, p. 1051).

Selon cette perspective, le problème du sujet est un problème fondamental pour la philosophie, avec l'abandon de l'idée, défendue par la philosophie classique et combattue par les structuralistes, selon laquelle le sujet a un caractère « fondamental et originaire ». « Le sujet a une genèse, le sujet a une formation, le sujet a une histoire : le sujet n'est pas originaire » (Foucault, 2001b, p. 590). Dans sa quête d'une « nouvelle pensée du sujet », Foucault tente ainsi d'« explorer ce que pourrait être une généalogie du sujet, tout en sachant bien que les historiens préfèrent l'histoire des objets et que les

philosophes préfèrent le sujet qui n'a pas d'histoire. Ce qui n'empêche pas de me sentir une parenté empirique avec ce qu'on appelle les historiens des « mentalités » et d'une dette théorique à l'égard d'un philosophe comme Nietzsche qui a posé la question de l'historicité du sujet » (Foucault, 2001a, p. 506).

Ainsi, quand Foucault traite spécifiquement du sujet, comme c'est le cas dans le cours du Collège de France « Herméneutique du sujet » (Foucault, 2001a), il recourt à la notion de représentation comme « ensemble des idées ». Les passages où ce terme est utilisé font apparaître que la représentation intervient dans le processus de subjectivation comme objet d'un travail de réflexion et de choix, dans le cadre des techniques du soi et de la connaissance de soi exercées dans l'Antiquité. De plus, ce travail sur les représentations s'opère sous l'orientation d'un directeur de conscience, ce qui renvoie au rôle que joue l'interaction dans l'élaboration de la représentation de soi.

Une première lecture des textes écrits (les rapports de stages) produits par les étudiants, où ils caractérisent leurs activités ou plutôt des segments de leurs activités frappe d'emblée : ce sont surtout des processus interactionnels propres à des situations de co-présence et d'activités collectives, au sens de Léontiev (1979), cité par Bronckart et Bulea (2006), c'est-à-dire des formes de collaboration socio-historiquement organisées et physiquement situées qui font l'objet de mises en représentation, de communications et de sémiotisations de la part des étudiants. Les dimensions narratives et théoriques de ces textes restituent le plus souvent l'expérience du stage en termes de *pouvoir*, de *territoire*<sup>13</sup>, de *rapports de place* et de *face* vécus comme fréquemment problématiques au cours de la première année d'alternance en ce qu'ils nous semblent mettre en relief, dans nombre de cas, un écart entre identité pour soi et identité pour autrui.

Pour lors, la notion d'*identité narrative* ne se suffit en effet pas à elle-même. Il faut la penser *avec l'identité relationnelle*. En effet, ainsi que le souligne Flahault (2006, p. 259), « les situations où ce que je suis pour moi ne correspond pas à ce que je suis pour les autres, où l'identité narrative et identité relationnelle sont en discordance sont relativement fréquentes ». Si ce genre de situation, très fréquent dans les contes, éveille un écho en nous, c'est évidemment parce que nous désirons être reconnus par les autres, parce que nous désirons, autrement dit, que ce que nous sommes pour eux corresponde à ce que nous sommes pour nous-mêmes (ou plutôt ce que nous nous représentons être nous-mêmes).

Ainsi que le constate Laing : « c'est une performance de se rendre compte qu'on n'est pas nécessairement celui pour qui l'on vous prend. Cette conscience du décalage entre l'identité du soi, l'être pour soi et l'être-pour-autrui est douloureuse » (1971, p. 191).

---

<sup>13</sup> La notion de territoire peut être définie comme la représentation qu'un sujet se fait de son espace d'activité, l'espace qu'il se donne ou se reconnaît.

Selon cette perspective, on peut penser que la réalisation d'une production textuelle comme le rapport de stage est susceptible d'être investie par les étudiants comme un instrument permettant de manifester et de faire reconnaître une image positive de soi *via* un processus de « subjectivation » (Vanhulle, 2009). Dans le même temps, on peut faire l'hypothèse que cette production est une épreuve à la fois dans le sens de mise à l'épreuve de ses capacités à écrire l'expérience vécue et au sens de faire la preuve de ses apprentissages et de ses compétences professionnelles. Sa réalisation, en raison de son enjeu certificatif, constitue une opportunité que chaque étudiant se doit de saisir pour accéder à une qualification reconnue. En ce sens, elle est susceptible de relever de l'initiation et d'une quête de soi. Nous y reviendrons dans nos analyses ultérieures.

Les recherches en psychologie du développement, et notamment les travaux du pédopsychiatre Daniel Stern (1992, 1997), permettent de mieux comprendre l'articulation entre identité narrative et identité relationnelle.

Pour cet auteur, la relation entre l'enfant et l'adulte qui s'occupe de lui passe par des séquences d'interaction et, en quelque sorte, s'incarne en elles, avec la suite de sensations caractéristiques qu'elles impliquent. Les formes concrètes grâce auxquelles s'établit le contact : séquences de jeu, motifs sonores ou visuels constituent un environnement perceptif où se mêlent des aspects de la nature, de l'environnement physique, des objets ou des rythmes culturels qui ont une histoire et une pluralité de personnes. L'enfant n'est ainsi pas le débiteur exclusif du lien avec l'adulte : ce lien contient quelque chose du monde extérieur à la dyade, quelque chose d'un espace tiers. Le commentaire parlé du parent constitue une production verbale, que l'enfant intègre et à partir duquel il apprend à se raconter lui-même.

A l'évidence, le soi s'éprouve en lien avec l'environnement et avec autrui et révèle le rôle indispensable que joue une instance tierce dans l'élaboration (ou le remaniement) du récit de soi. Le récit inscrit l'expérience dans le langage. Ce faisant, il établit un lien entre ce qui est singulier et ce qui est commun, communicable, recevable par les autres. Ricoeur note ainsi que l'expérience psychanalytique peut être considérée comme un travail de réélaboration du récit de soi dans le sens d'une meilleure adéquation du langage au vécu, d'une reconnaissance par le patient d'aspects de lui-même qui, jusqu'alors restaient à l'écart de la représentation qu'il se faisait de lui. « La psychanalyse constitue à cet égard un laboratoire particulièrement instructif pour une enquête philosophique sur la notion d'identité narrative » (1985, p. 356). Il faut cependant ajouter que pour se constituer, l'identité narrative exige l'aval d'un tiers. Le travail de réélaboration nécessite la présence d'un autre qui écoute et qui entend. La tension induite par ce cadre relationnel exerce une action sur le travail de réélaboration qu'effectue le patient – même si, aujourd'hui encore la manière dont cette action s'exerce reste difficile à comprendre. Il ne suffit pas non plus, une fois le récit élaboré intérieurement, de se le raconter pour se sentir exister en tant que soi, il faut aussi que d'autres l'entendent et en prennent acte. Nous reviendrons sur l'approche

anthropologique que nous venons de présenter dans la partie de notre travail consacrée aux modalités d'accompagnement. En effet, la notion même d'accompagnement, loin d'être nouvelle, a un ancrage anthropologique. C'est de là que nous partirons, avec ce postulat de base : être accompagné et accompagner sont les deux gestes constitutifs de notre condition humaine qui assurent une continuité intergénérationnelle. Jetés au monde dans un état de prématurité, nous avons impérativement besoin des autres qui nous ont précédés à des fins de survie tout d'abord, puis pour construire notre devenir humain dans un processus d'hominisation, de singularisation et de socialisation (Charlot, 1997). Dans ce processus, le langage est un médiateur essentiel de la construction/développement de soi en ce qu'il constitue un outil culturel dont l'intériorisation par les individus constitue une condition nécessaire de leur développement personnel et de l'émergence de la pensée consciente au plan de l'espèce humaine. Dans son ouvrage *Pensée et langage* (1934/1997), Vygotski a notamment montré que c'est l'*appropriation*, par le bébé, des unités de signification de la langue de l'entourage qui entraîne la discrétisation et le dédoublement du fonctionnement psychique qui caractérisent la pensée consciente. Et il a montré également que ce sont les *interventions* délibérées de l'entourage humain qui rendent possible et structurent cette appropriation, ce qui lui a permis de formuler une conception originale des relations entre apprentissage et développement, organisé autour du concept de *zone de développement proche* (Bronckart, 1997).

Cette idée signifie que c'est dans l'interaction avec autrui *et* l'environnement que l'individu trouve les instruments grâce auxquels il peut s'approprier des savoirs et réguler son agir, et non dans la simple activation d'un appareil mental naturel et préalable sur lequel les influences sociales viennent s'exercer. Telle est l'idée de Vygotski lorsqu'il discute les thèses de Piaget autour de 1930. Ce qu'il cherche à mettre en évidence, nous dit Vanhulle (2009), c'est à quel point la culture restructure fondamentalement les processus interactifs biologiquement fondés de l'apprentissage tels que Piaget les a décrits, à travers le modèle de l'assimilation, accommodation, équilibration, etc. Le paradigme que propose le psychologue russe n'insiste donc pas seulement sur le rôle prépondérant des interactions sociales dans l'apprentissage comme on l'a vu dans notre approche interactionniste de l'identité. Ses fondements constructivistes inscrivent plus fondamentalement le développement de la personne humaine dans une approche historico-culturelle<sup>14</sup>. « Le milieu où elle grandit lui fournit les instruments dont elle a besoin pour se développer, à travers lesquels se sont cristallisés au fil de l'histoire socioculturelle de l'humanité, des significations, des savoirs, des savoir-faire, des valeurs, qu'elle s'approprie à son tour » (Vanhulle, 2009, p. 9)

---

<sup>14</sup> Une telle approche s'intéresse aux processus par lesquels la culture donne forme à l'esprit en venant se greffer sur les processus biogénétiques naturels de l'espèce. (Le sujet est d'emblée un être socialement incarné).

En l'occurrence, dans notre travail, nous articulons les deux conceptions anthropologique et historico-culturelle à notre terrain de recherche : celui de l'accompagnement des jeunes étudiants lors de leur entrée dans le métier de formateurs d'adultes. Tel sera donc le passage exploré, celui qui va du statut d'étudiant à celui de stagiaire confronté à une activité en responsabilité dans le cadre d'un collectif de travail. L'accompagnateur est toujours un médiateur entre une personne et quelque chose du monde. L'entrée dans une profession est quelque chose qui légitime la relation d'accompagnement, tant il est vrai que ce type de relation ne saurait exister sans un objet tiers qui en fonde la légitimité et en donne les bornes temporelles. Nous examinerons ce passage au moyen des supports écrits et oraux des étudiants. Notre hypothèse étant que, dans le contexte du dispositif en alternance étudié, c'est la médiation de l'outil réflexif *rapport de stage* qui favoriserait non seulement le passage entre des temps et des situations de formation différents mais aussi et peut-être surtout la régulation d'une rupture correspondant au fait que pour ces jeunes étudiants le stage constitue le plus souvent une première véritable expérience du monde du travail où les enjeux identitaires sont importants et sollicités (Merhan & Baudouin, 2007).

Dès qu'il est question d'accompagnement, il est question de passage et/ou de transition. Des adultes, des tuteurs plus expérimentés sont là pour se faire passeurs d'histoire et de culture et accompagnent des personnes nouvelles venues pour qu'elles passent « d'un état à un autre » (Boutinet *et al.*, 2007). Dès lors, on peut penser que l'accompagnement comme médiation n'est pas simple transmission (de savoirs préalablement répertoriés et formalisés). La médiation est aussi « soutien, conseil, lieu d'échange » (Demol, 2002) ou encore « aide, écoute, réponse, vigilance, étayage, collaboration » (Vanhulle, 2009, p. 10). Pour cette auteure, elle se concrétise dans des gestes, des tâches, des techniques, des langages destinés à rendre présents pour l'apprenant les savoirs qu'il a à conquérir pour concevoir et réfléchir son agir. Ainsi, « les formes extérieures données aux savoirs façonnent la pensée du sujet, inscrivant celui-ci au cœur de la culture dont il est issu » (2009, p. 10).

Dès lors, le savoir, dès que le sujet le fait sien (le savoir devenant ainsi connaissance) est de nature ontologique : le formé intériorise et transforme des savoirs, les incorpore dans ses modes de pensée, leur confère une cohérence dans son discours en propre à partir de schèmes de pensée ou d'une certaine architecture mentale qui lui est propre, à la fois déjà là et toujours susceptible de se transformer. « Entre autres, l'étudiant traite les savoirs en fonction de certaines représentations préalables ou de certaines manières de déchiffrer la réalité, qu'il a intériorisées dans son histoire sociale propre » (2009, p. 158) et l'on peut penser qu'il y a construction de l'identité professionnelle dans la mesure où les savoirs auxquels il est confronté peuvent provoquer en lui des réorientations de ses représentations. Dans le contexte de l'alternance, ce processus de construction identitaire est « socialement marqué, car il dépend des médiations formatives et des outils d'apprentissage à partir desquels les étudiants se transforment

au contact des savoirs issus des différents contextes de travail *et* de formation dans lesquels ils sont impliqués » (Vanhulle, Mottier-Lopez & Deum, 2007, p. 242). Dès lors, se pose la problématique des processus sociosémiotiques qui déterminent leur activité réflexive : la part des attentes des formateurs universitaires, des systèmes de signes utilisés dans l'analyse et la modélisation de la pratique de stage, des théories et des savoirs qui imposent et/ou suggèrent à l'étudiant des cadres d'intelligibilité.

Lorsqu'on choisit de faire écrire des sujets sur leurs expériences et leurs savoirs, on mise sur un dépassement de l'expérience intime au profit de sa socialisation dans une action volontaire et orientée vers des buts transformateurs pour les personnes (Vanhulle, 2009). On pose que la réflexivité transite par la pensée verbale et le discours : toute « enquête » (au sens de Dewey, voir *supra*) relève d'une pratique discursive socialement située. Le langage, verbal en particulier, médiatise le rapport social (identité pour autrui) et intérieur (identité pour soi) de l'individu au réel. On mise ainsi sur la nature autoréflexive du langage qui introduit une rupture dans le rapport de l'individu au monde en ce qu'il constitue un instrument de construction et de transmission des significations sociales. Le langage permet ainsi à l'individu d'élaborer des « mondes représentés » et d'attribuer des significations à ce qui l'entoure et l'imprègne. Or, on le sait, « le pouvoir de construire des représentations de l'expérience est limité. La conscience de l'expérience est lacunaire » (Vanhulle, 2009, p.12). Pour Vygotsky, rappelle Vanhulle, « la conscience vit dans l'énonciation du sujet après coup sur des traces soigneusement choisies [...] La conscience sélectionne dans l'expérience vécue ce qui peut servir d'objet pour d'autres expériences vécues : ainsi elle ne s'attache qu'à une infime part de ce qui est réalisable » (p. 12). Mais « par son entremise, le sujet peut se mesurer aux épreuves du réel, les organiser, s'y orienter, se libérer des dominations de la situation concrète et disposer de son existence » (Clot, 2003, p. 17). Il peut prendre « acte du choix » que lui offrent ses multiples déterminations et conserver ainsi, par l'entremise du développement de son expérience, la main mise sur son histoire.

En prenant appui sur Habermas (1987), sur Bronckart (1997, 2005) et sur Vanhulle (2009), on peut considérer que la réflexivité consiste à interroger des activités, des savoirs et des discours en ce qu'ils relèvent de représentations collectives qui sont organisées en trois mondes représentés – le monde objectif, avec ses caractéristiques physiques, le monde social avec ses normes, ses lois, ses règles d'organisation et modalités de coopération entre ses membres et le monde subjectif des personnes impliquées dans des activités sociales auxquelles elles attribuent des valeurs et qui fondent leurs modes de connaissance. Par rapport à ces trois mondes, toute action – que vient investiguer la suspension réflexive – exhibe des prétentions à la validité : en termes de vérités des connaissances ou des interprétations attribuées au monde objectif, d'efficacité des actions menées dans ce monde pour le transformer ; en termes de pertinence et de conformité aux règles du monde social ; en termes enfin de sincérité ou

d'authenticité de l'engagement dans ces actions, vécues subjectivement. Des cadres d'intelligibilité régissent donc l'activité réflexive (Baudouin & Friedrich, 2001). Un premier cadre est d'ordre interprétatif : il s'agit de « lire » le monde objectif pour en comprendre les lois, les principes de fonctionnement. Le second est d'ordre prescriptif : il détermine des modes d'action considérés comme adéquats ou non. Le troisième est de l'ordre du pragmatique et de la responsabilité du sujet. Il définit l'action personnelle envisagée comme pertinente au vu des contextes et des normes. La praxis, alors, peut se faire « une activité à travers laquelle s'accomplit en permanence la re-définition du rapport d'une personne à la Cité » (Bronckart, 2005, p. 75).

La réflexivité en formation consiste ainsi à interroger ce qui paraît « vrai », « juste » ou « bon ». Elle tente d'établir des lois véritables, des normes régulatrices et des valeurs susceptibles d'imprégner l'agir singulier. La praxis qu'elle contribue alors à forger incorpore des fondements éthiques, des procédures de discussion et de négociation, et un langage partagé.

Nous l'avons vu, il n'y a pas d'identité sans altérité et cette altérité est d'abord celle du langage qui oblige le sujet, en l'occurrence dans notre travail, l'étudiant, à expliciter sa pensée afin de faciliter la tâche interprétative des formateurs auxquels sont adressés les discours qu'il produit. En ce sens, le « soi-même » ne se saisit et ne s'inscrit socialement que « comme un autre », suivant l'heureuse formule de Ricoeur. Cette dimension de l'autre, on l'a vu, n'est pas réductible aux interactions sociales que le sujet négocie au sein de sa communauté d'appartenance. Il conviendrait ici d'écrire l'Autre avec un grand A, pour marquer l'antécédence du registre *symbolique* au sein duquel se forment les figures historiques et culturelles de la médiation nécessaire à la constitution de l'identité comprise comme activité. Pour Lemke (2000), l'activité identitaire aurait comme mobile la production en permanence d'une identité définie comme une articulation sémiotique de la position évaluative du sujet envers les interactions. C'est ce que nous sommes enclins à croire ou à douter, à désirer ou à ne pas aimer, à espérer ou à trouver surprenant. Il s'agit d'une expérience d'identité qui n'est pas équivalente à une image de soi, mais bien la synthèse des expériences particulières (notamment celles de familiarité avec les pratiques d'un groupe social) articulées avec l'interprétation sociale de ces expériences (Wenger, 1998).

C'est pourquoi les processus constitutifs de cette activité peuvent être considérés comme des *actions médiées par le langage des images de soi* propre à la communauté dans laquelle le sujet exerce une pratique. Il s'agit notamment des actions de présentation de soi en termes d'engagement au nom de certaines valeurs présentes dans la communauté. Ainsi, dans notre contexte, les discours écrits et oraux des étudiants peuvent apparaître non seulement comme des outils d'objectivation de l'expérience mais aussi comme un mode de pensée où il s'agit de se définir ou de se redéfinir en prenant en compte les horizons d'attente supposés des formateurs universitaires. En nous appuyant sur les travaux de Ricoeur (1977), on peut dès lors penser qu'il s'agit

pour les étudiants d'alléguer des motifs au sens d'une raison d'agir susceptible d'être communiquée et comprise par autrui et leur permettant en même temps d'énoncer le sens que prend pour eux leur expérience. En référence à cet auteur, on peut mentionner deux dimensions essentielles du sens de l'action, à savoir la fonction d'intelligibilité – rendre clair, pour soi et pour autrui – ce que l'on a fait en référence à des significations partagées, et la fonction de légitimation – justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui – ce que l'on a fait, en relation à des normes et des valeurs socialement partagées. La construction de l'identité professionnelle passe ainsi par le langage écrit dont on attend qu'il permette à l'étudiant de socialiser son expérience tout en lui donnant sens. On peut penser que c'est en prenant part à une communauté de discours et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à une ou plusieurs communautés, en l'occurrence, l'université et/ou le monde du travail, que l'étudiant de l'alternance est en mesure d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui contribuent à son développement identitaire. On perçoit alors qu'il importe que le dispositif de formation soit en mesure d'offrir les conditions nécessaires pour que chaque étudiant dispose de ressources qui « fassent sens » pour nourrir sa construction identitaire dans le sens socio-individuel de Lipianski (1992), de Dubar (2000), notamment ou encore de Bourgeois et Nizet (1997). Nous aurons l'occasion de revenir sur les travaux de ces auteurs au prochain chapitre et dans la partie de ce travail consacrée à l'impact du dispositif d'alternance étudié sur les processus de construction identitaire.

Les perspectives que nous venons de présenter ont eu, dans notre travail de recherche, une conséquence essentielle. Elles nous ont conduite à abandonner l'idée de donner une définition « scientifique » de l'identité et tout discours direct sur ce que serait l'identité d'un individu (ou d'un groupe) pour la considérer comme une construction mentale et discursive que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux-mêmes ou autour d'êtres sociaux avec lesquels ils sont en contact, dans une situation ayant pour enjeu dominant la relation qu'ils entretiennent. Nous faisons l'hypothèse que cette construction représentationnelle et discursive participe du même mouvement que la construction représentationnelle et discursive que les sujets opèrent autour de leurs activités. Ces constructions mentales et discursives et les affects qui les accompagnent nous ont paru constituer un matériau de recherche précieux pour la connaissance et l'interprétation des phénomènes de formation. Cette option de considérer les identités comme une construction ou un discours inféré à partir d'une activité située nous a conduite à nous intéresser au sens que construit et aux contours de significations que donne chaque étudiant à ses activités alors que le dispositif lui demande d'identifier, de décrire, d'interpréter et plus généralement de problématiser celles-ci. Ces constructions de sens et ces significations sont pour nous des matériaux de recherche qui ne se substituent en aucun cas aux outils conceptuels interprétatifs que nous utiliserons. Notre recherche a, bien sûr, pour objectif de produire des significations autres que les étudiants donnent à leurs actes.

Si nous convenons, avec Barbier (2006) de définir l'activité représentationnelle ou mentale comme une activité de production et de transformation d'entités ayant pour objet d'autres entités et pouvant survenir en leur absence, les activités humaines font l'objet de « mises en représentations », anticipatrices ou rétrospectives. Ces mises en représentations d'activités font elles-mêmes l'objet d'un travail mental de mise en relation.

Ce que l'on appelle les constructions de sens relèvent de telles mises en relation que Barbier (2000) a définies comme des mises en relation entre des représentations issues d'expériences présentes et des représentations issues d'autres moments de la trajectoire d'un sujet. Pour cet auteur, lorsque cette relation entre représentations consiste à établir une unité entre ces différentes activités comme attribuables à un même individu, on est alors précisément en présence de ce que l'on peut appeler des *représentations identitaires*, définies depuis Erikson (1972, p. 14), en référence à deux caractéristiques : l'unité et la continuité. « Le *sentiment* d'identité, écrit significativement Erikson, est un sentiment subjectif et tonique d'une *unité personnelle* et d'une *continuité temporelle* au principe le plus profond de toute détermination de l'action et de la pensée » (souligné par nous). L'auteur s'appuie notamment sur une lettre de Freud (1926) revendiquant son identité juive joliment définie comme « intimité bien abritée d'une structure psychique commune » (Erikson, 1972, p. 16).

En même temps, Erikson insiste sur le fait que « l'identité n'est jamais installée, jamais achevée puisque l'environnement du Moi est mouvant » (p. 20). Ainsi, nous considérons avec Bourgeois (2006, p. 67) que « l'identité est une représentation de soi (au sens anglo-saxon de self-concept) qui définit l'individu dans son unité et sa continuité : ce qu'il est et ce qu'il n'est pas, comme individu singulier et comme membre de groupes sociaux ». D'autre part, parce qu'elle se constitue essentiellement dans les interactions sociales de l'individu avec son environnement, l'identité est aussi à la fois multiple et changeante : en ce sens, « l'identité n'est pas une représentation unique et monolithique, mais plutôt une configuration particulière de représentations plurielles de soi, qui peuvent parfois diverger entre elles et, en outre, changer dans le temps » (Bourgeois, 2006, p. 67).

#### 1.4. L'identité entre l'un et le multiple

Nous avons vu que l'identité est inséparable du travail par lequel l'acteur se forge par le récit, un sentiment de continuité au travers du temps, et parfois même un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme étant un individu singulier, toujours à l'aide d'éléments sociaux et culturels. Grâce à ce travail, l'individu cesse d'être composé de *fragments*. Dans ce processus, Ricoeur montre que l'identité suppose une structure narrative, trouvant dans le récit une médiation privilégiée, entre l'ipséité (ou la cohérence) et la mêmeité (la permanence). Cette identité n'est pas qu'un récit individuel. Elle est aussi le fruit d'une tradition permettant à la fois d'établir notre singularité et de nous insérer dans des représentations collectives/partagées organisées en mondes représentés où les diverses dimensions de l'agir sont interprétées, reconstruites, « mises en formes » ou « figurées » dans des productions langagières ne se déployant pas exclusivement dans les seuls textes narratifs. Ces productions langagières ne sont jamais la construction solitaire d'un individu parvenant à doter son agir d'une continuité. Elles insèrent toujours cet agir dans une appartenance culturelle et résultent d'un travail sélectionnant de manière plus ou moins arbitraire quelques événements afin de leur donner une cohérence d'ensemble. C'est dire à quel point le sujet filtre en quelque sorte le passé dans le présent, à travers un travail personnel constamment tempéré par des interactions avec autrui : que ce soit par leur force de stigmatisation, par leur capacité de révélation identitaire grâce à leur regard bienveillant, ou encore, et dans une lecture ternaire de l'identité, comme le fruit de l'articulation entre la définition que l'individu donne de lui-même, la manière dont il se présente aux autres et la désignation qui lui est renvoyée par autrui.

Le travail identitaire est ainsi « dans le contact avec soi-même d'un individu situé (inscrit dans des situations réelles chargées d'histoire), relié, engagé dans des interactions, imprégné par une culture (des représentations forgées dans son histoire, des habitus, une encyclopédie de savoirs intériorisés, une inscription dans un milieu et des pratiques sociales). C'est aussi le travail d'un sujet physiquement incorporé dans des situations de vie, de travail ou de formation – génératrices de mouvement, de contingence, d'imprévu, bref, de mises sous tensions permanentes. Au-delà du simple examen des problèmes à résoudre, ce travail suppose la prise en compte, précisément de ces tensions et de ce qu'elles affectent chez les sujets. Ces « expériences cruciales » tant intellectuelles qu'affectives (Vygotski, 1997) influent l'action – effective ou projetée – du sujet sur lui-même et son environnement (Vanhulle, 2009, p. 11).

Ce travail identitaire s'échelonne désormais tout au long de la vie (Boutinet, 1998). D'où d'ailleurs l'importance des transitions identitaires, lorsque l'individu, à la suite d'une crise, se transforme. Lorsque, surtout, la continuité du soi est mise à l'épreuve lors de moments charnières. Mais aucune démonstration n'est peut-être aussi probante

que la question de la multiplicité des univers culturels auxquels parviennent les individus lors d'une migration. Une autre lecture de l'identité, à l'opposé de l'unité et de la continuité, souligne ainsi une conception décentrée de celle-ci. Errance, dissémination, éclatement, le sujet peut être pris et constitué par des messages qui le forgent et le déforment, contre lesquels et par lesquels il se fabrique. « Aucun individu ne dispose d'une seule identité, au contraire même, il en adopte plusieurs, issues de positions multiples, distribuées au long de divers axes de différences et traversées par des dispositifs qui peuvent être parfaitement contradictoires » (Martuccelli, 2008, p. 28).

La pluralité des représentations de soi est ainsi particulièrement susceptible d'être présente dans le contexte des formations en alternance où l'étudiant peut se sentir écartelé entre deux cultures différentes, entre des appartenances simultanées ou successives à des groupes sociaux différents. Il peut ainsi se sentir « tiraillé » entre des rôles sociaux et des statuts différents voire contradictoires. Confrontés à la pluralité des figures identificatoires et à la diversité des contextes avec tout ce que cela suppose comme rites, habitudes, valeurs, positionnements propres à chaque lieu de formation alternée, les jeunes sont conduits à mettre en place des stratégies, des conduites, des projets visant le maintien d'une certaine consistance psychologique. Analysant le passage de l'école au travail, Cohen-Scali (2000) assimile ainsi l'alternance à une situation d'émigration où les sujets se trouvent confrontés à plusieurs référents identitaires correspondant à une « période difficile de ruptures et de contradictions induisant des sentiments d'inconfort psychologique, de dissonances entre différentes représentations de soi où les jeunes doivent articuler des lieux et des rythmes très différents » (p. 133). Pour cette auteure, les jeunes se voient confrontés à une double transition qui a tendance à les fragiliser : d'une part à une transition diachronique caractérisée par le passage de l'adolescence à l'âge adulte et son corollaire de nouvelles appartenances sociales et, d'autre part, à une situation dans laquelle il s'agit d'endosser de nouveaux rôles et prises de responsabilité. Pour Cohen-Scali, la première condition susceptible d'entrer en jeu pour favoriser la construction de l'identité professionnelle au sein des dispositifs de formation en alternance est liée à la qualité de l'intégration des stagiaires au sein des entreprises. Pour Chaix (1993), c'est aussi une des conditions essentielles qui, à côté de l'orientation et des projets (aspects sur lesquels nous reviendrons), agit de façon forte sur les processus de construction de l'identité professionnelle des jeunes. « Ainsi, les interactions avec le milieu socioprofessionnel dans le cadre de situations réelles et non pas simulées, et plus globalement, la façon dont le jeune vit subjectivement son intégration en entreprise, constituent un facteur important qui oriente dans un sens ou dans un autre le processus de construction de son identité professionnelle » (Kaddouri, 2008, p. 181).

## CHAPITRE 2 : LES PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

A partir de ces recherches, on voit que si, à certains égards, une distinction analytique entre les aspects personnels et collectifs de l'identité est possible, il faut néanmoins se garder de les séparer. Le fait que l'identité adopte parfois un langage intimiste et particulier ne doit faire oublier à aucun moment, ses dimensions sociales et culturelles ainsi que l'a notamment montré Sainsaulieu dans un ouvrage majeur : *L'identité au travail* (1977). A partir de nombreuses enquêtes menées dans des univers productifs variés, cet auteur propose un cadre théorique portant sur les effets culturels de la vie au travail et repère des processus identitaires très différents en fonction des moyens dont disposent les individus pour obtenir la reconnaissance d'autrui. Son observation des relations de travail lui confirme la thèse que l'entreprise est un lieu majeur de socialisation et préside à la formation d'identités. L'espace de travail modèle les individus par l'intensité de la vie relationnelle qui s'y déroule. Pour cet auteur, l'édification d'une identité socialement reconnue est indissociable de l'expérience conflictuelle des relations qui permet au sujet de soutenir son désir et d'affirmer sa différence. L'apprentissage se nourrit alors de séquences successives d'identification et de différenciation sur la représentation de sa propre identité. La confrontation entre des expériences antérieures et présentes met en scène des images de soi influencées par l'accès à des positions de pouvoir et conditionne la recherche d'une certaine cohérence identitaire. Dans cette perspective, l'entreprise émerge comme un espace d'apprentissage culturel privilégié en relation étroite avec la pratique du pouvoir en organisation. Les modèles de sociabilité au travail – retrait, fusion, affinité et négociation – révèlent ainsi une richesse des manières de vivre au travail mais aussi une inégalité d'accès au pouvoir et à la construction identitaire. L'identité y est appréhendée non pas comme le produit d'une acculturation mais comme celui des interactions de travail.

Dans le sillage des travaux de cet auteur mais aussi des travaux de Bourdieu, de Goffman et de Laing, Dubar propose également une approche relationnelle de l'identité mais en y ajoutant une dimension *biographique*. Dans une perspective sociologique de l'identité professionnelle individuelle, Dubar (2004) montre que le propre de l'identité est de se placer à l'interface entre une définition intime et une définition statutaire de l'individu. Il précise cette « transaction » en utilisant la notion d'« identité pour soi »<sup>15</sup>, compromis entre les identités héritées (acceptées ou refusées) et l'identité visée, et celle d'« identité pour autrui »<sup>16</sup>, compromis entre les identités proposées (ou attribuées) et l'identité assumée, et ce, selon deux axes en étroite articulation : un axe relationnel et un

---

<sup>15</sup> Selon Laing (1971, p. 114), « les identités pour soi » ne sont rien d'autre que « l'histoire que les individus se racontent sur ce qu'ils sont », ce que Goffman appelle les identités sociales « réelles ».

<sup>16</sup> « Les identités pour autrui » correspondent à des formes variables d'*étiquetage* produisant ce que Goffman appelle les identités sociales « virtuelles ».

axe biographique. Selon cet auteur, l'articulation de cette double transaction donne lieu à des « formes identitaires », c'est-à-dire des « formes sociales d'identification des individus en relation avec les autres dans la durée d'une vie » (Dubar, 2000, p. 6). Dans son approche de l'identité professionnelle, Dubar montre en particulier que celle-ci n'est jamais fixée mais se modifie au fil du temps en fonction des positions successives occupées par un individu au sein d'un groupe évoluant dans l'espace social. Il décrit le processus complexe à l'origine de la construction de l'identité professionnelle, comme émergeant à la fois des expériences de l'individu et des interactions produites dans son contexte de travail, alliant vécu subjectif et réalité sociale. Son analyse des processus de socialisation indique comment la construction identitaire, qui se traduit par des manières de se définir, de s'identifier face aux autres dans le champ professionnel, s'opère au moyen d'une interaction permanente entre les représentations de soi et le regard d'autrui : « les identités professionnelles sont intensément vécues par des individus concernés et renvoient à des définitions de soi autant qu'à des étiquetages par autrui » (Dubar, 2004, p. 257).

## **2.1. Approche sociologique de l'identité professionnelle**

Cette approche nous est apparue des plus opérantes pour tenter de comprendre et de rendre compte des manières dont les étudiants racontent leur trajet de formation, justifient leurs pratiques (activités) ou anticipent leurs avenir. Les « formes identitaires » que construisent les individus ne résultent pas seulement de leur passé ou de leur origine sociale ou du diplôme scolaire mais aussi d'expériences vécues au travail ou en situation de formation, c'est-à-dire d'un travail sur soi situé dans un contexte relationnel et dépendant des processus de reconnaissance sociale et personnelle. Ainsi, si l'on peut souscrire à l'idée que chaque étudiant se caractérise par un ensemble d'expériences biographiques et de relations sociales différentes, que chacun a tendance à définir sa situation et à justifier ses conduites de manière spécifique liée à son histoire et à son univers relationnel, il importe aussi et surtout de ne pas renoncer à un effort d'analyse sociologique permettant de comprendre les relations entre les identités collectives (ensemble des catégories qui identifient un individu à un moment donné) et les identités individuelles (sentiment d'être telle ou tel, dans sa singularité). La question étant de savoir comment tel ou tel comportement, croyance, attitude... peut se comprendre à partir des appartenances collectives et de la manière dont celles-ci sont « vécues » « traduites », « intériorisées » par telle ou telle personne. « L'individu est un processus » ne cesse de répéter Elias tout au long de son œuvre. Un processus dynamique, ouvert, où l'individuel et le social sont intimement imbriqués. Pour cet auteur, individu et société ne sont que des facilités de langage et de représentations – utilisées en permanence – pour séparer, par commodité, des catégories en réalité beaucoup plus diffuses et interpénétrées. C'est pourquoi, il importe de donner toute son

importance à la *socialisation* dans la compréhension d'un individu. Pour Habermas, c'est la mise en relation du développement des individus aboutissant à des « identités sociales » et de la structuration des systèmes sociaux servant de support à des « mondes sociaux » qui constitue la problématique fondatrice des « sciences sociales classiques », celle que l'on retrouve aussi bien chez Durkheim (Habermas, 1987, p. 171) que chez Weber (Habermas, 1987, p. 210) ou chez Marx (Habermas, 1987, pp. 208-209). Tous considèrent que « la socialisation est le processus explicatif premier et que ce n'est qu'avec la socialisation qu'il y a individualisation » (Habermas, 1987, p. 171). En conséquence, pour Habermas, la question de la socialisation se joue dans la dualité *du social*, dans la relation entre travail et interaction, entre agir instrumental et agir communicationnel, c'est-à-dire entre processus ou « systèmes » de production et processus des relations sociales, sans que d'aucune manière, les seconds ne puissent se réduire aux premiers.

### **2.1.1. Au centre de la théorie sociologique de l'identité : une articulation de deux processus identitaires hétérogènes**

Dans sa théorie sociologique de l'identité, Dubar refuse donc de distinguer l'identité individuelle de l'identité collective pour faire de l'identité sociale une articulation entre deux transactions : une transaction « interne » à l'individu et une transaction « externe » entre l'individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction.

Cette théorie considère la *division du Soi* comme la forme primordiale de manifestation de l'identité (Laing, 1971, p. 25). D'après Dubar, il faut en effet revenir à la psychanalyse et à ses acquis les plus solides pour comprendre le phénomène de la dualité *dans* le social. Pour Freud, on le sait, le Moi est à la fois une instance défensive contre les agressions du réel extérieur, une « agence » de cohérence des représentations et d'adaptation à la réalité et une organisation d'investissement libidinal. Le Moi est traversé par des conflits permanents entre le Ça porteur des désirs refoulés, et le Surmoi, siège des normes et des interdits sociaux (Freud, 1913/1980, p. 105 et suivantes). C'est sans doute Lacan qui a le plus insisté, dans sa lecture de Freud, sur cette « discordance primordiale dans la relation de l'organisme à sa réalité » (Lacan, 1975, p. 93), sur cette « subversion du sujet » dans son activité désirante (Lacan, 1975, p. 151 et suivantes) qu'il enracine dans le *stade du miroir* et dans l'expérience précoce du petit enfant éprouvant dans son image « sa discordance avec sa propre réalité ».

Cette interprétation de la découverte la plus importante de Freud – « la structure du sujet comme discontinuité dans le réel » – semble s'opposer à la lecture plus humaniste et plus optimiste qu'Erikson fait de l'identité et à laquelle nous venons de nous référer comme « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle ». En même temps, Erikson (1972, p. 87) insiste aussi sur le fait que les individus traversent nécessairement des crises d'identité liées à des « fissures internes

du moi »<sup>17</sup>. Selon Dubar, la division interne de l'identité doit enfin et surtout être éclairée par la dualité de sa définition même : identité pour soi et identité pour autrui sont à la fois inséparables et liées de façon problématique. Inséparables puisque l'identité pour soi est corrélative d'Autrui et de sa reconnaissance : je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'Autrui. Problématiques puisque « l'expérience de l'autre n'est jamais directement vécue par soi... en sorte que nous comptons sur nos *communications* pour nous renseigner sur l'identité qu'autrui nous attribue... et donc pour nous forger une identité pour nous-mêmes » (Laing, 1971, p. 29). Or, toutes nos communications avec les autres sont marquées par l'incertitude : je peux tenter de me mettre à la place des autres, essayer de deviner ce qu'ils pensent de moi, imaginer même ce qu'ils pensent que je pense d'eux, etc. *Je* ne puis jamais être sûr que mon identité pour moi-même coïncide avec mon identité pour Autrui.<sup>18</sup>

Ainsi abordée, la notion d'identité peut-elle s'inclure dans une approche sociologique ? s'interroge Dubar (2000, p. 108). Elle ne le peut sans doute pas si l'on en reste à une approche phénoménologique de la relation inter-individuelle Moi-Autrui ou à une approche psychanalytique réductrice considérant le Moi comme l'élément d'un système fermé en relation dynamique mais « interne » avec le Ça et le Surmoi rejetant dans « l'environnement » l'ensemble des institutions et des rapports sociaux<sup>19</sup>. Mais elle le peut certainement si l'on restitue cette relation identité pour soi/identité pour autrui à l'intérieur du processus commun qui la rend possible et qui constitue le processus de socialisation. Dans cette perspective, la notion d'identité introduit la dimension subjective, vécue, psychique au cœur même de l'analyse sociologique. Elle introduit cette hypothèse paradoxale qui renverse en quelque sorte les positions psychanalytiques « ordinaires » opposant le Moi à son système « intérieur » (Ça, Surmoi...) jugé essentiel à l'Environnement et son organisation « externe » jugée souvent inessentielle<sup>20</sup> :

---

<sup>17</sup> Erikson s'est particulièrement intéressé à la crise de l'adolescence à propos de laquelle il a élaboré une théorie révisant et élargissant la psychanalyse classique par tout l'apport des sciences sociales américaines. Selon cet auteur, les crises qui jalonnent la croissance de l'individu sont toujours éclairées par l'analyse des crises qui marquent le développement des sociétés. Cette lecture de la genèse de la personnalité évite le double écueil du psychologisme et du sociologisme et met en valeur l'articulation du temps individuel sur le temps historique. La participation à la réalité mouvante et complexe de l'histoire offre à l'adolescent des possibilités d'affirmation ou de négation de soi-même, de consolidation ou de détérioration de son identité.

<sup>18</sup> On ne peut faire l'impasse sur ces composantes subtiles de l'autodéfinition de soi par le jeune formateur aux prises avec toutes les interventions formatives qui influencent ses modes de pensée et de faire, dans le contexte de l'alternance.

<sup>19</sup> « La psychanalyse n'a jamais pu conceptualiser l'environnement de manière opératoire » (Erikson, 1972, p. 20).

<sup>20</sup> Ce n'était pas la position de Freud lui-même lorsqu'il écrivait : « Tous les rapports qui ont fait jusqu'à présent l'objet de recherches psychanalytiques peuvent, à juste titre, être considérés comme des phénomènes sociaux » (Freud, 1920 trad. 1981, p. 76). Il faudrait donc nuancer et distinguer les divers courants psychanalytiques, il n'en reste pas moins que les écrits les plus sociologiques de Freud ont été longtemps considérés par la plupart des psychanalystes comme les moins scientifiques et les moins pertinents (cf. Enriquez, 1983, p. 32 et suivantes).

« l'ironie de la chose, c'est qu'il se révèle souvent que ce que je considère comme la réalité la plus publique est considérée par d'autres comme mon fantasme le plus personnel et que ce que je suppose être mon monde « intérieur » le plus intime se découvre comme ce que j'ai de plus commun avec les autres » (Laing, 1971, p. 42). Cette inversion faisant « du plus intime » ce qui fait aussi « le plus social » ne supprime pas la division du Soi comme réalité originelle de l'identité : elle l'installe, comme on l'a vu, dans le social lui-même<sup>21</sup> tout en l'abordant par le biais de l'expression individuelle des « mondes subjectifs » qui sont à la fois des « mondes vécus » et des « mondes exprimés » donc saisissables empiriquement (Demazière & Dubar, 1997). L'inversion se justifie par la tentative de comprendre les identités et leurs éventuelles déchirures comme des produits d'une tension ou d'une contradiction interne au monde social lui-même (entre l'agir instrumental et l'agir communicationnel, l'économique et le culturel, etc.) et non d'abord comme des résultats du fonctionnement psychique et de ses refoulements inconscients. La division du Soi comme expression subjective de la dualité du social apparaît clairement à travers les mécanismes d'identification. Chacun est identifié par autrui, mais peut refuser cette identification et se définir autrement.

### 2.1.2. De l'identité aux formes identitaires

Si Dubar a formalisé ses résultats, de type inductif ou compréhensif, dans un « modèle tétrachorique » reposant sur l'idée de double transaction (« pour autrui »/« pour soi ») associée à la notion d'identité, c'est parce que toutes ses recherches mettaient en évidence la dualité des processus sociaux concernés : « dès lors que l'on renonce à tout essentialisme, écrit-il, l'identité peut être considérée comme une notion constamment « duale », marquée par l'incertitude et le paradoxe » (1996, p. 43). « Toute définition « subjective » de Soi (identité « pour soi ») n'a en effet aucune raison de coïncider avec les catégories objectives » attribuées par les institutions et leurs agents (identité « pour autrui ») (p. 43).

En ce sens, la gestion de cette « dualité » constitue bien une des questions centrales des « récits de pratiques » mettant en scène des « stratégies identitaires » (Goffman, 1963 ; Camillieri *et al.*, 1990) qui correspondent à la marge de manœuvre des acteurs sociaux face aux clivages intérieurs et aux contradictions institutionnelles. Nous reviendrons, dans nos analyses ultérieures, sur cette idée que les individus, en l'occurrence les étudiants de l'alternance ont une certaine capacité d'action, sur le choix de leur groupe d'appartenance et de référence, c'est-à-dire sur une part de la définition de soi (les amenant, par exemple, à préférer certaines activités au détriment d'autres dans le contexte de l'alternance) s'enracinant dans leur histoire antérieure. Cette idée de choix d'un groupe d'appartenance ou de référence correspond à ce que nous avons pu relever

---

<sup>21</sup> Dont la structure est à la fois le produit et le reflet des structures cognitives et relationnelles de ses membres (Levi-Strauss, 1977).

lors d'une première lecture des discours écrits et oraux produits par les étudiants, à partir des significations et des sémiotisations qu'ils accordent à leurs actes où se trouvent présentes « au travail » : représentations du soi actuel, représentations projectives de soi, représentations des représentations d'autrui sur soi, représentations de soi issues de l'image de soi donnée à soi-même et à autrui, affects identitaires et stratégies identitaires. Il y apparaît d'emblée que l'image de soi est très dépendante de la reconnaissance d'autrui, même si à son tour elle l'influence et que les étudiants vivent des tensions intérieures fortes entre les images qu'ils se font d'eux-mêmes et/ou celles que d'autres personnes leur renvoient, que ce soit dans le contexte du travail ou de formation. A partir de cette perspective, nous ferons l'hypothèse que ces tensions ont un impact sur les décisions des étudiants relatives à leur formation en les mettant en rapport avec des questions telles que le rôle que jouent certains autrui dans la motivation à se former, ou encore les usages contrastés que les étudiants font des diverses ressources qui leur sont proposées dans le cadre du dispositif de formation.

Un autre motif invoqué par Dubar pour « conserver » ce modèle de « double transaction » tient au fonctionnement même du langage qui est au centre des processus de dénomination (l'identité est d'abord un nom) et de production d'un récit (l'identité est aussi une histoire). Construire et transmettre des significations – et donc pouvoir mettre tel ou tel champ de pratiques en récit – n'est-ce pas, s'interroge Dubar, « nécessairement articuler les séquences temporelles de son existence, le long d'un axe syntagmatique, avec les termes clés d'une argumentation qui oblige à choisir telle ou telle catégorie, faisant intervenir un autre niveau, paradigmatique, de la langue ? » (1996, p. 43). Dans le prolongement des travaux de Martinet (1961), Dubar indique que cette « double articulation du langage » est totalement homologue à la double transaction identitaire, l'axe syntagmatique mettant en mots la « transaction biographique » (choix des épisodes à raconter) et la « transaction relationnelle » impliquant l'axe paradigmatique (choix des catégories pour la raconter) et, donc, référence à un « discours d'autrui ». Ainsi les « formes identitaires » ne seraient rien d'autre que des « structures discursives typiques » qui sous-tendraient et donneraient sens à des « récits de pratiques » considérés comme des tentatives de « mettre en intrigue » dans un contexte donné, des expériences biographiques et relationnelles.

Dubar a ainsi mis en évidence quatre formes identitaires idéal-typiques :

| La forme biographique pour autrui  | La forme relationnelle pour autrui                   | La forme relationnelle pour soi   | La forme biographique pour soi   |
|--|--|---|--|
| <i>Forme communautaire</i>   | <i>Forme statutaire</i>                              | <i>Forme Réflexive</i>  | <i>Forme narrative</i>   |
| caractérisée par « l'inscription des individus dans une lignée générationnelle »   | renvoie à un « Moi socialisé » par la prise de rôle. | caractérisée par une « conscience réflexive » mettant en œuvre un « engagement dans un projet ayant un sens subjectif et impliquant l'identification à une association de pairs partageant le même projet ». Au Nous correspond un Soi-même réflexif à entendre comme la « face du Je que chacun désire faire reconnaître par des Autrui « significatifs » appartenant à sa communauté de projet ». | caractérisée par « la mise en question des identités attribuées et un projet de vie qui s'inscrit dans la durée ». Cette forme implique un Soi narratif « que chacun a besoin de faire reconnaître » (2004, p. 55) afin d'actualiser ses visions du monde et de soi. |
| Les formes identitaires réflexives et narratives appellent et problématisent la question de la reconnaissance, et dès lors le processus de construction identitaire. |  |   |  |

Dans le processus de construction identitaire, Dubar considère deux types d'actes :

| Des actes d'attribution d'identités sociales « virtuelles »<br>(identités pour autrui)   | Des actes d'appartenance à des identités sociales « réelles »<br>(identités pour soi)                                  |
|--|--|
| qui donnent lieu à des transactions objectives, sur l'axe relationnel, entre identités attribuées/proposées et identités assumées/incorporées. | qui donnent lieu à des transactions subjectives, sur l'axe biographique, entre identités héritées et identités visées. |

### 2.1.3. Une approche compréhensive de la socialisation

L'approche sociologique développée ici fait donc de l'articulation entre les deux transactions externes et internes (appelées subjectives et objectives) la clé de voûte du processus de construction des identités sociales. La transaction subjective dépend, en effet, des relations à autrui constitutives de la transaction objective. La relation entre les identités héritées, acceptées ou refusées par les individus, et les identités visées, en continuité ou en rupture avec les identités précédentes, dépend des modes de reconnaissance par les institutions légitimes et leurs agents directement en relation avec les sujets concernés. La construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les « trajectoires

vécues »<sup>22</sup> au sein desquelles se forgent les identités « réelles » auxquelles adhèrent les individus. Elle peut aussi bien s'analyser en termes de continuité entre identité héritée et identité visée que de rupture impliquant des conversions subjectives. Elle peut se traduire autant par des accords que par des désaccords entre identité « virtuelle », proposée ou imposée par autrui, et identité « réelle » intériorisée ou projetée par l'individu. Cette approche suppose donc à la fois une relative autonomie et une nécessaire articulation entre les deux transactions : les configurations identitaires constituent alors des formes relativement stables mais toujours évolutives de compromis entre les résultats de ces deux transactions diversement articulées.

Notre entrée principale qui saisit le phénomène identitaire comme produit de la socialisation peut être clarifiée par l'approche phénoménologique et compréhensive : « c'est par l'analyse des « mondes » construits mentalement par les individus à partir de leur expérience sociale que le sociologue peut le mieux reconstruire les *identités typiques pertinentes dans un champ social spécifique* » nous dit Dubar (2004, p. 104). Ces « représentations actives » structurent les discours des individus sur leurs pratiques sociales grâce à la maîtrise d'un vocabulaire, à l'acquisition d'un *savoir légitime* qui permet à la fois l'élaboration de « stratégies pratiques » et l'affirmation d'une « identité reconnue ».

On retiendra de ce développement que les dimensions les plus significatives de ces représentations sont :

- le rapport aux systèmes, aux institutions et aux détenteurs des *pouvoirs* directement impliqués dans la vie quotidienne mettant en jeu l'implication et la reconnaissance de l'individu, son « engagement » et son « détachement », sa participation ou sa contestation, son identité virtuelle revendiquée et son identité réellement reconnue ;
- le rapport à l'avenir, à celui du système comme au sien propre, engage les *orientations stratégiques* qui résultent de l'appréciation des capacités et des opportunités, de l'intériorisation de la trajectoire et de l'histoire du système ;
- le rapport au langage, c'est-à-dire aux catégories utilisées pour décrire une *situation vécue*, soit le mode d'articulation des contraintes externes et des désirs internes, des obligations extérieures et des projets personnels, des sollicitations d'autrui et des initiatives du moi.

---

<sup>22</sup> La notion de « trajectoire vécue » désigne la façon dont les individus reconstruisent subjectivement les événements qu'ils jugent significatifs de leur biographie sociale. Ces trajectoires peuvent être appréhendées à travers leurs mises en récit impliquant des catégorisations et des argumentaires spécifiques (Demazière & Dubar, 1997).

C'est donc bien dans la compréhension interne des représentations cognitives et affectives, perceptives et opérationnelles, stratégiques et identitaires que réside la clé de la construction opératoire des identités. Cette construction ne peut se faire qu'à partir des représentations individuelles et subjectives des acteurs eux-mêmes. Impliquant la reconnaissance (ou la non reconnaissance) d'autrui, elle constitue nécessairement une construction conjointe. Selon Dubar (2000, p. 104), la représentation comme dimension de l'identité ne préexiste pas totalement au discours qui l'exprime. Elle constitue « une activité mimétique en tant qu'elle produit quelque chose à savoir précisément l'agencement des faits par la mise en intrigue » (Ricoeur, 1985). C'est ce passage du « représenté » à l'opérateur, du passif à l'actif, du « déjà produit » au « se construisant » qui permet de définir les identités comme des *dynamiques pratiques* et non des « données objectives » ou des « sentiments subjectifs ». Par suite de leur enracinement dans les deux types d'agir social, l'action instrumentale « stratégique » supposant une prise sur le monde, une catégorisation active et l'agir communicationnel « expressif » supposant le partage d'un langage, d'un code et de son usage dans les relations directes, ces représentations actives mettant en jeu les divers types de savoirs constituent les meilleurs indicateurs possibles des identités sociales, résultats à la fois stables et provisoires d'un processus de socialisation conçu en termes stratégique et communicationnel.

#### **2.1.4. Les processus biographiques et relationnels**

Nous l'avons vu, pour Dubar, ce sont les articulations entre les deux modes de négociation développés par les individus, qualifiés de *transaction relationnelle* et de *transaction biographique* qui déterminent l'identité professionnelle construite par un individu. La transaction biographique se caractérise par un sentiment soit de rupture soit de continuité avec les autres composantes de la trajectoire ressentie par un individu. Or, il est évident qu'avant de s'identifier personnellement à un groupe professionnel ou à un type de diplômé, un individu dès l'enfance, hérite d'une identité de sexe, mais aussi d'une identité ethnique et d'une identité de classe sociale.

De fait, la première identité éprouvée et expérimentée personnellement par le petit enfant se construit toujours dans sa relation à sa mère ou à celle (celui ?) qui en tient lieu. Cependant, c'est bien dans et par les catégorisations des autres – et notamment celles des partenaires de l'école (ses « maîtres » et ses « copains ») – que l'enfant fait l'expérience de sa première identité sociale. Celle-ci n'est pas choisie mais conférée par les institutions et les proches non seulement sur la base des appartenances ethniques, politiques, religieuses, professionnelles et culturelles de ses parents mais aussi sur celles de ses performances scolaires. L'école primaire constitue ainsi un moment décisif pour la première construction de l'identité sociale souvent déconnectée de tout univers professionnel. Ainsi apprenons-nous à nous construire à travers toutes les relations de face à face, toutes les identifications aux autrui significatifs, puis à l'Autrui généralisé

(Mead, 1963). De cette dualité entre notre identité pour autrui conférée et notre identité scolaire visée, naît un champ du possible dans lequel se déploient dès l'enfance, à l'adolescence, puis tout au long de la vie, toutes nos stratégies identitaires. Ainsi, par exemple, apparaît, dès le stade « phallique-moteur » (autour de cinq ans), une alternative dans la position qu'adoptent les enfants à l'égard de leur « identité conférée » : soit « extirper cette identité étrangère dont on nous a doté et créer une identité pour soi-même qu'on s'acharnera à faire confirmer », soit « exhiber son identité d'origine et s'y accrocher pour la valoriser » (Laing, 1971, p. 116).

Ce choix de départ se rattache selon Erikson à une alternative plus primitive encore entre la « plénitude » d'un « sentiment de confiance de base » qui renvoie à une intégration réussie ou une « méfiance de base » résultant de toutes les expériences infantiles non couronnées de succès par l'expérience de l'intégration (1972, p. 84). L'alternance semble, en tout cas, récurrente : certaines trajectoires sont avant tout marquées par la *continuité* inter et intra-générationnelle, d'autres sont marquées par des *ruptures* de toute nature impliquant des remises en cause d'identités antérieurement acquises ou construites. Parmi les événements les plus importants pour l'identité sociale, la sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constituent un moment essentiel de la construction identitaire. Pour réaliser la construction biographique d'une identité professionnelle et donc sociale, les individus doivent entrer dans des relations de travail, participer sous une forme ou sous une autre à des activités collectives dans des organisations, intervenir d'une manière ou d'une autre dans des jeux d'acteurs.

Selon Sainsaulieu (1977), cette perspective sur l'identité, contrairement à celle qui découle de la perspective biographique, ancre l'identité dans « l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir » et fait donc des rapports de travail le « lieu » où s'expérimente « l'affrontement des désirs de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal, mouvant et complexe au pouvoir ». Pour Sainsaulieu, l'identité est moins un processus biographique de construction de soi qu'un processus relationnel d'investissement de soi : la notion « d'acteur de soi » renvoie non pas à un simple rôle passager sur une scène provisoire mais à un investissement essentiel dans des relations qui mettent en question la reconnaissance réciproque des partenaires. Il s'agit donc bien d'une transaction objectivement constatable dans l'analyse des situations de travail et des systèmes sociaux d'entreprise. Des issues de cette transaction dépendent les identités de ceux qui s'y engagent ou y sont engagés. Dans cette perspective, la transaction relationnelle correspond soit à une situation de coopération-reconnaissance soit à une situation de conflit ou de non-reconnaissance par les protagonistes des contextes institutionnels (notamment les contextes de travail ou de formation) des revendications des individus.

Ainsi, la reconnaissance offerte aux étudiants dans ces différents contextes alliée aux représentations de soi dans le passé et le futur comme sources fondamentales de la

constitution de l'identité professionnelle individuelle nous ont paru offrir de réelles perspectives que nous testons lors de nos analyses ultérieures. Nous verrons en particulier que la « double transaction » opérée par l'étudiant – avec soi-même dans la manière de raconter son parcours de formation, de se mettre en récit (cette transaction est dépendante du contexte de l'énonciation des discours écrits et oraux des étudiants) ; avec les autres dans la manière dont se forge la reconnaissance de soi, par les partenaires de l'activité – est un processus complexe, incertain, dialogique puisque dépendant toujours de ses rapports aux autres et de leur incorporation par soi. Selon cette orientation, la formation, quelle que soit sa forme, dès lors qu'elle fait appel à la réflexivité et au dialogue, constitue une opportunité importante de ce processus qui oblige à se distancier et à dire « je ».

Dans le dispositif que nous étudions, c'est là qu'intervient, notamment, l'écriture individuelle des rapports de stage, dans lesquels l'étudiant (se) réfléchit à partir de son action. Pour le formateur, « l'accompagnement à la réflexivité consiste dès lors, entre autres, à garantir des cadres (des savoirs objectivables) grâce auxquels la rationalité peut s'épanouir, et à se mettre à l'écoute des chemins langagiers divers à travers lesquels cette rationalité s'élabore et des tensions qui s'y révèlent, heuristiques parce qu'ouvertes à de nouveaux développements » (Vanhulle, 2002). Nous en reparlerons plus loin.

## **2.2. Approche psychosociale des changements identitaires : la confrontation au monde du travail**

Pour les jeunes adultes, l'ensemble des choix d'orientation scolaire plus ou moins forcés ou assumés représente une anticipation importante du futur statut social. L'entrée dans une « spécialité » disciplinaire ou technique constitue un acte significatif de l'identité virtuelle. La confrontation au marché du travail et à la vie active prend des formes sociales diverses et significatives selon les pays, les niveaux scolaires et les origines sociales. Mais c'est de son issue que dépend à la fois l'identification par autrui de ses compétences, de son statut et de sa carrière possible et la construction par soi de son projet, de ses aspirations et de son identité possible.

Cet affrontement avec l'incertitude s'effectue pour ces générations, dans des conditions historiques particulières (Baudelot, 1988) : un fort taux de chômage mais qui touche différemment les entrants selon les niveaux scolaires et les origines sociales ; un processus rapide de modernisation technologique et de changements organisationnels dans les entreprises, les administrations, les services ; un allongement de l'école et de l'accès à l'emploi de plus en plus rarement considéré comme stable (« à vie »). C'est de l'issue de cette première confrontation – en l'occurrence lors des stages, dans une formation par alternance – que vont dépendre les projets des individus et les modalités de construction d'une identité « professionnelle » de base qui constitue, selon Dubar

(2004, p. 121) « non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux, de formation ». Cette construction d'identité pour soi dans la confrontation au marché du travail permet l'invention de stratégies personnelles, de « présentations de soi » (« apprendre à se vendre », par exemple, lors de la recherche du stage). Au-delà du choix du métier ou de l'obtention du diplôme, cette confrontation implique la construction personnelle d'une stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs. Elle correspond toujours à un processus majeur de socialisation secondaire (Gamba-Nasica, 1999) renvoyant à un vécu singulier mais aussi à un travail d'interprétation et d'incorporation (Osty, 2008) et soutient un processus d'apprentissage pour construire un avenir qui n'est plus donné d'avance. Cette première « identité professionnelle pour soi », même reconnue par un employeur, n'est en effet évidemment pas définitive, elle est vouée à des ajustements permanents. Elle implique une projection à l'intérieur d'une filière – en l'occurrence, dans notre recherche, « la formation des adultes » – catégorie professionnelle instable et encore assez mal structurée, donc marquée par l'incertitude – alors même qu'elle accompagne le passage de l'adolescence à la vie adulte et donc à une certaine forme de stabilisation sociale. Les perspectives psychosociologiques qui se centrent sur l'analyse des conduites des individus confrontés aux changements liés à cette période y associent en permanence les notions de crises, de ruptures et de continuité.

La transition de l'école au travail est souvent envisagée comme une période de grand changement au cours de laquelle l'individu déploie beaucoup d'énergie à construire du sens et des liens entre des événements plus ou moins attendus et plus ou moins choisis. Cependant, les recherches concernent rarement les transitions de l'école ou de l'université au travail mais plutôt celles qui ont lieu dans le secteur professionnel en général.

Rares sont les définitions de la transition qui adoptent cette perspective, Parkes en a donné une qui spécifie assez bien le point de vue psychosociologique de la transition caractérisée par « les changements d'ordre majeur dans l'espace de vie qui ont des effets durables qui se produisent dans un laps de temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde » (cité par Dupuy, 1998, p. 49).

Pour Schlossberg, Waters et Goodman (1995), l'intégration des jeunes dans le monde du travail les oblige à développer de nombreuses capacités d'adaptation, mais ils doivent surtout comprendre les attentes des pairs et des superviseurs, apprendre des normes formelles et informelles et acquérir de nouvelles compétences. Au cours de cette phase de socialisation, les entreprises peuvent adopter vis-à-vis du nouvel arrivé des positions diverses (Fischer, 1997), parmi lesquelles on peut retenir la pratique de certains rites – rites de passage – ou d'autres qui s'apparentent plus à des stratégies de séduction. Les rites initiatiques consistent généralement à placer le nouveau venu dans

une position inconfortable ; ce qui est visé, c'est une déstabilisation et une remise en question en vue de l'adhésion au fonctionnement de l'entreprise. A travers ces processus, le « nouveau » abandonne ses rôles antérieurs et se construit progressivement une nouvelle identité. Ces rites peuvent faire appel à des stratégies très diverses : certaines consistent à donner peu d'informations au nouveau qui doit les trouver lui-même pour l'obliger à entrer en contact avec le personnel ; dans d'autres cas, il s'agit de confier au stagiaire ou au nouvel embauché, des tâches d'exécution.

Lorsque l'on a affaire à des stratégies de séduction, l'entreprise fait miroiter des perspectives d'avenir si, bien évidemment, le nouveau donne satisfaction. Certaines situations induiraient ainsi, dans un premier temps, un *sentiment de marginalité* qui peut être difficile à supporter ou un « *reality choc* » provoqué par la rencontre avec la réalité ; ce phénomène se traduit d'une part par la confrontation et le constat de la différence entre les attentes et la réalité, et d'autre part, par la multiplicité des informations qu'il faut gérer et interpréter par rapport au nouveau contexte. Dès lors, on peut considérer le soutien social exprimé à travers les encouragements, les informations concernant le marché du travail ou les relations de travail, les conseils, l'aide pratique comme des éléments pertinents pour les jeunes. S'appuyant sur des paradigmes systémiques comme celui de la complexité, le point de vue de Tapia (1994, 1997) concernant la transition de l'école au travail nous paraît particulièrement intéressant car centré sur la dimension de ruptures et de gestion de la crise par l'individu en transition, sur son caractère non cyclique et plutôt indéterminé. En effet, l'auteur assimile la transition à une situation de crise, et souligne le rôle déterminant qui est accordé aux contextes de formation et de travail dans l'accompagnement de ces périodes critiques.

Selon lui, plusieurs dimensions caractérisent la situation de transition de l'école au travail :

- son caractère de discontinuité et de rupture ;
- son caractère de crise, correspondant à « l'émergence dans un système de contradictions structurelles, axiologiques, représentationnelles ou par l'existence en son sein d'éléments psychologiques sociaux incompatibles ou paradoxaux (...). Elle se caractérise ensuite par des phénomènes de déstructuration et de déconstruction... » (Tapia, 1994, p. 106) ;
- sa dimension de « mise à l'épreuve de stratégies ou comportements adaptatifs... » (p. 107).

Cette approche, on le voit, interroge la capacité des individus à supporter des situations de dissonance cognitive et à les gérer : comment peut-on prendre le risque de changer ? Comment faire coexister des représentations de soi divergentes ? Il nous semble que cette conception de la transition remet en question le principe de la consonance cognitive censée être recherchée par les individus. La transition mobiliserait la capacité

de chacun à vivre des situations de forte dissonance cognitive et à mettre en œuvre certaines stratégies pour les affronter. La synthèse de Dupuy et Leblanc (1997) sur les principaux processus psychologiques régulièrement évoqués dans les études sur les transitions confirme l'importance de ces dimensions de contradictions et de ruptures. La transition se caractériserait alors par :

- la confrontation à la nouveauté et l'incertitude impliquant un changement significatif dans la vie d'un individu ;
- la réorientation des objectifs de vie ;
- la superposition de rôles contradictoires.

Ils insistent notamment sur la perte de sens associée à ces transformations et au fait que « ces processus renvoient tous au double paradoxe perte/gain, au caractère fondamentalement temporel de la construction des identités » (Dupuy & Leblanc, 1997, p. 64). Dans ces situations de changements dues au passage de l'école au travail, les jeunes modifient leurs représentations d'eux-mêmes et du monde ainsi que leurs pratiques de relations, ce qui induit de nombreux remaniements identitaires. Si ces différentes approches suggèrent que les transitions donnent lieu à de profondes évolutions sur le plan identitaire, elles ne les abordent pourtant pas explicitement. Elles soulignent le caractère particulièrement chaotique et difficile de la période que nous étudions. A la diversité des formes de transition sur le plan personnel et social (entrée dans la vie adulte avec le développement de nouvelles caractéristiques psychologiques, changements concernant la vie familiale et le statut socio-économique), s'ajoute la construction progressive d'une identité professionnelle.

Au sein de ces bouleversements, l'alternance apparaît comme une forme institutionnalisée et aménagée de transition de l'école et/ou de l'université au travail. Cependant, nous pensons que les efforts actuels tendant à améliorer les modalités et les démarches pédagogiques de l'alternance seraient utilement complétés par la prise en compte des processus de construction identitaire alors même que les jeunes adultes, comme on l'a vu, se voient confrontés à une double transition, d'une part, une transition liée à la confrontation synchronique à deux contextes culturels et d'autre part, une transition diachronique caractérisée par l'entrée dans la vie adulte et son corollaire de nouvelles appartenances sociales, de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités.

### 2.3. Dynamiques identitaires et rapports à la formation

Dans la continuité des travaux de Sainsaulieu et de Dubar, les travaux de Kaddouri nous ont paru particulièrement pertinents à explorer au regard de notre problématique portant sur les liens entre identité et formation dans le contexte de l'alternance. Ses recherches mettent en évidence qu'en fonction d'enjeux identitaires relatifs aux situations de formation traversées, des « composantes de l'identité » peuvent « entrer en tension » tout en étant indissociablement complémentaires (Kaddouri, 2006, p. 26). Parmi les composantes en question, cet auteur distingue les « identités héritées », les « identités acquises ou conquises », les identités visées dont la construction, en interaction sociale avec des autrui significatifs, génèrent des « tensions intra et intersubjectives ». Ces tensions conduisent le sujet à mettre en œuvre des stratégies ou des positionnements identitaires dont l'objectif est la sauvegarde de son intégrité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes identitaires ainsi que la garantie et l'authenticité du « projet de soi pour soi », c'est-à-dire « l'orientation identitaire à laquelle l'individu aspire et souhaite pour lui ».

« Les identités héritées », nous l'avons vu dans le cadre de l'approche sociologique de la notion d'identité développée par Dubar, correspondent à ce qui est parfois désigné sous le vocable de trajectoire antérieure. Celles-ci viennent des origines socio-familiales ; elles sont multiples et certaines sont modifiables, d'autres, en revanche, sont objectivement difficiles à modifier. C'est le cas, en particulier, de l'appartenance familiale, de la place dans la lignée, de certaines dimensions biologiques. Une partie de l'équilibre identitaire, nous dit Kaddouri, dépend de la façon dont le sujet s'approprie ses différentes composantes identitaires. La lecture ou l'écoute des récits de vie montre l'importance de ces composantes héritées de la génération précédente qui, néanmoins, ne déterminent pas mécaniquement les processus de construction des identités pour soi ni ne les fixent une fois pour toutes. Cependant, il est évident – comme nous l'avons vu dans l'approche de Dubar – qu'avant de s'identifier personnellement à un groupe professionnel ou à un type de diplôme, un individu, dès l'enfance, hérite d'une identité de sexe, mais aussi d'une identité ethnique et d'une identité de classe sociale.

« Les identités acquises ou conquises » sont celles qui se construisent dans le cadre des positions et appartenances socioprofessionnelles, et à travers les rôles sociaux assumés. Pour Kaddouri, cette construction se fait en interaction avec les identités héritées et les identités projetées et l'une des clés de compréhension des dynamiques identitaires suppose d'analyser la façon dont le sujet gère les composantes relatives à ses identités héritées et à ses identités acquises. Dans nos analyses ultérieures, nous verrons les cas, par exemple, d'étudiants qui s'engagent dans une formation universitaire alors qu'aucun membre de leur famille n'a suivi d'études supérieures. Ils sont le plus souvent

confrontés à une tension entre l'identité familiale héritée et l'identité acquise d'étudiant. Comment s'effectue la régulation de ces tensions ? Quel rapport, quel vécu subjectif et quel usage font ces étudiants de la mémoire dont ils sont les dépositaires aux yeux des leurs ? Nous considérerons que la façon dont les sujets traitent ces questions et reformulent le sens du lien qu'ils établissent entre les différentes composantes de leur identité, orientent en partie, les *représentations* qu'ils se font de leur devenir identitaire.

### 2.3.1. Le projet de soi pour soi (projet identitaire envisagé)

Pour Kaddouri, le recours à l'expression de « dynamiques identitaires » au détriment de la notion d'identité signifie que l'identité est envisagée comme un « cheminement » et comme « un étant en constant devenir » où le projet de soi pour soi (le projet identitaire envisagé) est défini comme l'intention du sujet d'agir pour réduire une double distance (actuelle, potentielle ou virtuelle) qu'il vit ou pressent subjectivement. La première distance sépare son Soi actuel (ce qu'il est) de son Soi futur (ce qu'il voudrait être). La deuxième exprime un écart entre le projet qu'il a sur lui-même (le projet de Soi pour Soi) et le projet qu'un autrui significatif a sur lui (le projet de Soi pour autrui). Selon Kaddouri, il y a là un indicateur de la différence entre l'appréciation que le sujet attribue à sa propre valeur identitaire et celle qu'autrui lui accorde. Il s'agit là de l'orientation identitaire dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. Le projet de Soi pour Soi donne sens à son existence et signification à sa vie. Il lui sert d'anticipation et de projection de son Soi. Il oriente et sous-tend les différents actes qu'il pose pour se réaliser. Ce projet, comme nous le verrons par la suite, sert de repère organisateur aux *stratégies identitaires* qu'avec Barbier (2006), nous considérerons comme des constructions représentationnelles et discursives relatives à ce qu'un sujet souhaite pour lui-même.

Les stratégies identitaires font l'objet d'investigations scientifiques assez nombreuses que nous avons déjà évoquées. Rappelons que le terme de stratégies identitaires est souvent utilisé pour désigner des « mécanismes de défense », des « séquences de comportements » (Malewska-Peyre, 1987), des « ajustements » ou des « transactions externes » ou « internes » (Dubar, 2004). Ces comportements et transactions ont généralement pour finalité, nous dit Kaddouri (2006), de réduire les écarts entre « l'identité pour soi » et « l'identité pour autrui » et/ou l'« identité héritée » et l'« identité visée » en permettant de faire face à la souffrance qui résulte d'une image de soi dévalorisée. Mais les recherches de cet auteur ont permis de mettre en valeur une autre de leurs fonctions. Dans certains cas, ces stratégies identitaires servent à maintenir un plaisir éprouvé que l'on cherche à prolonger, plaisir qui résulte de la concordance entre identité vécue et identité visée. Autrement dit, tous les « comportements » et toutes les transactions ne relèvent pas des mêmes dynamiques et stratégies identitaires.

Les uns visent à combler des écarts, d'autres au contraire, à les maintenir ou à empêcher leur avènement. Selon Kaddouri (comme pour Barbier), ces stratégies s'expriment sous forme d'actes (comportementaux et/ou discursifs) et sont mises en place pour faire face aux tensions identitaires.

### 2.3.2. Le projet de soi pour autrui (projet identitaire prescrit)

L'expression « projet de soi pour autrui » mérite d'être précisée pour ne pas être confondue avec l'expression « projet de Soi à destination d'autrui ». En effet, souligne Kaddouri, la préposition « pour » contient une double signification. La première, ayant pour point de départ le sujet, renvoie à une destination intentionnée envers autrui à qui le sujet cherche à signifier son Soi. Elle est porteuse d'un message relatif aux traits saillants de son projet de Soi que le sujet cherche à faire intégrer dans la représentation identitaire qu'autrui a de lui. Bref, elle signifie à cet autrui, le type de rapport que le sujet attend de lui. La deuxième renvoie à une *attribution* qualitative ayant pour point de départ autrui, c'est-à-dire, la façon dont celui-ci conçoit le sujet, objet de son regard et de son appréciation. Le « pour » signifie alors une *attribution* identitaire. Elle indique la façon dont autrui conçoit le sujet, le type de rapport qu'il cherche à établir avec lui et l'attitude qu'il a de la définition que celui-ci se donne de lui-même. C'est dans ce deuxième sens que nous utiliserons ici l'expression « projet de soi pour autrui ».

Il s'agit donc d'un projet voulu pour le sujet par quelqu'un d'autre que lui-même correspondant à l'ensemble des définitions de *rôles proposés aux sujets ou attendus des sujets*, tels qu'ils ont pu être étudiés par la psychologie sociale. Attentes ou définitions de rôles sont des représentations ou des discours relatifs à ce que doivent faire les sujets ou à ce qu'ils doivent être. Elles apparaissent dans l'ensemble des univers de coactivités. Selon Barbier (2006), ces définitions de rôles fonctionnent comme des *prescriptions d'activités* et des *prescriptions identitaires*.

Dans le domaine de l'alternance et, en particulier dans le champ socioprofessionnel qui nous intéresse dans le cadre de ce travail, le tuteur professionnel et/ou l'équipe chargée de l'accueil de l'étudiant-stagiaire s'appuient sur ce projet pour signifier à ce dernier un certain nombre de conduites institutionnellement valorisées auxquelles il doit se conformer. Il s'agit de modèles de comportements à adopter au sein de l'organisation<sup>23</sup> d'accueil, à l'égard des différents membres composant l'organisation d'une part, et vis-à-vis des projets et de ses stratégies de développement d'autre part. Dans le contexte de l'alternance, ce projet oriente le regard du tuteur, exprime la manière dont il se représente le stagiaire, le type de rapport qu'il cherche à établir avec lui, et le positionne par rapport à la définition qu'il se donne de lui-même. Selon le type d'organisation du

---

<sup>23</sup> Nous avons recours à la notion d'organisation pour désigner des entités humaines qui englobent et dépassent la notion d'entreprise.

travail et les finalités de l'organisation, l'offre de ce projet prend différentes formes, allant de la prescription à la négociation d'une mission de stage (Kaddouri, 2002). Cette prescription d'activité qui est aussi une prescription identitaire est de force variable, elle constitue un élément important dans la définition, redéfinition ou transformation des stratégies identitaires des sujets. Pour rendre compte de cette transformation, nous nous appuyerons sur les travaux de Barbier (2006) pour formuler trois hypothèses :

- Les prescriptions d'activités et les prescriptions identitaires sont des activités au même titre que les activités auxquelles elles sont relatives. Elles émanent d'acteurs en situation, à savoir ici le tuteur professionnel et/ou l'équipe chargée de l'accueil du stagiaire et le stagiaire. A ce propos, on constate que les missions communiquées à l'étudiant font l'objet d'élaborations avant le stage et de transformations et/ou de retraductions en cours de stage.
- Il est trivial de rappeler que la plus importante de ces transformations et retraductions est en fait celle que le sujet opère lui-même : « Tout se passe bien souvent comme si se mettait en place chez le sujet une activité de construction de sens pour lui à partir de ces prescriptions extérieures » (Barbier, 2006, p. 52). Le sujet redéfinit ce qui est souhaitable pour lui-même et pour son activité, transforme ses représentations finalisantes et éventuellement son idéal de soi à partir de la représentation qu'il se fait de ce que lui apporte ou de ce que peut lui apporter l'acteur collectif prescripteur.
- Finalement, il est donc possible d'analyser cette transformation des stratégies des sujets comme un processus de transaction en acte ou en discours, entre sujets et acteur collectif. C'est d'ailleurs explicitement ce à quoi invite Dubar (2004) avec les notions de « transaction relationnelle » et de « transaction biographique » qui permettent, on l'a vu, d'agir avec l'autrui significatif, et d'établir des liens entre la projection de l'avenir individuel et les projets de l'entreprise.

A partir de la théorisation de l'identité professionnelle de Dubar et des travaux récents de Kaddouri auxquels nous venons de nous référer, nous avons vu qu'en fonction d'enjeux identitaires relatifs aux situations de formation traversées, des composantes de l'identité peuvent entrer en tension. Dans la partie qui suit, nous nous interrogeons sur certains mécanismes et conditions par lesquels le fait d'être confronté à des tensions identitaires peut être source d'engagement et de motivation dans le processus de formation en alternance.

## 2.4. Tensions identitaires et régulations

Pour Kaddouri, nous l'avons dit, les sujets peuvent éprouver soit des *tensions intra-subjectives* soit des tensions *intersubjectives*.

Les *tensions intra-subjectives* sont celles que génère l'incohérence ou l'incompatibilité au sein des dimensions temporelles de l'identité, c'est-à-dire entre les identités héritées, conquises et visées. Entre les identités dont nous héritons de par nos origines socio-familiales, les identités que nous construisons dans le cadre de nos positions et appartenances socioprofessionnelles, à travers les rôles sociaux que nous assumons et nos identités visées, des tensions peuvent apparaître. C'est le cas de certains étudiants que nous rencontrons dans notre pratique d'accompagnement et de gestion des stages. Certains étudiants sont, par exemple, conduits à refuser une composante identitaire héritée de par leurs origines socio-familiales et/ou résultant de leur trajectoire personnelle antérieure. La partie de soi, méprisée, mais réactualisée dans les interactions sociales par le regard d'autrui, rappelle un passé douloureux et une identité collant à la peau que les sujets mettent tout en œuvre pour oublier. Ces tensions peuvent, également, être générées par des incohérences ou des incompatibilités au sein de l'axe spatial d'expression de l'identité. Dans le contexte de l'alternance, c'est, par exemple, le cas des étudiants tiraillés entre le monde universitaire et le monde professionnel qui peinent à reconnaître et à accepter les contradictions entre des contextes culturels hétérogènes. Deux types de « Soi » (au sens de Mead, bien sûr) semblent alors rendus incompatibles par et dans la situation d'alternance : le Soi de l'étudiant en formation universitaire et le Soi du stagiaire en entreprise. Le renoncement parfois douloureux à l'un ou l'autre « Soi » crée une tension intra-subjective qui suppose parfois une prise de décision excluante. Nous y reviendrons.

Les *tensions intersubjectives* sont celles que génèrent les situations d'interactions sociales entre un sujet et des autrui significatifs. La complémentarité et la congruence entre les objectifs et les enjeux respectifs renforcent l'intégrité identitaire de chacun. Alors que leur non congruence ou leur incompatibilité risque de déstabiliser et de mettre en tension celui, parmi eux, qui ne dispose pas de ressources suffisantes pour supporter les effets de l'incompatibilité. C'est le cas d'un sujet confronté à un projet, qu'un autrui significatif a pour lui et auquel il s'oppose. Dans le contexte de l'alternance, ce peut être le cas d'un tuteur qui cherche à transformer l'identité actuelle d'un stagiaire alors que ce dernier est inscrit dans une dynamique d'entretien ou de préservation de son soi actuel. Il s'agit alors de la confrontation entre deux personnes concernant l'orientation identitaire de l'une d'entre elles. Le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui (cf. Kaddouri, *supra*) sont incompatibles et entrent en tension. La gestion de ces différentes tensions, qu'elles soient intra ou intersubjectives, conduit à la mise en place de stratégies identitaires ou de positionnements identitaires.

Pour Bourgeois (2006), la pluralité des représentations de soi constitutives de l'identité peut être également source de tensions identitaires ou de conflits internes pour les sujets car elles peuvent être parfois contradictoires. L'auteur s'appuie principalement sur le modèle conceptuel des tensions identitaires présenté sous la forme du modèle « *self-discrepancies* » de Higgins (Higgins, 1987, 2000 ; Shah & Higgins, 1997) et de Carver et Scheier (1999) pour examiner l'hypothèse selon laquelle les conséquences motivationnelles des tensions pour l'engagement en formation peuvent varier selon le type de tension en jeu et le mode de régulation adopté. Il se penche dès lors tout particulièrement sur le rôle médiateur des émotions dans les effets motivationnels des tensions identitaires.

Selon Bourgeois (2006, p. 67), la pluralité des représentations de soi constitutive de l'identité peut être repérée selon plusieurs dimensions. Il peut s'agir :

- de différences ou de divergences en termes de *destinataires*, entre l'image que l'on a, à ses propres yeux, de soi-même, et celles que l'on donne (ou veut donner) à différents destinataires extérieurs ;
- ou encore en termes de *domaines*, entre les images de soi liées aux différents rôles sociaux exercés par l'individu, comme par exemple les rôles de professionnel, stagiaire, étudiant et/ou apprenant dans le contexte de notre objet d'étude.

Dans le même ordre d'idées, l'auteur ajoute qu'on peut encore distinguer :

- l'*identité individuelle*, c'est-à-dire l'image de soi en tant qu'individu singulier (traits de personnalité par exemple) de l'*identité sociale*, c'est-à-dire l'image de soi en tant qu'appartenant à des groupes sociaux.

Du point de vue de la motivation, deux autres dimensions ont retenu particulièrement l'attention des chercheurs et sur lesquelles nous reviendrons ci-après. Il s'agit d'une part de ce que Bourgeois appelle :

- les *instances du soi*<sup>24</sup>, distinguant les images de soi tel qu'on est, tel qu'on voudrait être et tel qu'on devrait être ;
- les *agents*<sup>25</sup>, distinguant l'image qu'on a soi-même de soi et la représentation que l'on a de l'image que les autres ont de soi (Barbier, 1996b ; Dubar, 1998 ; Higgins, 1987 ; Kaddouri, 1996).

Dans cette perspective, l'identité est constituée d'une pluralité d'images de soi (ou si l'on veut de composantes de l'image de soi) qui se distinguent sur plusieurs dimensions.

---

<sup>24</sup> Ce que Higgins (1987) appelle les *domaines* du soi.

<sup>25</sup> Ce que Higgins (1987) appelle les *points de vue* sur le soi.

Par exemple, l'individu, à un moment donné de sa trajectoire, peut se sentir tiraillé entre l'image qu'il a de lui-même *tel qu'il est* et celle qu'il a de lui *tel qu'il voudrait être*, ou entre ce qu'il *voudrait être* et ce qu'il croit qu'il *devrait être*, ou encore entre l'image qu'il a de lui-même *tel qu'il est* et celle qu'il croit que les autres *voudraient qu'il soit*. Il peut aussi se sentir déchiré entre des images de soi se rapportant aux *différents rôles sociaux* qu'il exerce, par exemple, s'agissant de l'étudiant de l'alternance, entre l'image qu'il vise comme professionnel et l'image qu'il vise comme étudiant. De même, l'individu peut aussi se sentir écartelé entre des *appartenances à des groupes sociaux différents* (en l'occurrence, l'université et les milieux socioprofessionnels) auxquels il s'identifie plus ou moins. Il peut aussi éprouver une tension entre l'image qu'il a de lui-même *à ses propres yeux* et celle *qu'il donne ou veut donner aux autres*. L'individu est ainsi pris en tension entre d'une part sa confrontation à une pluralité d'images de soi, pouvant s'avérer changeantes, contradictoires et conflictuelles, et d'autre part, sa propension à se voir et à se faire reconnaître dans son unité et sa continuité.

Selon Bourgeois (2006, p. 69), c'est dans cette tension que s'ancre la motivation à agir, dans la mesure où l'individu perçoit, d'une part, que son identité et/ou sa continuité est menacée par une discordance entre des images de soi et d'autre part, que l'action envisagée lui permettra de rétablir – au moins provisoirement – l'équilibre. L'individu aura tendance à s'engager dans une action – de formation par exemple – et à soutenir son effort dans son action s'il estime qu'elle conduira à une réduction de la tension, c'est-à-dire, *in fine*, à (re) trouver un sentiment d'unité et de continuité.

#### **2.4.1. La confrontation à de nouveaux « soi possibles »**

Selon Bourgeois, cette tension à agir peut prendre deux formes. En se référant aux travaux de Markus et Nurius (1986), il met en évidence que l'individu à tout moment de sa vie est confronté à une multitude de « soi possibles » (possible selves), c'est-à-dire à autant d'images de soi qu'il pourrait devenir un jour. Ces images englobent à la fois des soi idéaux et des soi normatifs vers lesquels les individus tendent, mais aussi des soi qu'ils veulent éviter.

Parmi ces images, certaines sont valorisées positivement et visées comme buts, alors que d'autres sont perçues négativement, rejetées, voire redoutées, et donc appréhendées comme « anti-buts » à éviter<sup>26</sup>. La quête identitaire d'unité et de continuité de l'individu passe donc essentiellement par la recherche à la fois de réalisation d'images positives de soi et d'évitement d'images négatives de soi. L'engagement de l'individu dans l'action peut donc être motivé dans les deux cas : lorsqu'il estime que l'action lui permet de progresser vers l'accomplissement d'une image positive de soi qu'il cherche à atteindre comme but et/ou lorsqu'il estime qu'elle lui permet de progresser dans la mise à

---

<sup>26</sup> Selon la terminologie de Carver & Scheier (1999).

distance d'une image négative de soi qu'il cherche à éviter. Par exemple, on peut penser qu'un étudiant de l'alternance s'inscrivant dans une trajectoire identitaire d'assimilation (Camilleri *et al.*, 1990), et confronté à la réalisation d'une activité sollicitant de sa part une compétence particulière qu'il ne maîtrise pas actuellement, va chercher à l'acquérir via sa formation universitaire et ce, afin de réaliser l'image positive de soi visée comme but (être intégré autant que possible à une communauté socioprofessionnelle où il s'agit d'être reconnu en faisant ses preuves) et/ou éviter l'image négative de soi rejetée comme anti-but (être perçu comme un stagiaire inefficace et/ou inutile). Inversement, on peut faire l'hypothèse qu'un autre étudiant, inscrit dans une trajectoire identitaire de différenciation (Camilleri *et al.*, 1990) par rapport à un milieu socioprofessionnel spécifique sera très réticent à s'engager dans certains apprentissages instrumentaux nécessaires à l'accomplissement d'une mission donnée dans la mesure où celle-ci compromet la réalisation de l'image positive de soi visée (être perçu essentiellement comme un étudiant ayant un « projet de soi en formation » fondamentalement orienté vers l'université) et/ou éviter une image négative de soi menaçante (être perçu comme incompetent eu égard à la mission confiée par le milieu socioprofessionnel en question).

Pour les étudiants de l'alternance, la confrontation à de nouveaux « soi possibles » est très présente, que ce soit sur le lieu de stage ou à l'université. Les sources de ces « nouveaux soi » peuvent provenir d'une part, de l'observation directe du terrain par les étudiants, des interactions sociales avec les collègues, les supérieurs hiérarchiques, le tuteur professionnel, et d'autre part, des relations de ces étudiants avec les professeurs, le tuteur académique, les autres étudiants, les assistants... Les interactions peuvent être aussi « non sociales » : lectures, médias, etc. Les étudiants sont aussi au contact de savoirs homologués, savants, issus de la recherche et des organisations (ici, l'université et les institutions de formation), de savoirs disciplinaires transformés en savoirs enseignables et indexés aux savoir-faire qu'ils nécessitent ; de savoirs issus d'experts de la profession de formateur d'adultes. Les étudiants sont en outre en position d'acteurs sur le terrain, ils sont ainsi en contact également avec des savoirs expérientiels acquis dans les contingences et les régularités des situations de travail. Ces savoirs parfois non formulables, relevant de l'insu et des compétences-en-actes, inscrits dans l'encyclopédie en propre des acteurs, sont marqués socialement et historiquement. Ils sont composés d'habitus, de sens commun, de connaissances variées et incorporées dans des modes de pensée et de faire. Ces savoirs d'origines multiples et de nature différente, ayant des espaces de pertinence différents sont susceptibles de se transformer en significations utiles à penser leur agir professionnel et leur image d'eux-mêmes dans cet agir.

L'ensemble de ces éléments est susceptible de générer chez les étudiants une réorientation ou une transformation de leurs représentations et des points de vue nouveaux provenant non seulement des interactions sociales mais aussi, de façon plus large, des différents contextes historico-culturels auxquels ils participent. Leur

alternance leur permet en effet d'être membres de différentes « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) : le groupe en formation, l'université, le service où ils font leur stage, l'entreprise, où comme le souligne Bourgeois (2003, p. 58), « l'apprentissage peut être vu comme un vecteur de participation à ces communautés, comme un processus collectif, avant d'être individuel ». A partir de la perspective théorique portant sur l'impact des tensions identitaires sur l'engagement en formation, on se demandera dans nos analyses ultérieures, quelles sont les sources les plus déterminantes de la construction de « soi possibles » chez les étudiants. On peut penser en effet que ces « soi possibles » sont susceptibles d'influencer l'organisation de leur activité en jouant un rôle d'une part, sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour réaliser les tâches qui leur sont confiées et d'autre part, sur la perception de leur possibilité de réussir ces tâches (sentiment de compétence). Nous envisagerons également que ces « soi possibles » contribuent à orienter leurs buts et leurs prises de décision.

#### **2.4.2. Tensions identitaires liées à l'évaluation de soi dans le contexte de l'alternance**

L'expérience du travail (faite d'échecs et de réussites) amène les étudiants à s'engager dans une activité et à en rendre compte. Ils prennent dès lors conscience que les actes de communication sur l'activité ou dans l'activité ont beaucoup d'importance dans la vie professionnelle. Soulignons au passage que dans la sociologie des professions, ces actes de communication ont toujours été un critère de « constitution » des groupes professionnels : un professionnel, rappelle Barbier (2006), est quelqu'un qui est en mesure de rendre compte à autrui, de parler de son activité professionnelle et d'énoncer le savoir qui est censé la fonder, ce qui n'est pas sans conséquences sur les représentations identitaires elles-mêmes, c'est-à-dire les « représentations attributives de ce qui fait l'unité ou la continuité d'un sujet à travers ses activités » (p. 24) et les images de soi que le sujet est en mesure de donner ou de proposer à autrui. Nous entrons là, à nouveau, dans le domaine de la distinction entre identité pour soi et identité pour autrui telle que nous l'avons présentée à travers l'usage social et sociologique de la notion d'identité de Dubar.

Or, cette distinction, et en particulier la notion d'identité pour autrui, fait l'objet de beaucoup de confusions. L'identité pour autrui est en effet quelquefois entendue au sens d'image de soi qu'un sujet offre ou propose à autrui, ce que C. Dubar appelle « offre identitaire » et qui est caractéristique des situations d'engagement d'activité d'un sujet dans un dispositif créé par d'autres.

En réalité, deux types de situations peuvent se présenter :

1. Les situations dans lesquelles *le processus d'identification d'un sujet*, qu'il soit représentationnel ou discursivo-représentationnel, *est le fait du sujet lui-même* (« identité pour soi »). Dans ce cas, il convient de distinguer :
  - Les *représentations* que les sujets produisent sur eux-mêmes à partir de leurs propres activités ; en reprenant la terminologie de Kaddouri à propos des projets, Barbier parle de *représentations de soi par soi*<sup>27</sup>. Ces représentations jouent un rôle essentiel dans la formation de ce qu'il est convenu d'appeler depuis les travaux de Mead, le « Moi ».
  - Les *images* que des sujets proposent d'eux-mêmes dans des actes de communication avec autrui ; Barbier parle alors de *définitions de soi ou d'images de soi proposées par les sujets*. Ces images sont en lien étroit avec la question du « Je ».
2. Les situations dans lesquelles *le processus d'identification d'un sujet*, qu'il soit représentationnel ou discursivo-représentationnel, est le fait d'un autre sujet qui se trouve en relation avec lui. Là aussi, il convient de distinguer :
  - Les représentations d'un sujet par autrui.
  - Les images d'un sujet données par autrui, dans des communications avec le sujet lui-même ou avec d'autres. On parle quelquefois d'étiquetage, sans que cette expression ait un caractère forcément péjoratif ou d'attribution d'identité.

Cependant, la question la plus complexe, toujours selon Barbier, est celle des interactions entre ces différentes représentations et images.

---

<sup>27</sup> On peut ici nuancer le propos de l'auteur en invoquant la notion d'altérité, présente au moins dans les registres imaginaires et symboliques.

Sur ce plan, on peut constater plusieurs phénomènes :

- *Une incidence très forte des images qu'autrui donne d'un sujet sur les représentations que ce sujet se fait de lui-même ;* cette incidence a été particulièrement analysée dans ce qui est appelé l'effet Pygmalion. Ce mécanisme est extrêmement fréquent dans les situations d'échec, qu'elles soient scolaires, professionnelles ou sociales. On parle quelquefois de « représentation de soi issue de la parole de l'autre ».
- *L'apparition chez les sujets de représentations sur les représentations qu'autrui se fait d'eux-mêmes* (Barbier, 1996a). Nous verrons, dans notre approche empirique, que ces représentations ont une grande importance dans ce que ces auteurs appellent la « délibération sur soi » ou la « délibération identitaire ». Elles ne se confondent, ni avec les représentations ou images qu'autrui se fait ou donne du sujet, ni avec l'image que le sujet veut donner de lui-même, mais elles ont une incidence sur ces dernières.

Récapitulons. Le sentiment d'être une entité, une personne qui peut dire « je », « me » « mon », est largement social dans ses origines et dans son contenu. « C'est en se mirant dans le regard que les autres portent sur elle qu'une personne construit son soi, par l'image qu'elle croit leur donner et à travers les jugements qu'elle leur attribue sur elle-même ». On peut ainsi parler, dit Barbier (2006), de représentation du regard d'autrui sur soi. A l'inverse, on constate aussi une influence des représentations positives ou négatives de soi que peut avoir un sujet (ou des images positives ou négatives de soi qu'il peut donner à autrui) sur les représentations que peut se faire autrui de ce sujet (ou sur les images que peut donner autrui de ce sujet). C'est sur de tels effets que se basent les stratégies de dissimulation de soi ou, à l'inverse, les stratégies d'affirmation de soi. Ces représentations ou images peuvent être positives (cas du sentiment de compétence ou de l'estime de soi) ou négatives (cas de l'auto-dévalorisation). La psychologie sociale s'est particulièrement intéressée à ces questions. Il y a une vingtaine d'années, la théorie dite de l'Identité sociale, élaborée par Tajfel et Turner (1986) s'est même donné explicitement cette tâche. Elle a mis notamment en valeur des mécanismes d'auto-catégorisation selon lesquels, dans un contexte donné, les individus viennent à se catégoriser comme membres d'un endogroupe ou d'un exogroupe, se comparent les uns aux autres sur des dimensions valorisées dans un contexte intergroupe donné. Elle a surtout posé l'hypothèse que les individus recherchent des « identités sociales positives ». Selon Malewska (Camilleri *et al.*, 1990), l'identité sociale négative serait, à l'inverse, un sentiment de mal-être, d'impuissance, d'être mal considéré par d'autres et, de façon liée, comme nous le verrons plus loin, d'avoir des mauvaises représentations de ses activités et de soi.

Les interactions entre représentations et communications entre sujets sur eux-mêmes mettent en valeur en fait deux caractéristiques invariantes de ces dernières :

- Elles sont réciproques : les représentations et les communications entre les sujets sur eux-mêmes fonctionnent comme des reconnaissances, et ces dernières sont des reconnaissances réciproques.
- Elles sont évaluatives : les représentations et les communications fonctionnent comme des évaluations. Nous verrons que les étudiants de l'alternance ne se font pas des représentations neutres de leur environnement d'action, mais des représentations qualitatives liées à leurs activités et préférences d'activités. Certaines sont valorisées, d'autres moins ou pas du tout.

Ceci renvoie aux rapports réciproques entre sujets dans les actions, et plus généralement aux rapports entre *identités* et *activités* selon l'idée qu'une théorie des identités n'est pas distinguable d'une théorie des activités humaines et que les « constructions représentationnelles que les sujets opèrent autour d'eux-mêmes, de leur environnement d'action et de leurs activités sont solidaires » (Barbier, 2006). Depuis une trentaine d'années, un certain nombre d'auteurs soulignent fortement les liens existants entre les représentations que se font les acteurs de leur environnement d'action et leur propre engagement dans l'action. C'est ainsi, par exemple, que les notions d'« image opérative » chez un psychologue du travail comme Ochanine et la notion de « setting » (par opposition à l'« arena ») chez une sociologue des activités comme J. Lave ont ceci de commun qu'elles désignent la manière spécifique dont un sujet se représente la situation dans laquelle il agit, par distinction avec la situation telle qu'elle pourrait être décrite par un observateur extérieur ne connaissant pas les mêmes implications. Ces notions rejoignent la notion de « milieu de comportement » défini par P. Guillaume (1992, p. 143) comme « le milieu tel que l'individu le perçoit, celui où se déroule aussi son action (telle qu'il la perçoit) ».

La même remarque peut être formulée à propos de la manière dont l'acteur se représente ses propres activités, qui est en lien très direct avec ses engagements.

A ce propos, Barbier fait l'hypothèse qu'à chaque unité d'action d'un sujet correspond probablement chez ce dernier une représentation de lui-même comme sujet agissant dans cette action et qui, mise en relation avec les autres représentations identitaires antérieures, contribue à la formation du moi. Selon cet auteur, cette mise en relation explique de façon importante les affects identitaires tirés de l'exercice même de l'action, plaisir ou souffrance selon les cas, qui ont beaucoup d'importance dans l'engagement dans de nouvelles activités. Comme on le verra, les liens entre représentations des environnements, représentations des actions et représentations des

sujets sont assez subtils. Si, par exemple, l'action d'un sujet est valorisée par un autrui significatif, elle a de fortes chances d'être valorisée par le sujet lui-même à ses propres yeux, et du coup la représentation de soi par soi correspondant à cet espace a de fortes chances d'être valorisée ; ce phénomène peut être utilisé dans une intervention sur le sujet (renarcissisation). Si, à l'inverse, cette action se trouve dévalorisée par un autrui significatif, le sujet peut, pour garder une représentation positive de lui-même, s'engager au contraire dans un processus de dévalorisation relative à cet autrui, qui devient du coup moins significatif. Enfin, selon la culture des individus, la relation de causalité établie par un sujet entre lui-même et son activité peut être une relation plus ou moins forte : selon les cas, on parlera de locus externe ou interne. Dans notre contexte de recherche, on peut penser que de ce point de vue, les stratégies des étudiants sont des plus diversifiées, en fonction à la fois de leur histoire et d'un certain nombre de caractéristiques propres comme personne et comme acteur social *et* de la reconnaissance qu'ils perçoivent ou non de la part des milieux socioprofessionnels.

De même, on peut penser que leurs démarches d'engagement en formation en alternance correspondent à de multiples représentations identitaires à la fois autonomes et liées entre elles. Si toutes ces représentations identitaires ne donnent pas lieu à des discours : elles n'en sont pas moins présentes à l'occasion d'engagement en formation ou dans d'autres activités ainsi que le montrent les travaux de Cohen-Scali portant sur le lien entre estime de soi et conduite sociale (2000, pp. 119-130). Notre pratique de l'accompagnement des étudiants nous permet de constater, par exemple, que certains étudiants ont des projets professionnels assez élaborés et investis, des stratégies bien définies pour atteindre leurs buts alors que d'autres, en revanche, ont des perspectives d'avenir soit très larges, soit très restreintes et éprouvent des difficultés à investir un projet professionnel dans le domaine de la formation des adultes.

A ce propos, en s'appuyant sur les travaux de Tap (1986), Chaix (1993) émet l'hypothèse d'un lien fort entre l'existence d'un projet professionnel et le processus de construction de l'identité et d'émergence d'une conduite d'acteur chez le stagiaire se formant en alternance. Dans sa recherche (1993), cette auteure repère deux attitudes chez les jeunes face à leur devenir. La première est une attitude de détermination et la seconde, d'indétermination. Pour elle, les jeunes dits déterminés disposent d'un projet qu'ils nomment en ayant non seulement confiance dans l'avenir mais également dans leurs propres ressources pour le réaliser. Par contre, les jeunes dits indéterminés, confrontés au positionnement relatif à leur devenir, hésitent en envisageant plusieurs possibilités professionnelles ou affirment vouloir continuer leurs études « afin d'échapper à la malédiction du chômage » (Chaix, 1994). Les deux types de jeunes se positionnent de façon différenciée face à la même offre de formation. Celle-ci est mobilisée par les stagiaires déterminés alors que les indéterminés ne la mobilisent pas. Pour Chaix, le projet constitue alors non seulement un véritable indicateur de la capacité du stagiaire à envisager son avenir mais également une motivation à apprendre et à

s'approprier les savoirs. Cohen Scali met également en évidence que la qualité de l'intégration dans l'entreprise dépend en partie des « aptitudes individuelles à établir des liens, à construire des ponts entre différents aspects de la formation en alternance » (2000, p. 39). Selon Barbier, les différentes représentations identitaires se révèlent très liées entre elles : un projet de soi en formation, du moins en formation professionnelle, est d'autant plus précis et prégnant qu'il est lié à un projet de soi professionnel et social. Ces représentations n'entretiennent pas entre elles des relations de séquentialité temporelle, elles se construisent et se précisent ensemble. Un projet de formation, nous dit cet auteur, est d'autant plus fort qu'il prend sens par rapport à plusieurs espaces d'activités. Ainsi, dans notre contexte de recherche, on peut penser que si le stage en contexte professionnel prend une grande importance aux yeux d'un étudiant en rapport avec les significations qui sont accordées à cet espace dans son contexte social, les représentations qu'il se fait de son « identité au travail » prennent la même importance. Si, au contraire, ce sont d'autres espaces qui sont particulièrement valorisés, il en va de même des identités correspondantes, ce qui correspond au modèle du « retrait » de Sainsaulieu (1988) que nous avons évoqué au début de ce chapitre. En même temps, nous avons pu observer que les constructions que les sujets opèrent autour de leurs activités, qu'elles soient relatives au stage ou à l'université, sont en transformation constante. En l'occurrence, dans notre contexte de recherche, l'étude, *a priori*, des missions de stage confiées aux étudiants fait apparaître la présence, chez ceux-ci de deux types de représentations :

1. Des représentations finalisées des situations ou des activités dans lesquelles ils sont engagés. C'est ce qui se passe lorsque l'étudiant « met en représentation » la situation sur laquelle il est censé agir, les ressources qu'il peut utiliser dans la situation ou encore sa propre activité d'intervention.

Ces représentations présentent trois caractères :

- Elles sont relatives à des existants ;
  - elles se modifient ou sont susceptibles de se modifier sans cesse. Les situations sur lesquelles un sujet agit et sa propre activité ne cessent en effet de se modifier elles-mêmes ;
  - ces représentations sont des représentations qualitatives, elles sont sélectives, déformées, fonctionnelles. Ce sont des représentations évaluatives.
2. Des représentations finalisantes de leur propre action ou de leurs propres activités. Il s'agit cette fois des représentations relatives aux objectifs, aux projets ou des évaluations.

- Ces représentations sont relatives, cette fois non pas à des éléments existants mais à des éléments souhaitables ;
- elles sont anticipatrices ou rétrospectives par rapport aux activités du sujet ;
- elles se modifient ou sont susceptibles de se modifier sans cesse. Objectifs, projets, évaluations ne cessent de s'ajuster en cours d'action. Les fins initiales ne sont pas les fins finales ;
- ce sont des représentations attributives de valeur.

On peut faire l'hypothèse que le jeu des représentations finalisées et finalisantes de leurs transformations constantes, des résultats qui s'opèrent entre elles, des tensions qui s'y manifestent, des effets émotionnels de ces tensions, des déclenchements de nouvelles activités qu'induisent ces tensions jouent un rôle essentiel dans la dynamique des actions des étudiants.

Selon Barbier, cette mise en relation des représentations entre elles produit des effets notoires : les représentations finalisées que se font les sujets de leurs propres activités contribuent de façon essentielle à la formation de leur représentation du soi actuel, alors que les représentations finalisantes que se font les sujets de leurs propres activités contribuent de façon essentielle à la formation de leurs représentations du soi souhaitable, souvent appelé aussi soi idéal ; le « soi idéal » doit être compris ici comme élaboré en « situation par le sujet ». Selon cet auteur, trois de ces types de mises en relation paraissent importantes :

- La mise en relation entre la représentation du soi actuel et la représentation du soi idéal (tension soi/soi que nous proposons d'examiner sous le point 2.4.3.) ;
- la mise en relation entre la représentation que se fait un sujet de la représentation qu'autrui a de lui et la représentation du soi actuel (tension soi/autrui également présentée dans le chapitre suivant). Dans notre volet empirique, nous verrons que cette mise en relation s'éprouve fréquemment en situation de stage ;
- la mise en relation entre la représentation que se fait un sujet de lui-même issue de l'image qu'il veut donner à autrui et la représentation qu'il se fait de la représentation qu'autrui a de lui. Cette mise en relation constitue, selon Barbier, une grille de lecture possible des travaux de Higgins (1987) et Carver et Scheier (2000) portant sur le lien « soi actuel/soi normatif » que nous allons approfondir dans la partie suivante.

Dans cette partie, nous allons nous centrer sur les différents mécanismes et conditions par lesquels le fait d'être confronté à des tensions entre différentes perceptions de soi peut devenir source d'engagement effectif et de motivation dans les processus de formation. Si les tensions identitaires sont présentes tout au long de la vie du sujet, certaines se manifestent plus particulièrement à un moment donné en raison de confrontations du sujet à des événements (ou des ruptures) particuliers. Ces événements rendent plus saillantes ou accessibles des tensions disponibles. Si nous considérons que l'identité est, par essence, dynamique, multidimensionnelle, cela signifie que le sujet peut avoir prise sur elle. Nous l'avons dit, l'individu a une certaine maîtrise des choix qu'il peut opérer dans la transformation de son identité et la mise en place de stratégies visant cette transformation sera d'autant plus probable lorsque le sujet vit des moments de déstabilisation, de mise en question de soi, de crise existentielle. Selon Kaddouri (1996) et de Villers (1996), c'est précisément dans ces moments-là que le sujet va chercher à s'orienter vers des formations dont il estime qu'elles vont pouvoir l'aider à négocier des transformations identitaires en cours. Dans le chapitre qui suit, nous exposerons les différentes théories sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour repérer les différents types de tensions identitaires susceptibles d'être éprouvées par les étudiants de l'alternance. Le courant de recherche auquel nous nous référons articule la motivation à apprendre avec les dynamiques identitaires. L'engagement en formation y est vu comme s'inscrivant dans des moments particuliers de l'histoire du sujet, à savoir les moments de tournants, de mutations, de rupture d'équilibre, non seulement sur le plan des pratiques, mais aussi sur le plan de l'identité. Selon cette perspective, c'est l'articulation entre certains événements biographiques qui font rupture dans la vie de la personne et le ressenti des tensions identitaires qui a un effet motivationnel, que ce soit au moment de l'engagement ou durant la formation.

Selon Tap, lorsque les contextes de travail ou de formation rencontrés génèrent des situations fragilisantes vécues sur un mode particulièrement critique ou conflictuel (Camilleri *et al.*, 1990), les personnes mettent en place des stratégies identitaires qui se manifestent dans les conduites par des mobilisations offensives (affirmations, quête de valorisation, effort de cohérence) ou défensives (replis, isolement, doutes, réaction d'infériorisation ou dispersion).

Dans l'alternance, ces stratégies peuvent dépendre de l'estime de soi, de la « solidité » psychique du moi (Bolognini & Prêteur, 1998), mais on peut penser aussi qu'elles sont sous-tendues par des contextes de formation plus ou moins favorables et intégrateurs. Ainsi, on peut envisager que la situation de formation, si elle est construite comme un espace « protégé » (Bourgeois & Nizet, 1997), permet d'améliorer le niveau d'estime de soi et le soutien des personnes dans leur apprentissage, surtout lorsque celui-ci comporte un enjeu identitaire important. Cependant, les activités professionnelles qu'elles exercent en entreprise doivent également être adaptées. C'est pourquoi il nous apparaît, qu'en plus de l'estime de soi qui concerne les évaluations de la « valeur »

personnelle, un autre processus intervient tout particulièrement dans les situations de production de performances que sont les activités professionnelles : le *self-efficacy*. Ce concept, défini par Bandura (1997) et traduit en français par le terme de « sentiment de compétence » ou « sentiment d'efficacité personnelle » concerne, quant à lui, la perception qu'a la personne des chances qu'elle a de réussir à mener à bien une activité dans un domaine particulier. Selon Carré (1998, 1999), le sentiment de compétence a des implications au plan pédagogique : les situations de formation les plus propices à développer des perceptions de compétence sont les plus susceptibles d'engendrer la motivation des sujets.

### **2.4.3. Enjeux pouvant majorer l'importance des tensions identitaires dans le contexte de l'alternance**

Pour nos analyses ultérieures, nous nous appuyerons sur les travaux de Bourgeois en partant de l'hypothèse selon laquelle les tensions identitaires que vivent les étudiants de l'alternance sont d'autant plus saillantes et vécues comme importantes qu'elles sont associées à des enjeux « existentiels », immédiats et concrets. Cet auteur a distingué trois types d'enjeux « existentiels » liés à des tensions identitaires : enjeux liés à des pratiques, enjeux interpersonnels et enjeux liés à la participation du sujet à des communautés de pratique. Nous reviendrons plus loin sur ces enjeux. Auparavant, en référence à diverses sources théoriques discutées de manière approfondie également par Bourgeois, nous avons tenté de repérer différents types de tensions identitaires susceptibles d'avoir des conséquences pour l'engagement en formation des étudiants et ce, à partir de l'hypothèse selon laquelle certains types de tensions seraient *a priori* plus propices que d'autres à l'engagement du sujet dans une action visant à réduire ces tensions.

### **Les tensions « soi/autrui » vs « soi/soi »**

Plusieurs auteurs ont distingué deux axes majeurs permettant de différencier les types de tensions identitaires. Le premier concerne ce que Bourgeois a appelé les *agents identitaires*<sup>28</sup>.

Deux types de tensions peuvent être distingués sur cet axe :

- Les tensions « *soi/autrui* », résultant d'une discordance (ou écart) entre l'image que l'on a de soi et l'image que l'on pense que les autres ont de soi ;
- les tensions « *soi/soi* » qui résultent d'une discordance uniquement entre des images que l'on a soi-même de soi, en particulier entre une image de soi telle qu'on est et une image de soi telle qu'on voudrait ou qu'on croit devoir être.

La question posée par Bourgeois est de savoir si ces deux types de tensions sont *a priori* susceptibles d'avoir des conséquences motivationnelles distinctes pour l'engagement du sujet en formation et de manière plus générale dans l'action. Il invoque plusieurs arguments plaidant indirectement en faveur de l'hypothèse de conséquences motivationnelles plus favorables des tensions *soi/soi* comparativement aux tensions *soi/autrui*. La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1980) suggère que la motivation à apprendre serait plus importante si l'individu a le sentiment d'agir selon sa propre initiative (sentiment d'autodétermination) que s'il a le sentiment d'agir sous l'injonction ou le contrôle d'un agent externe. Un autre argument, selon Bourgeois, peut être trouvé du côté de la théorie des orientations de buts en éducation. Cette théorie distingue deux types de buts. Les *buts d'apprentissage* supposent que ce que l'apprenant vise dans une tâche d'apprentissage est avant tout sa progression personnelle dans la maîtrise d'une connaissance ou d'une compétence. En revanche, les *buts de performance* supposent que ce qui est visé par l'apprenant est avant tout de donner une image positive – ou d'éviter une image négative – de soi-même à autrui. On le voit, cette distinction n'est pas étrangère à la distinction entre les types de tensions que nous venons d'évoquer. Dans les buts de performance, l'individu est confronté à une tension entre l'image qu'il a de lui-même et les attentes des autres à son égard alors que dans le premier cas, il est avant tout question de tensions internes, entre l'image qu'il a de lui-même et ses propres attentes à son égard. Or, il se trouve que, malgré des résultats assez mitigés dans l'ensemble, les buts d'apprentissage s'avèrent globalement plus favorables pour la motivation et l'engagement dans l'apprentissage que les buts de performance.

---

<sup>28</sup> Higgins (1987) parle de l'axe des « points de vue sur le soi » distinguant respectivement les « *own/other self-discrepancies* » et les « *own/own self discrepancies* ». Dubar (1998) parle de l'axe relationnel » distinguant, comme on l'a vu, respectivement l' « identité pour soi » et l' « identité pour autrui ».

Cependant, dans cette orientation, Bourgeois (2006, p. 72) souligne que ses travaux sur l'engagement en formation en contexte d'alphabétisation ont apporté deux importantes réserves à cette hypothèse, allant dans le sens des perspectives de l'anthropologie culturelle et de la psychologie du développement telles que nous les avons présentées précédemment.

- La première réserve tient au fait que l'auteur n'a pas vraiment identifié une supériorité des tensions *soi/soi* sur les tensions *soi/autrui* du point de vue motivationnel. Des tensions *soi/autrui* se sont avérées aussi opérantes pour l'engagement en formation que des tensions *soi/soi*.
- La deuxième réserve, et c'est sans doute la plus importante, provient du fait qu'il n'a tout simplement pas été possible de distinguer empiriquement ces deux types de tensions car, dans certains cas, les attentes d'autrui à l'égard du « Soi » ont été à un tel point « *intériorisées* » par le sujet qu'il devient difficile de départager si une aspiration qui le mobilise est une aspiration « réellement » personnelle ou une aspiration d'autrui intériorisée. Inversement, dans d'autres cas, on peut faire l'hypothèse qu'une attente attribuée à autrui n'est en fait qu'une aspiration personnelle « *projetée* » par le sujet sur cet autrui.

Plus fondamentalement, si, en effet, on peut distinguer empiriquement dans certains cas un tableau motivationnel dominé par un type de tension plutôt que l'autre (au sens où un individu attribue son engagement à un type de tension plutôt qu'à l'autre), d'un point de vue théorique la distinction a une portée limitée. Peut-on en effet raisonnablement concevoir une action qui serait motivée par des aspirations purement internes ou personnelles ou au contraire des aspirations qui seraient purement externes ? On peut en effet poser l'hypothèse, ajoute Bourgeois, que ce qui est perçu par le sujet à un moment donné comme des aspirations internes résulte toujours inévitablement d'intériorisations successives d'aspirations d'agents externes à son égard et que, inversement, ce qu'il perçoit comme un motif externe à son action est mobilisateur parce qu'il fait écho à des motifs internes qui rendent le sujet particulièrement sensible à cet élément externe.

***Les tensions « soi actuel/soi idéal » vs « soi actuel/soi normatif »***

Un deuxième axe permet de distinguer ce que Bourgeois a appelé différentes instances du soi. Sur cet axe, Dubar (1998) et Barbier (1996b) distinguent l'image de soi tel qu'on est (« soi actuel ») et l'image de soi visée<sup>29</sup> : l'image de soi tel qu'on voudrait être (« soi idéal»). Higgins (1987), distingue en outre deux types d'image de soi visée : l'image de soi tel qu'on voudrait être (« soi idéal ») et l'image de soi tel qu'on croit qu'on devrait être (« soi normatif »)<sup>30</sup>.

En croisant ces différentes instances, plusieurs types de tensions peuvent donc être identifiés. Higgins et ses collègues se sont surtout penchés sur deux types de tensions : celles entre le « soi actuel » qui est la représentation du sujet tel qu'il pense être réellement et le « soi idéal » (ideal self) qui est la représentation des attributs qu'on voudrait que quelqu'un (soi-même ou quelqu'un d'autre) possède idéalement et celles entre le « soi actuel » et le « soi normatif » (ought self) qui est la représentation des attributs que quelqu'un (soi-même ou quelqu'un d'autre) croit qu'il devrait posséder, ou que le sujet pense qu'il doit être en fonction de son environnement d'action et de ses activités. Ce système de représentations du sujet sur lui-même correspond, on le voit, à la caractérisation de la notion francophone d'identité telle que la caractérise Barbier (1996b, 2006). Pour cet auteur, rappelons que les identités sont des « représentations mentales et discursives que le sujet opère sur lui-même ou sur d'autres avec lesquels il est en relation », ce qui conduit, on l'a vu, à abandonner toute perspective ontologique favorisée par le thème de l'identité pour examiner toutes les questions qui s'y rattachent comme construction sociale et comme construction par attribution.

Pour Higgins, on parle de tension identitaire (« self-discrepancy ») lorsqu'un écart est observé entre les états du soi (« actuel », « normatif » et « idéal ») et un point de vue sur le soi (de soi-même ou d'un autrui significatif). Les différents types d'images mises en tension génèrent des tensions identitaires chez le sujet qui correspondent à différents types de situations psychologiques négatives générant différentes sortes d'inconfort.

Là encore, les travaux de Bourgeois sur l'engagement en formation dans des contextes d'alphabétisation le conduisent à formuler les mêmes réserves que celles évoquées à propos de la distinction entre les tensions soi/soi et les tensions soi/autrui. D'un côté, les différences au plan des conséquences motivationnelles n'apparaissent pas clairement. L'engagement en formation peut être très important dans certains cas alors qu'il est lié à une tension soi actuel/soi normatif. Par ailleurs, il est souvent fort difficile de distinguer empiriquement les deux types de tensions. Parfois, comme nous le verrons, ce qui est

---

<sup>29</sup> Comme on l'a vu, Dubar parle respectivement d' « identité héritée » et d' « identité visée » (voir aussi Kaddouri) alors que Barbier, lui parle de « reconnaissance identitaire » et de « projet identitaire ».

<sup>30</sup> Respectivement, « ideal self » et « ought self ».

exprimé comme un idéal semble vécu comme une injonction si impérieuse pour le sujet qu'elle s'apparente à une injonction normative. Inversement, le désir de se conformer à une norme sociale apparaît si fort qu'il s'apparente à un véritable idéal, surtout si cette norme est fortement intériorisée.

## 2.5. Les conséquences émotionnelles des tensions identitaires

Initialement, les travaux de Higgins (1987) et de ses collègues visaient à étudier les conséquences émotionnelles des tensions identitaires. Ils ont montré comment différents types de tensions identitaires entre les images de soi engendrent différentes sortes de vulnérabilités émotionnelles correspondant à différents types de situations psychologiques négatives. Schématiquement, selon ces auteurs, le degré de congruence/écart perçu entre le soi actuel et le soi idéal s'accompagne surtout d'émotions de l'ordre de la frustration, de l'insatisfaction, de la tristesse, de la dépression. Par contre, un écart marqué entre soi actuel et soi normatif génère des émotions de l'ordre de la honte et de l'anxiété.

En ce qui concerne le lien entre émotion et motivation, Higgins et ses collègues postulent que la motivation engendrée par les tensions identitaires tient au fait que celles-ci engendrent des émotions négatives (qu'il s'agisse des émotions de l'ordre de la dépression ou de l'anxiété) qui de ce fait pousseront l'individu à entreprendre toute action susceptible de les réduire. En d'autres termes, pour les auteurs, la tension identitaire s'accompagnera nécessairement d'émotions négatives tant qu'elle ne sera pas réduite et les émotions positives ne surviendront qu'à la réduction de cette tension. Cette conception de la relation entre émotion et motivation a été critiquée, données empiriques à l'appui, par Carver et Scheier (1999). Ceux-ci ont en effet montré que la valence des émotions liées aux tensions identitaires n'est pas liée à la réduction de l'écart mais à la *progression perçue* dans la réduction de l'écart. Une progression plus rapide qu'escomptée engendrera des émotions positives alors qu'une progression plus lente engendrera des émotions négatives. Contrairement à ce que postule Higgins, pour Carver et Scheier il ne faut donc pas attendre la réduction de l'écart pour éprouver des émotions positives. On observera si un tel phénomène est également repérable dans les discours des étudiants.

Au-delà de la nature et de la valence des émotions engendrées par les tensions identitaires, on peut s'interroger sur les conséquences motivationnelles des émotions liées aux tensions identitaires : le fait d'éprouver tel ou tel type d'émotion (négative ou positive, de l'ordre de l'anxiété-soulagement ou de la dépression-joie, etc.) va-t-il nécessairement avoir toujours les mêmes conséquences motivationnelles en termes d'engagement dans l'action ? Des travaux comme ceux de Turner, Husman et Schallert

(2002) dans le champ de l'éducation indiquent le contraire. Ils ont en effet montré qu'un échec scolaire n'engendre un sentiment de honte qu'à certaines conditions, comme par exemple un faible sentiment d'efficacité personnelle ou la propension à attribuer l'échec à des causes internes, incontrôlables et stables. En outre, ces travaux suggèrent que le fait d'éprouver de la honte à la suite d'un échec scolaire n'engendre pas toujours des conséquences négatives sur le plan motivationnel. Ici encore, un certain nombre de représentations de l'apprenant (par exemple, son sentiment d'efficacité personnelle ou sa perception de l'instrumentalité de la réussite par rapport à des buts personnels importants) jouent un rôle déterminant dans le fait que la honte ou l'échec aura un effet démobilisateur ou, au contraire, motivant pour la suite des apprentissages. Ces observations sont compatibles avec une théorie plus générale des émotions, appelée « *Appraisal theory* » (Smith & Lazarus, 1990), qui postule que les conséquences émotionnelles d'un événement et les conséquences motivationnelles des émotions engendrées par l'événement varient en fonction de la *signification* accordée à l'événement et à ces émotions par le sujet, cette signification résultant elle-même de l'interaction entre un certain nombre de caractéristiques de la situation et de l'individu.

En résumé, on retiendra de cette discussion les éléments suivants. Tout d'abord, le caractère mobilisateur des tensions identitaires pour l'engagement en formation tient en partie au type de tensions éprouvées et au mode de régulation de ces tensions. En bref, les écarts entre soi actuel et soi idéal seraient plus mobilisateurs que les écarts entre soi actuel et soi normatif ; de même, les attentes que l'on a vis-à-vis de soi-même seraient plus mobilisatrices que celles que les autres ont vis-à-vis de soi. Par ailleurs, la recherche d'une image positive serait également plus mobilisatrice que l'évitement d'une image négative. Nous avons vu cependant que ces distinctions – et donc *a fortiori* les prédictions établies à partir de celles-ci – s'avèrent plus difficiles à établir lorsqu'on quitte le laboratoire. En particulier, les travaux de Bourgeois – réalisés à partir d'entretiens auprès de personnes s'exprimant à propos de leur entrée en formation – ont montré qu'il était parfois très délicat de distinguer, d'une part, soi normatif et soi idéal et d'autre part, images que l'on a de soi et images que l'on croit que les autres ont de soi. Il évoque également quelques problèmes théoriques relatifs à ces distinctions. On retiendra également que le caractère mobilisateur des tensions identitaires tient également aux émotions spécifiques qui accompagnent les différents types de tensions. Bourgeois souligne également que ces émotions – et donc la motivation qui en découle – sont davantage liées à la progression perçue par le sujet dans le processus de réduction des tensions plutôt qu'à l'accomplissement de la réduction des tensions. Plus fondamentalement, Bourgeois suggère que les conséquences motivationnelles et comportementales des émotions accompagnant des tensions identitaires éprouvées dans une situation donnée sont fonction avant tout de la *signification* accordée par le sujet à ces émotions en situation.

A partir de ce développement, on peut faire l'hypothèse que les sujets peuvent réagir de façon extrêmement variée aux émotions issues directement des actions, qui fondent des dynamiques d'action. De la même façon, on peut penser qu'ils développent une grande variété d'activités « en réponse » aux émotions positives et négatives nées de la mise en relation qu'ils effectuent entre leurs représentations identitaires. Selon Barbier (2006), la configuration spécifique d'activités par laquelle les sujets réagissent à ces affects est caractéristique de leur « dynamique identitaire ». La mise en relation qu'ils effectuent entre ces représentations identitaires conduit à des transformations des représentations sur leurs activités, sur eux-mêmes et sur autrui. Il peut s'agir :

- des représentations évaluatives de la situation et de leur propre activité dans la situation : « relecture » des données de la situation, « relecture » des données relatives à leur propre activité, en vue de modifier éventuellement la représentation identitaire du moi actuel dans la situation ;
- des représentations attributives de valeur dans la situation : réajustement des objectifs, des projets, des évaluations dans la situation, en vue de modifier éventuellement la représentation du moi souhaitable dans la situation ;
- et plus directement encore des représentations évaluatives d'eux-mêmes ou d'autrui dans la situation : par exemple pour éviter la tension ou la souffrance née d'un écart entre la représentation de soi pour soi et la représentation qu'il se fait de la représentation qu'un autrui « significatif » a de lui, un sujet peut entrer, comme nous l'avons vu plus haut, dans un mécanisme de moindre valorisation ou même de dévalorisation de cet autrui initialement significatif, ou au contraire entrer dans un mécanisme de dévalorisation de soi comme n'appartenant pas à la même identité collective que l'autrui valorisé. A l'inverse, le plaisir identitaire issu de la mise en relation entre ces deux représentations peut conduire à un mécanisme de revalorisation d'autrui ou de soi.
- Les activités développées en réponse aux émotions négatives ou positives générées par la mise en relation effectuée entre leurs représentations identitaires peuvent conduire à des transformations des communications relatives à ces activités, à eux-mêmes, à autrui : par exemple, nouvelles présentations de la situation et de l'activité, discours sur soi-même et sur autrui, nouveaux énoncés de valeurs.
- Elles peuvent également conduire à des transformations d'activités : évolution des investissements dans les activités, infléchissement des préférences d'activités, par exemple.

A partir de ses différents travaux, Barbier fait l'hypothèse qu'en dépit de la diversité de ces réactions, il est possible d'observer certaines régularités dans les configurations d'activités des sujets en réaction à ces affects identitaires, descriptibles en termes de dynamiques identitaires.

Bien entendu, ainsi que l'explique Kaddouri dans ses différents travaux, ces dynamiques identitaires sont des construits de chercheurs pour rendre compte de telles configurations ; elles n'ont aucune autre réalité que celle-là ; elles ne doivent en particulier ni être naturalisées, ni être attribuées de manière stable à un sujet. Ce sont des outils susceptibles de permettre l'établissement de liens entre des observations touchant des comportements très variés des sujets à un moment donné de leur trajectoire. Ce qui importe est moins leur désignation, d'ailleurs variable selon les auteurs et potentiellement dangereuse comme outil de qualification des sujets, que la méthode de travail qui les sous-tend. Celle-ci peut elle-même être enrichie et conduire à la discussion des configurations repérées et au repérage de nouvelles configurations.

## **2.6. Dynamiques identitaires : relations entre représentations identitaires/affects corrélés.**

Le travail de Barbier sur de telles configurations le conduit à privilégier dans la présentation de ces dynamiques les corrélations entre type de relations, entre représentations identitaires et types d'affects, ce qui donne lieu au tableau suivant :

|                                  | <i>Relation entre représentation de soi actuel et soi idéal</i> | <i>Relation entre représentation de soi actuel et représentation de la représentation qu'autrui se fait de soi</i> | <i>Relation entre représentation de soi issue de l'image donnée à autrui et représentation de la représentation qu'autrui se fait de soi</i> | <i>Affects identitaires corrélés</i> |
|----------------------------------|---|--|--|--------------------------------------|
| <i>Dynamique de promotion</i>    | Congruence  | Congruence   | Congruence   | Assurance / Force                    |
| <i>Dynamique de préservation</i> | Congruence  | Tension  | Tension  | Frustration / Fierté                 |
| <i>Dynamique de restauration</i> | Tension   | Tension  | Tension  | Réaction / Revanche                  |
| <i>Dynamique de réservation</i>  | Congruence  | Tension  | Congruence   | Ambiguïté et/ou Succession           |
| <i>Dynamique d'individuation</i> | Congruence  | Tension  | Congruence   | Exacerbation affects identitaires    |

(d'après Barbier, 2006)

Pour Barbier, lorsque ces processus donnent lieu à une action intentionnelle de la part du sujet, on se trouve en présence d'actes de « délibération sur soi » et d'élaboration de « stratégies identitaires ». Paradoxalement, les mises en relations qu'effectuent les sujets entre leurs représentations identitaires ne sont pas toujours conscientes à leurs yeux, et la manière dont ils réagissent aux affects par des activités ne l'est pas souvent non plus. De manière générale, les sujets ne maîtrisent guère mentalement la fonction que jouent leurs activités sur leurs affects. Il arrive même qu'ils se rendent peu compte de l'évolution de leurs représentations et discours en lien avec « ce qui leur arrive » en tant que sujets.

Dans un certain nombre de cas, toutefois, ce « travail identitaire » donne lieu à une action explicite de leur part, c'est-à-dire qu'il donne lieu à une mise en mots et à une mise en représentation. C'est ce que l'on constate dans certaines situations de délibérations sur soi : bilan personnel, orientation, ré-élaboration de projet, textes réflexifs (journaux de bords, rapports de stage, portfolios de développement professionnel, mémoires professionnels...). Ces situations se caractérisent à la fois par une activation des constructions mentales et discursives des sujets sur eux-mêmes, une

activation des affects correspondants et une activation de leur mode de résolution mentale sous forme de stratégies identitaires.

Ainsi, pour Barbier, comme il en va toujours en matière d'engagement des actions, il est possible de repérer, à l'origine des situations de « délibération sur soi » des émotions, c'est-à-dire des ruptures (changements) dans le cours habituel de l'activité d'un sujet. En l'occurrence, écrit l'auteur, il s'agit de circonstances faisant « événement » pour lui, pas seulement à propos de telle activité en particulier, mais à propos de son « activité » en général en tant que sujet, c'est-à-dire au regard de la gestion qu'il peut faire de l'ensemble de ses activités.

Les récits de vie sont pleins de telles circonstances faisant événement pour un sujet et qui, rétrospectivement, se révèlent avoir une incidence sur la conduite d'un itinéraire personnel. Nous avons vu plus haut que la confrontation au monde du travail correspond à une transition de vie dans laquelle on peut repérer des liens entre le contenu des émotions éprouvées par les étudiants et l'élaboration de stratégies identitaires s'inscrivant dans une logique de continuité ou de rupture par rapport à leur parcours antérieur. Nous retrouvons là la notion de transaction biographique de Dubar telle que présentée au début de ce chapitre et la typologie des dynamiques de continuité et dynamiques de transformation identitaires telles qu'élaborées par Barbier et Kaddouri, dont nous nous inspirerons pour faire apparaître les logiques d'inscriptions contrastées des étudiants dans le dispositif d'alternance étudié.

Afin de traiter de la question des effets des tensions identitaires sur l'engagement en formation, nous nous référerons dans le chapitre qui suit à une autre perspective théorique, complémentaire de celle que nous venons de présenter, postulant que le sujet, confronté à des tensions entre différentes composantes de son image de soi s'engage dans des actions visant à réguler ces tensions. Cette deuxième perspective est celle du modèle social-cognitif de la motivation à apprendre dit de l'« Expectancy-value ». Cette théorie nous permettra d'examiner de front un postulat implicite et finalement peu interrogé dans la première approche, à savoir que le fait d'éprouver une tension identitaire va engager le sujet – certes avec une force variable selon les types de tension et de régulation de ces tensions – à agir pour réduire ces tensions. Selon ce modèle, quel que soit le type de tensions identitaires, de régulation de ces tensions, et d'émotions qui les accompagnent, les tensions identitaires n'engageront le sujet dans l'action de formation que si deux conditions essentielles sont réunies, à savoir d'une part, la perception que cet engagement a bien toutes les chances de produire les effets escomptés pour la régulation de ces tensions et d'autre part, la valeur accordée à cet engagement, en regard notamment de l'importance pour le sujet de l'enjeu des tensions identitaires à résoudre.

### **CHAPITRE 3 : IMPACT DU DISPOSITIF D'ALTERNANCE SUR LES PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE**

Les recherches portant sur la réalité du travail pour les jeunes, étudiants ou non, (Charlot, 1997 ; Cohen-Scali, 2000 ; Demazière & Dubar, 1997 ; Dupuy & Leblanc, 1997 ; Dupuy, 1998 ; Erikson, 1972 ; Galland, 1991 ; Tapia, 1994) soulignent toutes que c'est d'abord pour eux une autre vie, c'est l'entrée dans une communauté d'adultes au travail, avec lesquels ils cherchent à s'identifier et être reconnus, ce qui les conduit à réviser leurs représentations de soi comme professionnels. Ainsi, appartenir à un groupe de professionnels, concevoir sa vie future comme ancrée dans un contexte de travail, devenir un acteur social productif, génère chez les étudiants une nouvelle organisation de la hiérarchie de leurs activités et de leurs priorités. En exerçant une activité professionnelle, ils participent à un environnement, à une pratique sociale, à une « communauté de pratique » porteuse d'une culture, de savoirs et de compétences spécifiques dans laquelle les occasions d'évaluations de soi – sous le regard d'autrui plus expérimentés – sont nombreuses et sources de tensions. Les étudiants sont alors souvent amenés à opérer une transformation de leurs conduites et pratiques vers plus de congruence avec l'identité qu'ils visent et/ou avec celle attendue par les différents groupes sociaux auxquels ils participent et ceci d'autant plus que les milieux d'accueil attendent des étudiants des résultats concrets et opérationnels dont les enjeux peuvent être importants.

Pour Bourgeois, toute tension identitaire est avant tout une tension cognitive puisqu'elle se définit par une discordance entre des images de soi, qu'il s'agisse d'un écart à réduire entre image actuelle et image positive visée ou d'un écart à maintenir ou à augmenter entre image actuelle et image négative à éviter. Dans cette mesure, toute tension identitaire engendre un état de perturbation cognitive plus ou moins inconfortable, que l'individu aura dès lors tendance à vouloir dépasser pour rétablir l'équilibre – ou « consonance », « consistance », « congruence », selon la théorie à laquelle on se réfère. On retrouve cette idée en psychologie de l'apprentissage, en particulier dans la théorie piagétienne de l'équilibration mettant en avant, comme on l'a vu, la notion de conflit cognitif ou en psychologie sociale cognitive, dans la tradition des théories de la consistance (Beauvois & Deschamps, 1990). Cependant, au-delà de cet enjeu d'équilibre strictement cognitif, la régulation des tensions identitaires s'accompagne nécessairement d'enjeux existentiels susceptibles d'en majorer significativement l'importance et la nécessité aux yeux du sujet. Rappelons que pour Bourgeois, les tensions identitaires éprouvées par un sujet sont d'autant plus saillantes et vécues comme importantes qu'elles sont associées à trois types d'enjeux existentiels : enjeux liés à des pratiques, enjeux interpersonnels et enjeux liés à la participation du sujet à des communautés de pratique. Dans nos analyses ultérieures, nous nous demanderons si les

tensions identitaires rapportées comme vécues par les étudiants en cours de formation sont bien couplées avec les types d’enjeux existentiels proposés par cet auteur.

### **3.1. L’alternance : une participation à des « communautés de pratique », source de tensions identitaires**

L’identité d’un individu est liée à la participation de ce que certains auteurs ont appelé des « communautés de pratique ». Cette thèse, largement développée par Wenger et ses collègues (1998), postule qu’un individu construit et affirme son identité essentiellement par son appartenance effective à des communautés de pratique et par son mode de participation à ces communautés. Selon cette théorie, le fait d’être affilié à telle ou telle communauté, définit qui l’on est, à ses propres yeux et aux yeux des autres.

Plus fondamentalement, dans cette perspective théorique, une trajectoire identitaire est avant tout une trajectoire de participation à des communautés de pratique. Pour ces auteurs, trajectoire identitaire, trajectoire d’apprentissage et trajectoire de participation sont étroitement imbriquées. Par exemple, une trajectoire d’entrée dans une communauté de pratique est liée à une trajectoire de transformation identitaire et implique de nouveaux apprentissages. En retour, la réalisation ou non de ces nouveaux apprentissages et leurs effets en termes de maîtrise des outils culturels propres à la communauté de pratique visée vont affecter le mode de participation du sujet dans cette communauté ainsi que son identité, à la fois individuelle et sociale. Cette interaction peut être manifeste dans le cas des étudiants de l’alternance qui participent à des communautés de pratique aux logiques parfois opposées sinon contradictoires voire paradoxales : un système travail et un système universitaire dans lesquels ils développent des rapports aux savoirs (Beillerot *et al*, 1989 ; Charlot, 1993), des stratégies et des types d’apprentissages différents, susceptibles de générer chez eux des tensions identitaires et sociales, sources d’engagement effectif et de motivation dans le processus de formation.

Selon Bourgeois, les tensions identitaires peuvent comporter un enjeu relationnel plus ou moins important pour le sujet. Un processus de transformation identitaire orienté vers l’accomplissement d’une image positive de soi et l’évitement d’une image négative menaçante, peut impliquer à un moment donné une reconfiguration plus ou moins profonde du système de relations dans lequel le sujet est inscrit : un rapprochement avec certaines personnes, un éloignement voire une rupture par rapport à d’autres, une modification de l’intensité, de la qualité affective ou encore des modalités de ces relations, etc.

Avec Bourgeois (2006), nous ferons l’hypothèse qu’une tension identitaire sera perçue comme d’autant plus importante pour le sujet qu’elle comporte un enjeu relationnel fort. Cette hypothèse est proposée, dans un domaine connexe, pour expliquer le fonctionnement des conflits sociocognitifs (Bourgeois & Nizet, 1999). Selon cette théorie, un conflit cognitif, c’est-à-dire une tension entre une cognition mobilisée par le sujet et une information discordante, aura d’autant plus d’impact en termes d’apprentissage que ce conflit s’inscrit dans une interaction sociale, au sens de « pratique » de relation entre deux ou plusieurs personnes. Une des explications avancées (Carugaty & Mugny, 1991) est que dans le conflit sociocognitif, par définition, la perturbation cognitive se double d’une perturbation de la relation entre les personnes, rendant ainsi plus nécessaire et importante la résolution du conflit et ce, pour accomplir une image positive de soi ou pour éviter une image négative de soi menaçante pour l’identité actuelle positive.

Le sujet définit son identité également non seulement par ce qu’il croit ou valorise mais également par ce qu’il fait ou ne fait pas. L’identité professionnelle se construit en référence à des savoirs particuliers mais également, nous dit Bourgeois, en référence à des pratiques particulières qui définissent le sujet comme un « professionnel ». Dans cette perspective, on peut faire l’hypothèse qu’une tension sera d’autant plus saillante et prégnante, et donc importante et urgente à résoudre si elle met directement et concrètement en jeu ses comportements et ses pratiques.

Dans le cas d’un processus de transformation identitaire, l’accès à l’image de soi visée peut passer, non seulement, par une transformation de son système de connaissances, croyances et/ou valeurs, mais également par une transformation de ses comportements et pratiques, dans le sens de l’acquisition, de la maîtrise et de l’adoption des comportements et pratiques congruents avec l’image de soi visée. La tension sera donc encore plus vive pour le sujet s’il est mobilisé par une image positive de soi qui le met en porte à faux par rapport à ses pratiques et comportements habituels. Le sujet valorisera dès lors d’autant plus une formation dont le résultat en termes d’apprentissage lui permet de mieux identifier et maîtriser les comportements et les pratiques congruents avec son but identitaire.

En nous référant aux travaux de Bourgeois (1998, 2006), nous ferons l’hypothèse que les tensions vécues par les étudiants peuvent conduire à leur engagement en formation dans la mesure où celle-ci est perçue à ce moment là comme un moyen de soutenir leur remaniement identitaire en cours. Cette hypothèse se fonde sur l’idée que l’engagement en formation est lié à la perception que la formation peut contribuer à la régulation de tensions identitaires entre l’image de soi actuelle (tel qu’on est) et l’image de soi visée idéale ou normative (tel qu’on *voudrait* ou qu’on *devrait* être) (cf. Higgins, 1987). Cette hypothèse pose que l’engagement en formation dépend de la perception qu’a le sujet que cette formation lui permettra de réguler une tension identitaire importante et urgente

à résoudre : réaliser une image positive que l’on a soi-même de soi, ou que les autres attendent de soi, ou encore éviter une image négative (Carver & Scheier, 2000).

### **3.2. Conditions de gestion des conflits identitaires dans le contexte de l’alternance**

#### **3.2.1. Instrumentalité des apprentissages et importance des buts identitaires (« expectancy-value »)**

Pour un sujet, s’engager dans une action de formation et, surtout soutenir son effort jusqu’au bout peut s’avérer très coûteux à la fois en termes de ressources investies mais également en renoncement à d’autres buts. Dès lors le sujet ne s’engage en formation que s’il est suffisamment convaincu que son engagement « en vaut vraiment la chandelle », qu’il justifie l’investissement à consentir. Telle est l’hypothèse centrale proposée par le modèle dit de l’Expectancy-Value, de la motivation. Selon ce modèle, la perception que le « jeu en vaut la chandelle » dépend de la conjonction de deux conditions. D’une part, l’individu doit être suffisamment convaincu que son engagement dans la formation a toutes les chances de produire les effets attendus en termes de régulation de la tension, qu’il s’agisse de se rapprocher d’une image positive visée ou de se tenir à l’écart d’une image négative menaçante. C’est ce qu’on appelle l’« expectancy » ou « espérance de réussite » de l’action. D’autre part, l’individu doit accorder une valeur suffisamment grande à cet engagement, compte-tenu, notamment, de l’importance de l’enjeu des tensions identitaires qu’il est censé contribuer à résoudre. C’est ce que l’on désigne par « value » ou valeur (ou importance) accordée à l’action.

Selon le modèle de l’Expectancy-Value, l’« expectancy » d’une action dépend de deux éléments. D’une part, il faut que l’individu soit persuadé que l’action est réellement pertinente pour atteindre le but visé. En l’occurrence, l’individu doit être suffisamment convaincu que la formation, si elle est menée à bien, constitue le meilleur moyen pour réguler la tension identitaire à laquelle il est confronté. C’est ce qu’on appelle l’*instrumentalité perçue* de l’activité (Bourgeois, 2004). Encore faut-il, d’autre part, qu’il se sente capable de réussir cette action, qui renvoie en grande partie à ce que l’on appelle le sentiment d’efficacité personnelle (« self-efficacy ») (Bandura, 1997 ; Galand & Vanlede, 2004).

Examinons de plus près la question de l’instrumentalité perçue. Tout d’abord, comme Bourgeois l’a développé (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Bourgeois, 1996, 1998), on peut souligner le lien étroit de l’identité avec les croyances, connaissances et valeurs du sujet. En effet, son identité se construit et s’affirme, entre autres, au travers d’un système particulier de croyances, connaissances et valeurs par lesquelles il se définit. Dans le même sens, Tajfel (1972), on l’a vu, a bien montré l’importance du lien entre

identité (en l’occurrence, sociale) de l’individu et le système de catégories qu’il utilise pour comprendre et juger les autres et le monde social qui l’entoure.

Le lien est assez clair, par exemple, dans le cas de l’identité professionnelle,. Ainsi, un étudiant de l’alternance construit et affirme son identité professionnelle, à la fois comme individu singulier et comme membre d’une communauté particulière, en référence à un système plus ou moins élaboré de connaissances. Il se définit en référence à tel ou tel enseignement, à telle gamme de compétences spécifiques – mais aussi de valeurs, d’opinions ou de croyances sur lui-même, les autres, le monde et sa relation au monde. En vertu de ce lien, l’émergence d’une tension identitaire et la régulation de cette tension – qu’il s’agisse d’une image positive de soi que l’on cherche à atteindre ou une image négative de soi que l’on cherche à éviter – peut nécessiter un remaniement, plus ou moins approfondi selon les cas, de certaines connaissances, croyances et valeurs. Dès lors, la probabilité d’engagement dans une formation sera d’autant plus élevée que le sujet perçoit que les apprentissages visés touchent bien aux connaissances, croyances et/ou valeurs concernées par la régulation identitaire en cours. En se référant à la distinction introduite par Smith et Lazarus (1990), Bourgeois évoque l’idée de « pertinence » et de « congruence » motivationnelle. Dans ces termes, l’*expectancy* de l’action de formation tient à la fois au fait que les apprentissages visés concernent bien des connaissances, croyances et/ou valeurs en rapport avec la dynamique identitaire en jeu (pertinence motivationnelle) et au fait que les apprentissages sont congruents avec la dynamique en cours (congruence motivationnelle).

Pour résumer, en référence au modèle de l’*expectancy-value*, nous poserons donc que l’engagement en formation de l’étudiant de l’alternance est conditionné, entre autres, par la perception qu’il a des chances que la formation produise bien les effets escomptés au plan identitaire (*expectancy*). Cette perception est en grande partie fonction du lien d’instrumentalité perçue (dans sa double dimension de pertinence et de congruence) entre les apprentissages en jeu dans la formation et la régulation des tensions identitaires en cours.

Cependant, l’*expectancy* peut aussi être affecté par la perception que le sujet a des chances de réussir cette formation. On va hésiter à s’engager dans une formation si l’on a peu confiance en ses chances de réussir les apprentissages et ce, même si l’on est par ailleurs persuadé que ceux-ci sont pertinents pour les régulations visées. Or, la perception des chances de réussite peut-être influencée par plusieurs facteurs :

- D’abord, d’une manière générale, apprendre – c’est-à-dire transformer ses connaissances, ses croyances et/ou ses valeurs – peut s’avérer cognitivement et affectivement coûteux. De nombreux travaux, tant dans le domaine de la psychologie de l’apprentissage que de la psychologie sociale montrent une

tendance très forte à l’inertie du système : l’individu a besoin de pouvoir s’appuyer sur un système de croyances, valeurs et connaissances relativement stable pour gérer ses interactions avec un monde constamment changeant et imprévisible (Bourgeois & Nizet, 1999).

- La régulation de ce système est également coûteuse, parce que dans certains cas, sa mise en question ne va pas sans s’accompagner d’une certaine ambivalence (Bourgeois & Nizet, 1999). Même s’il est convaincu que les apprentissages envisagés sont bien nécessaires pour opérer les régulations identitaires escomptées, le sujet éprouvera peut-être de la difficulté à accepter de faire le deuil de croyances, connaissances et/ou valeurs qui furent jusque là les siennes, avec une force d’adhésion d’autant plus élevée qu’elles ont pu, à un moment donné, exercer une fonction identitaire positive importante pour lui. En outre, cette ambivalence peut être aussi éventuellement liée au fait que l’engagement en formation implique un renoncement à d’autres buts et activités tout aussi importants aux yeux du sujet, y compris d’ailleurs peut-être par rapport au même enjeu identitaire que celui qui donne sens à sa formation.
- Le troisième élément déterminant de la perception des chances de réussite est ce qu’il est convenu d’appeler le sentiment d’efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; Galand & Vanlede, 2004), c’est-à-dire la perception que le sujet a de ses propres capacités à réussir ses apprentissages. Il y a évidemment une interaction étroite entre le sentiment de compétence et le « coût » perçu de la tâche : si le sujet a peu confiance en ses propres capacités et aptitudes, la tâche lui en paraîtra d’autant plus difficile. Inversement, il aura d’autant moins confiance dans ses propres capacités à réussir la tâche que celle-ci lui paraît cognitivement et affectivement plus coûteuse.

Selon le modèle Expectancy-Value, l’engagement en formation est lié non seulement à l’*expectancy* telle que Bourgeois l’a défini, mais également à l’importance ou valeur accordée par le sujet aux bénéfices escomptés de la formation.

La deuxième condition pour que les tensions identitaires suscitent effectivement l’engagement en formation est que le sujet accorde suffisamment d’*importance* à la résolution de ces tensions. En d’autres termes, même s’il est persuadé que la formation contribuera significativement à la régulation des tensions identitaires auxquelles il est confronté, le sujet hésitera néanmoins à s’engager dans la formation si par ailleurs, l’enjeu de cette régulation n’est pas suffisamment important pour lui. L’individu peut évidemment s’accommoder de certaines tensions identitaires, pendant tout un temps en

tout cas, sans nécessairement se mobiliser pour les résoudre, surtout si l’action à entreprendre est coûteuse. Il faut que ces tensions deviennent suffisamment importantes et leur régulation suffisamment cruciale, nécessaire et urgente, pour que le sujet s’engage effectivement dans une action destinée à les résoudre.

On peut dès lors se poser la question des facteurs susceptibles d’influer sur l’importance perçue de l’enjeu de la régulation identitaire. Nous proposons ici l’hypothèse que la régulation d’une tension identitaire sera perçue comme d’autant plus importante qu’au-delà de ses enjeux strictement cognitifs, elle s’accompagne d’enjeux existentiels cruciaux tels que nous les avons évoqués précédemment, à savoir les pratiques du sujet, ses relations interpersonnelles ou encore les communautés de pratique auxquelles il participe.

Par ailleurs, en référence au modèle de l’ « expectancy-value », nous testerons deux hypothèses relatives à la formation universitaire et au dispositif d’accompagnement en particulier : premièrement, cet accompagnement peut favoriser la valeur perçue de la formation en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d’instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l’université et ceux effectués dans le monde du travail, en rapport avec leur dynamique identitaire en cours et deuxièmement, il peut influencer sur leur sentiment de compétence.

On peut en effet penser que l’accompagnement, par sa position d’interface entre le monde du travail et l’université, peut jouer un rôle déterminant dans l’impact des tensions identitaires sur l’engagement en formation des étudiants.

### **3.2.2. La formation comme espace réflexif d’explicitation et de problématisation.**

Parler d’alternance, c’est concevoir une modalité de formation par et « pour le sujet se formant en prenant ses expériences comme terreau de la formation » comme l’explique Clenet (2002). La plupart des études abordant la question de la pédagogie de l’alternance, au-delà des divergences des modèles théoriques convoqués, soulignent la nécessité d’un dispositif de formation qui élabore et expérimente les moyens appropriés prenant en compte le sens complexe des expériences vécues par le stagiaire (Arduino, 2000 ; Chaix, 1993, 1995 ; Decomps & Malglaive, 1996 ; Demol, 2002 ; Merhan, 2003), contribuant ainsi à sa construction identitaire.

Pour Geay (1998, 1999), cela demande à être opérationnalisé dans une ingénierie de l’alternance avec des modalités correspondant à des pragmatiques pédagogiques souples (Baudrit, 1999, 2000 ; Violet, 1997) où il importe que les expériences des étudiants soient exploitées didactiquement à travers un travail d’explicitation interdisciplinaire

des situations complexes qu’ils vivent sur le terrain (Vergnaud, 1992 ; Vermersch, 1994).

Cette démarche implique que les enseignants/accompagnants universitaires soient capables d’analyser des situations de travail et de les transposer en situations didactiques susceptibles d’aider les apprenants à problématiser leur activité et à ainsi mieux asseoir leur identité professionnelle.

La littérature existante montre en fait qu’il importe, dans l’alternance, de prendre en compte la notion d’activité (Clot, 1998, 2000, 2001 ; Jobert, 1999 ; Schwartz, 1997a, 1997b). « Il n’y a pas d’apprentissage sans activité, c’est-à-dire, par rapport à la tâche prescrite, sans mobilisation d’un sujet... », souligne Baudouin (1999, p. 156). Ainsi, du point de vue de la didactique professionnelle (Pastré, 1999, 2001 ; Pastré & Lenoir, à paraître ; Vergnaud, 1996), la fonction essentielle de l’alternance est de révéler les écarts entre travail prescrit et réel et aussi entre savoirs universitaires et professionnels pour les prendre comme des potentialités d’enseignement et d’apprentissage. Il convient d’analyser ces écarts comme une construction de nouvelles significations (Bruner, 1983, 1991) et de sens par mises en relation (Mayen, 1999, 2000, 2002, à paraître). Les écarts introduisent du « jeu » et constituent un espace potentiel d’apprentissage et de développement (Winicott, 1971) d’une intelligence et d’un rapport au savoir susceptibles d’appréhender la complexité. Il s’agit donc de travailler les contradictions avec les « alternants », pour construire des ponts, tisser des liens et permettre la construction autonome de compétences par « couplages auto-organiseurs » (Varela, 1989) entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail.

Selon les recherches contemporaines néopiagétienne ou inspirées par les théories de Vygotsky (1927/1999, 1934/1997), cette appropriation advient si les points de vue entre les différents acteurs impliqués dans l’alternance s’opposent de manière à créer un débat, un conflit sociocognitif (Carugati & Mugny, 1991 ; Monteil, 1987). C’est la mise en synergie de pôles de formation différents qui provoque l’apprentissage et la construction identitaire des « alternants » en leur permettant d’envisager, à partir de problèmes complexes (erreurs, incidents critiques, dysfonctionnements), l’existence de solutions alternatives nécessitant généralement d’articuler plusieurs cadres de référence. Dans une telle optique, les didactiques des disciplines font place à la transdisciplinarité (Demol, 2003).

Ainsi, faire décrire et raconter des situations et des actions vécues (journal de bord des apprentissages, mise en récits d’expériences, raconter son travail), ce qui a marché ou dysfonctionné (Schwartz, 1994) en recourant à une didactique de la problématisation (Gérard, 1999, 2000) paraît pouvoir contribuer à faire analyser l’écart théorie-pratique. Cette explicitation/problématisation de l’expérience paraît être un outil d’apprentissage

essentiel lorsque celui-ci comporte une dimension identitaire parce qu’il fait émerger le sens en tant que direction pour l’apprenant (Clenet, 1998).

Dans cette perspective, il convient que la situation de formation offre un espace de pratique réflexive plus clinique, plus intersubjective et interactive que les approches privilégiant l’enseignement des contenus disciplinaires et l’évaluation certificative. Bien des considérations sur l’alternance, dans la littérature que nous avons explorée, se situent dans une approche subjectiviste. L’alternant, dûment accompagné, soutenu par des formes d’évaluation régulatrice et formatrice, est supposé se transformer en acteur autonome et réflexif. Il y a lieu néanmoins de s’interroger sur les processus médiateurs qui sont à l’œuvre dans le dispositif étudié. Quels outils, quelles interventions, quelles modalités d’évaluation, quels contrats, quelles tâches et prescriptions viennent infléchir les modes de penser et de faire de l’« alternant » ? Quelles transactions opère-t-il dans les contextes de formation qu’il traverse ?

D’après des chercheurs comme Y. Engeström, R. Engeström et Kärkkäinen (1995), les difficultés et conflits vécus par les apprenants entre les différents espaces de formation sont une source propice à une construction véritable de savoirs. Ces auteurs soulignent l’importance des outils et des artefacts de formation, mais aussi des processus de transaction et de collaboration entre les différents partenaires impliqués pour que s’opère une traversée optimale d’un espace à l’autre.

Tout ceci pose la question des contenus de savoirs proprement dits ou des objets qui se construisent dans le processus d’alternance. *In fine*, cela pose la question fondamentale des liens entre savoirs et identité : quels objets construits dans l’alternance influencent le système des représentations et des schèmes du sujet, se transforment en compétences et contribuent à son développement identitaire ? Quels qu’ils soient, les fondements théoriques et les cadres de références des auteurs qui traitent de l’alternance amènent ces derniers à s’interroger sur les modèles de formation susceptibles de stimuler l’apprenant à combiner une logique de trajectoire sociale avec une logique d’apprentissage, au-delà d’une finalité adaptative, à des fins d’émancipation et de construction d’une identité professionnelle et sociale (Merhan, 2003).

### **3.2.3. La formation comme espace « protégé »**

Bourgeois et Nizet (1997) développent l’idée que la situation de formation peut remplir cette fonction de facilitation d’apprentissage et de développement identitaire si elle est construite et gérée comme un espace « protégé » offrant au sujet un espace de liberté et un cadre sécurisant lui donnant le droit à la réversibilité de la pensée et de l’action, à la prise de risque, à l’erreur.

Ceci implique une série de conditions pédagogiques et institutionnelles déclinées par les auteurs sur lesquelles il faudra revenir. Retenons pour le moment qu’au plan

pédagogique, il s’agit d’encourager d’abord chez l’apprenant l’exploration de connaissances nouvelles au travers d’un dispositif permettant à la fois l’observation empirique concrète et l’application et la généralisation, voire le transfert de la nouvelle structure de connaissances à de nouvelles observations. Il s’agit ensuite que le dispositif accorde une place importante à l’évaluation formative et à la dimension collective de l’apprentissage permettant la confrontation des points de vue entre apprenants tout en fournissant les outils métathéoriques et méthodologiques appropriés pour mener à bien cette confrontation. Il s’agit aussi d’encourager la formulation du point de vue propre et de la pensée personnelle de l’apprenant (voir aussi Bourgeois, 1998, 1999).

Au plan institutionnel, il importe alors que l’espace de formation envisagé comme un espace « protégé » soit délimité par rapport au champ du travail et de la vie quotidienne. Concrètement cela signifie un temps et un lieu de formation distincts des temps et des lieux de vie et de travail, ceci surtout – disent ces auteurs – dans le cas où l’apprentissage met en jeu des objets de connaissance fortement investis au plan identitaire et où la finalité de la formation est le développement d’une pensée critique personnelle chez le sujet, lui donnant les moyens de s’autodéterminer (Deci & Flaste, 1995) et de se projeter (Boutinet, 1990 ; Carré, 1999 ; Nuttin, 1980 ; Vallerand & Thill, 1993).

### 3.3. Questionnement

A partir de la perspective théorique adoptée portant sur l’impact des tensions identitaires sur l’engagement en formation des étudiants, on se demandera dans nos analyses quels sont les paramètres pédagogiques et institutionnels qui apparaissent liés aux transformations identitaires que l’on constate chez les étudiants de l’alternance. D’ores et déjà, il nous apparaît qu’un certain nombre de conditions pédagogiques et institutionnelles énumérées ci-dessus correspondent à la fonction de l’accompagnement universitaire proposée aux étudiants du dispositif étudié. Il nous semble que cette fonction offre un espace-temps « protégé » susceptible de contribuer à la régulation des perturbations et tensions liées à leur formation en alternance, participant ainsi à leur construction identitaire professionnelle. Il semble que dans cet espace peuvent s’exprimer les transactions plus ou moins formatives qu’ils construisent avec eux-mêmes, les autres et leur environnement *et* entre les logiques de production et les logiques de formation universitaire. Bref, cette fonction accompagnement qui nous paraît pouvoir être identifiée comme une fonction de médiation, de transmission, de socialisation, devait être interrogée du point de vue des étudiants. En quoi, comment favorise-t-elle, ou non, leur processus de construction identitaire professionnelle ? Comment se l’approprient-ils ? Quel sens lui donnent-ils ?

Par ailleurs, le fait que les étudiants élaborent un rapport de stage, où ils ont à expliciter leur action et à problématiser leur activité paraît également susceptible de les aider à résoudre les conflits et tensions identitaires qu’ils vivent. On peut penser en effet qu’en s’efforçant, de formaliser, d’objectiver leur pratique, ils travaillent à leur propre conscientisation, à savoir l’élucidation des déterminations de leurs pratiques, à la découverte de nouveaux « soi possibles », à la constitution d’un savoir-faire-sens, c’est-à-dire à une pratique socio-professionnelle significative pour eux-mêmes et réellement constitutive de leur propre identité professionnelle. En même temps, nous faisons l’hypothèse que la rédaction du rapport de stage s’inscrit pour beaucoup d’étudiants dans une dynamique de restauration d’une identité déstabilisée où le dispositif d’écriture est utilisé comme un moyen de valorisation et comme support de reconstruction d’une image positive.

Ces rapports de stage comme constructions discursives opérées par les étudiants comportent en effet, comme tout acte de communication, un enjeu de (re)présentation de soi donné à autrui, en l’occurrence à l’équipe d’accompagnement, chargée de l’évaluation de ces textes. Cet enjeu implique que les pratiques des étudiants sont ici essentiellement des discours que les étudiants tiennent sur leurs activités, ce qui peut interroger sur la portée du rapport de stage comme instrument permettant de développer de réelles compétences professionnelles.

On peut cependant penser que cet écrit, utilisé par les étudiants pour communiquer une image positive de soi leur permet de mettre en évidence la représentation qu’ils se font de leur place dans les cultures d’action hétérogènes dans lesquelles ils sont impliqués dans le contexte de l’alternance, leurs représentations d’eux-mêmes en tant que sujets agissants, avec leurs autres représentations identitaires, (soi actuel et soi idéal ou normatif), issues de leur itinéraire. Nous verrons alors en quoi et comment cette mise en représentation leur permet ou non de s’engager dans des dynamiques composées de l’ensemble des tensions que nous avons présentées dans notre approche théorique, à savoir les tensions *entre* les différentes composantes de l’identité et les tensions *vers* un projet identitaire.

### 3.4. En guise de synthèse : nos hypothèses

Les développements qui précèdent nous conduisent à formuler trois hypothèses en réponse à notre question de départ relative aux caractéristiques d’un dispositif de formation universitaire susceptibles de favoriser les processus de construction identitaire professionnelle.

① La formation en alternance constitue une source de vives tensions identitaires vécues comme d’autant plus importantes et urgentes à résoudre qu’elles mettent en jeu des images de soi s’incarnant dans des enjeux « existentiels », concrets, immédiats, opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques, à des communautés de pratique.

- *Indicateurs de tensions : types de tensions identitaires repérés, sources de tensions identitaires, types d’enjeux associés aux tensions identitaires.*
- *Lien explicite avec le contexte de l’alternance.*

② La perception de la valeur de la formation en alternance est variable d’un étudiant à l’autre en fonction d’une part, de l’instrumentalité perçue de la formation par rapport à la régulation des tensions identitaires vécues comme importantes et d’autre part, du sentiment de compétence, c’est-à-dire de la perception qu’a chaque étudiant de ses chances de réussir sa formation.

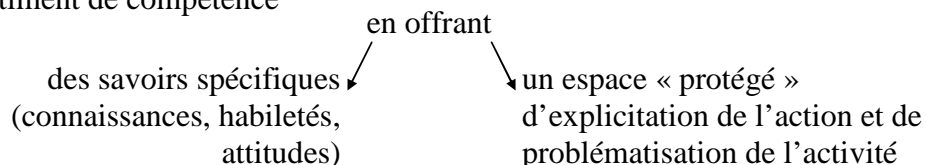
L’engagement dans les activités de formation varie en fonction de la perception de « l’*expectancy-value* » (sentiment de compétence et instrumentalité perçue).

- *Perception de l’instrumentalité*
  - *Perception du sentiment de compétence*
  - *Indicateurs d’engagement.*
- } *par rapport aux différentes activités de formation.*

③ Le dispositif d’accompagnement universitaire a pour effet de modifier :

\* la valeur perçue de la formation en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d’instrumentalité entre les apprentissages (université et monde du travail), en rapport avec leur dynamique identitaire

\* leur sentiment de compétence



qui facilitent la régulation des tensions identitaires

- *Perception du rôle de l’accompagnement universitaire par les étudiants.*
- *Quel rôle joue l’écriture du rapport de stage dans le contexte de l’alternance ?*
- *Quels sont ses propriétés, ses enjeux, ses usages, ses effets ?*

## **DEUXIEME PARTIE PARTIE EMPIRIQUE**

### **CHAPITRE 4. PRESENTATION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE**

#### **4.1. Contexte de la recherche**

##### **4.1.1. La formation initiale des formateurs d'adultes à l'Université de Genève**

Notre contexte de recherche concerne donc la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève qui offre à de jeunes étudiants en formation initiale un cursus en Sciences de l'éducation visant l'acquisition et le développement de compétences propres au champ de la formation des adultes. Ce cursus<sup>31</sup> se définit comme une formation universitaire professionnalisante en alternance qui propose des temps théoriques au sein de l'université et des temps pratiques dans des institutions et entreprises de différents secteurs. La première année de formation (Tronc commun) aborde des problématiques générales dans le domaine de l'éducation, avec quelques éclairages propres à la formation des adultes. Au cours de la deuxième et troisième année de formation, celle-ci s'oriente plus spécifiquement vers des questions relatives aux dimensions organisationnelles de la formation des adultes et à ses techniques propres avec des apports liés à l'ingénierie de la formation et à l'ingénierie pédagogique, l'analyse des besoins, l'animation de groupes, le face à face pédagogique, etc.

Les ressources conceptuelles et méthodologiques fournies par les prestations d'enseignement sont issues de la sociologie des organisations, de la linguistique, des théories de l'action, de la sociologie compréhensive, de la psychologie sociale, de l'analyse du travail et de l'activité, de l'analyse économique, de la psychanalyse, de la philosophie. Des méthodologies de recherche complètent la formation.

Les cours des étudiants interviewés dans le cadre de cette thèse se répartissent selon une logique académique annuelle : d'octobre à juin. Les stages s'effectuent à raison de deux jours par semaine sur deux ans et successivement en deux organisations différentes.

---

<sup>31</sup> Cursus LMFA : Licence Mention Formateurs d'Adultes

#### 4.1.2. La gestion et l'encadrement des stages

Les stages s'organisent autour d'une mission ou d'un mandat négocié entre l'entreprise, l'étudiant et l'université. Ces stages tentent de répondre aux besoins réels des entreprises et aux demandes d'acquisition et de développement de compétences des étudiants. Ils sont censés reposer sur une définition partenariale d'une mission tenant compte du cadre temporel, du nombre d'acteurs concernés par le projet, des incidences potentielles sur les personnes tant au plan professionnel que personnel, de la difficulté méthodologique et théorique pour répondre à l'objectif, des enjeux politiques, socio-économiques qui traversent le projet.

Un inventaire portant sur les principaux terrains professionnels auxquels les étudiants ont accès dans le cadre de leur stage fait apparaître que beaucoup d'entre eux ont à traiter des questions qui concernent des publics en grandes difficultés sociales (alphabétisation, apprentissage du français par des non francophones, réinsertion de chômeurs peu qualifiés, etc.). Par ailleurs, les principales missions confiées aux étudiants portent souvent sur des enjeux de changements organisationnels, des démarches de certification qualité, ou encore l'introduction de nouvelles technologies de formation. Dans cette optique, les missions concernent pour partie un moyen de sortie d'une situation de crise ou de gestion du changement. La complexité de ces missions se trouve d'ailleurs souvent accrue par les contextes de crise ou de résistances d'où émanent ces demandes.

Notre pratique de l'accompagnement des étudiants dans leurs stages nous permet d'observer que les étudiants se sentent souvent d'abord dépassés par ces enjeux et finalement peu armés pour y faire face. Les attentes des institutions à leur égard sont grandes et impliquent d'articuler à la fois une activité de formation et une réflexion/recherche à propos des conditions de transformation de l'activité professionnelle.

Les demandes des contextes professionnels appellent la mise en œuvre de compétences transversales de type méthode et processus : communiquer, négocier avec des partenaires distincts, analyser des logiques d'intérêts d'acteurs, prendre du recul par rapport à la communauté de pratique qui les accueille et à la situation, produire des réflexions anticipatrices. Il s'agit donc que les étudiants soient en mesure de produire des compétences liées à l'analyse des situations de travail et à la connaissance du fonctionnement des organisations, aux processus de production, au diagnostic, à la résolution de problèmes, à l'anticipation. Autrement dit, ils ont à produire des compétences que l'on peut regrouper sous le vocable d'*ingénierie*. L'accompagnement des étudiants permet d'observer que les attentes et les besoins des étudiants par rapport à ce pôle ingénierie sont particulièrement mis en évidence par eux en ce qu'il leur permet d'aborder des thèmes et des techniques constituant des références et un socle

opérationnel pour leur action. Ainsi que nous l'avons mis en relief dans notre approche théorique, les enjeux des missions sont le plus souvent concrets, immédiats, opérationnels et les étudiants se réjouissent des ressources qui leur paraissent utiles pour mener à bien leur mission.

Ainsi, les étudiants de ce dispositif sont sollicités pour tenter de résoudre des problèmes de nature très hétérogène : construction de dispositifs dans des contextes contraignants, animation de groupes en formation, mise en œuvre de méthodes pédagogiques complexes, construction d'une réflexion susceptible d'aider à la décision dans des univers à risque (enjeux politiques, financiers...), développement de la formation à distance dans des contextes plus ou moins favorables. Dans cette perspective, les apports relatifs à la sociologie de l'entreprise et du travail, aux phénomènes identitaires et culturels dans l'entreprise, à la question du changement dans les organisations visent à fournir non pas des solutions techniques aux stagiaires ni *a fortiori* aux acteurs des milieux d'accueil mais à conduire les étudiants à réfléchir sur leurs pratiques, sur celles des acteurs des organisations et sur les outils dont ils se dotent pour agir.

Dans cette orientation, il importe que la formation proposée trouve un équilibre entre des enjeux de professionnalisation et l'ouverture d'une culture générale pluraliste en formation des adultes où les thématiques du travail, de la compétence, de la conception de dispositifs ne doivent pas occuper la totalité du champ, mais laisser place également à une réflexion plus générale sur la vie adulte et son rapport au travail et à la formation. Comme nous le verrons, les étudiants semblent n'utiliser qu'assez peu les cours dans le développement de leurs missions. En revanche, la lecture des rapports de stage semble montrer que c'est finalement dans « l'après coup » de la mission que des apprentissages s'opèrent. Il est frappant de constater à quel point les étudiants s'investissent dans les rapports de stage que nous avons étudiés et combien cette rédaction paraît précieuse pour eux en termes de décentration et de compréhension de leur action dans les situations (souvent éprouvantes) dans lesquelles ils sont engagés. Dans cette perspective, on peut penser que les consignes transmises à propos de l'élaboration de ce travail de réflexion ainsi que l'accompagnement proposé dans cette phase de rédaction sont cruciaux pour aider les étudiants à réfléchir, à prendre de la distance à l'égard des demandes qui leur ont été adressées *via* la remobilisation des contenus de leurs cours.

Pour que les étudiants ne se sentent pas prisonniers d'une double contrainte lors de la rédaction de leurs rapports de stage, l'équipe d'accompagnement dont nous sommes partie prenante<sup>32</sup> leur conseille de séparer les publics destinataires. D'un côté, les

---

<sup>32</sup> Au moment où nous avons effectué les entretiens avec les étudiants, l'équipe d'accompagnement universitaire était composée de six personnes. Deux référentes universitaires avaient le statut de chargées d'enseignement et exerçaient leur activité à l'université de Genève. Trois autres référentes étaient également chargées d'enseignement mais exerçaient des fonctions de formatrice ou de

stagiaires remettent à l'entreprise un document « professionnel », constituant une réponse adaptée aux problèmes qui se posent à elle. De l'autre, les étudiants produisent un rapport à l'adresse des membres de l'équipe universitaire chargée de son évaluation. Pour l'élaboration de ce dernier texte, l'équipe a fait le choix de donner aux étudiants des consignes souples susceptibles de varier en fonction des situations singulières rencontrées en cours de formation et visant à favoriser un retour réflexif sur l'expérience.

Afin de tenter de garantir l'impact formateur de l'expérience des étudiants, aussi bien au plan des compétences requises par les missions que des dimensions personnelles et affectives sollicitées par l'implication dans les contextes d'action, nous avons vu qu'un dispositif d'accompagnement institutionnalisé est mis en place, dans lequel un accompagnement individuel et collectif est organisé. Celui-ci fait l'objet : (i) de séminaires collectifs dits d'intégration où les expériences de stage des étudiants sont partagées : vécues puis *racontées* et *problématisées* à la fois aux autres étudiants et à l'équipe d'accompagnement, (ii) d'entretiens individuels visant à favoriser l'entrée des étudiants dans le monde socioprofessionnel et à étayer la construction de leur identité de formateur/trice d'adultes *via* entre autres l'écriture du rapport de stage.

Ces rapports ont en commun de témoigner des actions et réflexions conduites par les étudiants durant leurs stages : ils rendent compte de la complexité des milieux d'accueil et de leurs effets sur les missions réalisées et leur place en tant que stagiaires. L'équipe d'accompagnement veille, en effet, à ce que les étudiants problématisent et conceptualisent leur mission en présentant le contexte d'effectuation de celle-ci (dans ses dimensions à la fois historiques et conjoncturelles), leurs possibilités de choix et d'action, les motifs et les orientations intentionnelles qui les ont conduits aux choix opérés. Il s'agit alors de développer les référents théoriques dont ils se sont dotés pour légitimer leurs décisions. Les points à développer/thématiser portent, par exemple, sur les modalités d'apprentissage en lien avec la spécificité du contexte, la posture du stagiaire, les effets des actions dans le contexte considéré, l'analyse plus détaillée d'une action particulièrement formatrice du point de vue du stagiaire, la question de l'observation comme compétence, les problèmes de posture énonciative dans un écrit universitaire, etc.

Bref, ces textes doivent faire intervenir des cadres de références utiles à éclairer la construction d'une professionnalité de formateurs d'adultes. Précisons que les critères d'évaluation portent sur le degré d'organisation du document selon des principes de cohérence, de pertinence et de lisibilité, sur le degré de réflexivité relatif aux actions restituées, sur la mobilisation des ressources théoriques pertinentes : (i) pour présenter

---

responsable de formation en dehors de l'université. A l'époque, nous co-animions un séminaire d'intégration portant sur la sociologie des organisations et nous avions le statut d'assistante, ce qui a probablement favorisé nos échanges avec les étudiants à propos de leur vécu de l'alternance dans le dispositif en question.

le contexte organisationnel spécifique du stage et les possibilités et choix d'action dans celui-ci, (ii) pour problématiser les questions qui ont émergé au cours du stage.

En même temps, pour l'élaboration du rapport de stage, chaque référent universitaire négocie avec chaque étudiant des pistes de réflexion ou des consignes qui, au-delà de celles que nous venons de présenter, prennent en compte les situations spécifiques rencontrées en cours de formation. Dans cet usage du rapport de stage, l'étudiant est partenaire d'une co-évaluation donnant lieu à des dialogues avec l'équipe des formateurs universitaires et également avec les pairs (interévaluations) dans le cadre des séminaires d'intégration.

En résumé, on peut dire que dans ce dispositif universitaire, le rapport de stage est utilisé dans sa double fonction formative et attestative. Dans cette orientation, l'évaluation saisit à la fois le résultat, le produit d'une activité de l'étudiant mais aussi et surtout l'activité de production contribuant à la construction de l'identité professionnelle.

Dans la partie suivante, nous présentons notre dispositif de recherche, conçu en liaison avec les hypothèses présentées en page 92. Ce dispositif a consisté en deux études :

- une première étude qualitative portant sur les processus de construction identitaire à partir de l'étude de rapports de stage des étudiants,
- une deuxième étude conduite à partir d'entretiens cliniques avec les étudiants, auteurs de ces rapports de stage.

#### **4.2. Première étude : approche qualitative portant sur les processus de construction identitaire à partir de l'étude de rapports de stage des étudiants**

L'objectif de cette étude a visé à rechercher, à partir de l'examen des rapports de stage de douze étudiants, les informations permettant d'opérationnaliser les variables liées à nos trois hypothèses :

##### **① Quelle(s) configuration(s) identitaire (s) chez les étudiants de l'alternance ?**

Variables caractérisant les processus de construction identitaire :

- types de tensions identitaires repérés,
- sources de tensions identitaires, types d'enjeux associés aux tensions identitaires,
- rôle du contexte de l'alternance.

##### **② Quelle perception du rôle de la formation universitaire et quels indicateurs d'engagement ?**

- variables caractérisant cette perception :
  - expériences socioprofessionnelles et de formation vécues,
  - apprentissages réalisés,
  - perception du sentiment de compétence
  - perception de l'instrumentalité } par rapport aux différentes activités de formation,
- indicateurs d'engagement (cognitifs, comportementaux, émotionnels),
- traces de liens entre engagement et expectancy-value.

##### **③ Quelle perception du rôle de l'accompagnement universitaire par les étudiants et quel rôle joue l'écriture du rapport de stage dans le contexte de l'alternance ?**

- agissent-ils sur l'expectancy-value ? (mise en évidence du lien possible entre les apprentissages et les régulations identitaires)
- agissent-ils comme espace « protégé » ? (rôle de la réflexivité)
- agissent-ils sur le sentiment de compétence ?
- quel est leur impact sur l'engagement ? (motivation dans les apprentissages)

Au plan méthodologique, l'échantillon des rapports analysés a été contrasté du point de vue des dynamiques identitaires des étudiants. Ces rapports ont été analysés selon l'analyse thématique de contenu. Les catégories utilisées s'inspirent des théories relatives à l'identité professionnelle présentées dans l'approche théorique (Dubar, Demazière & Dubar, Barbier, Markus, Higgins, Bourgeois, Kaddouri) et des hypothèses permettant de repérer les différentes « instances du soi » en jeu dans les tensions éprouvées.

Dans la présentation détaillée du contexte de la recherche (chapitre 3), nous avons vu que les rapports de stage comme acte d'écriture, de récit d'apprentissages, d'analyse de

pratiques ont pour fonction de témoigner des actions et réflexions conduites par les étudiants durant les stages. Ces textes rendent compte de la complexité des milieux d'accueil et de ses effets sur leur mission et sur leur place en tant que stagiaires. Dans ces rapports, ils ont en effet à problématiser et à conceptualiser leurs missions en présentant une étude du contexte et de leurs possibilités et choix d'actions dans celui-ci. On y trouve ainsi des traces des tensions identitaires qu'ils vivent, des stratégies de régulation qu'ils mettent en œuvre, du rôle de l'accompagnement dans la régulation de ces tensions.

L'étude approfondie que nous avons faite de ces rapports a visé à décrire les processus de la construction identitaire professionnelle des étudiants à travers le repérage :

- des conditions d'exercice de leur alternance (contextes, circonstances, environnement) ;
- des postures, attitudes, intérêts, stratégies, conduites (intentions et motifs), guidant leurs activités.

Cet écrit est adressé à l'université et aux milieux de travail, ce qui présuppose que les étudiants adoptent un genre de texte approprié à la situation (Bakhtine, 1984 ; Bronckart, 1997). Ceci confère à cet écrit une singularité et un style propre où nous avons envisagé les processus langagiers comme médiateurs à la fois des processus de socialisation *et* de ceux de construction/développement des étudiants envisagés comme des personnes (Bronckart, 2001).

Cette étude a visé à valider partiellement nos hypothèses de départ. Nous avons cherché ainsi, à travers l'examen des rapports, à recueillir des informations permettant :

- d'obtenir les premiers éléments de validation des hypothèses de départ telles que nous les avons déclinées en introduction de ce travail ;
- de faire émerger de nouvelles hypothèses, plus fines, présentées en page 92.

### **4.3. Deuxième étude : entretiens cliniques en profondeur avec les étudiants, auteurs des rapports de stage**

L'objectif de cette étude a visé à poursuivre la validation des hypothèses de départ et à valider les hypothèses plus spécifiques qui ont émergé de la première étude. A cette fin, il s'est agi premièrement, de recueillir de nouvelles informations complémentaires manquant dans les rapports de stage et deuxièmement, de soumettre nos hypothèses aux étudiants.

Au plan méthodologique, nous avons conduit des entretiens qualitatifs en profondeur avec les auteurs des rapports.

Nous avons ainsi travaillé dans une perspective clinique visant l'étude des cas individuels ou des situations particulières par une attitude d'écoute attentive, une démarche d'interprétation où la perspective phénoménologique a été centrale (Schütz, 1987).

Les entretiens retranscrits ont été analysés selon l'analyse thématique. Le sentiment de compétence, l'instrumentalité perçue des apprentissages et la réflexivité ont été envisagés comme variables-clés dans la dynamique identitaire des étudiants, susceptibles de favoriser leur engagement et leur motivation.

*In fine*, six rapports et entretiens ont été choisis en raison de leur représentativité en termes de dynamiques identitaires contrastées, selon que les étudiants se situent dans une dynamique identitaire professionnelle ou dans une dynamique de redéfinition par rapport au dispositif d'alternance.

Ont été abordées dans ces entretiens (cf. guide d'entretien ci-après) :

- les caractéristiques sociodémographiques des auteurs des rapports de stage (expériences scolaires, sociales, professionnelles) ;
- l'orientation ainsi que les motifs d'engagement des étudiants dans le dispositif (ceci afin d'évaluer le niveau perçu de rupture ou de continuité dans la trajectoire suivie) ;
- les activités hors formation ainsi que les projets et intérêts extra-universitaires, identifiés comme des indicateurs d'appartenance à des groupes sociaux susceptibles d'avoir un impact sur l'engagement et le rapport à la formation ;
- les opinions sur la formation en alternance permettant d'appréhender le niveau de satisfaction vs insatisfaction par rapport à l'offre de formation ;
- les représentations concernant la formation en entreprise regroupant les questions concernant le sentiment de compétence par rapport aux activités

- développées, le sentiment d'appartenance/attachement à l'entreprise et le niveau de reconnaissance perçu dans l'entreprise d'accueil ;
- la perception de la cohérence de la formation suivie évaluée grâce à plusieurs questions portant sur les expériences et apprentissages réalisés, les difficultés rencontrées, la valeur perçue de la formation ;
  - les représentations de l'insertion appréhendées grâce à plusieurs questions sur les intentions d'insertion, les stratégies envisagées, le premier poste attendu, l'optimisme ou le pessimisme associés à cette période ;
  - les représentations de l'avenir professionnel.

En préalable à l'entretien, nous avons précisé aux étudiants que celui-ci se déroulait après une lecture de leur rapport de stage. Nous avons généralement introduit les entretiens en disant que nous cherchions à mieux saisir leur expérience d'étudiant se formant en alternance dans un dispositif universitaire.

Ces entretiens se sont déroulés au cours des étés 2003 et 2004, en dehors de tout enjeu d'évaluation. Ils ont tous eu lieu à l'université, selon le choix formulé par les étudiants eux-mêmes. Nous étions, à l'époque, membre de l'équipe d'accompagnement avec le statut d'assistante, statut qui a probablement favorisé leur liberté d'expression. Par ailleurs, le sentiment, qu'était sollicité leur témoignage d'étudiant/futur formateur afin de contribuer à l'amélioration du dispositif d'alternance où ils étaient impliqués, a contribué, nous semble-t-il, à favoriser leur coopération. Nous avons précisé les précautions déontologiques essentielles : la garantie de l'anonymat, la relecture après transcription littérale de l'intégralité des entretiens, pour correction, ajouts et suppressions éventuelles. Il s'agissait de conférer ainsi aux étudiants un droit de regard sur leurs discours, pour effectuer les entretiens dans un climat de confiance. Au fur et à mesure que les entretiens se sont déroulés, nous les avons intégralement retranscrits. Les rapports de stage ont également été anonymisés.

Nous avons réalisé douze entretiens. La grille utilisée – et que nous présentons ci-dessous – était ouverte pour que les étudiants s'y réfèrent et puissent en même temps l'adapter à la logique de leur discours.

## Guide d'entretien – Etudiants LMFA

### 1. Caractéristiques de l'étudiant(e) : éléments à caractère sociodémographique et scolaire

- Age
- Situation familiale
- Parcours scolaire/universitaire antérieur à la LMFA
- Dernier diplôme obtenu
- Expérience (s) socioprofessionnelle(s) antérieure(s)

### 2. Avant la formation

- Quelles sont les raisons (motifs) de votre choix d'entrée en LMFA ?
- Quelles ont été vos sources d'information sur ce cursus ? (avant le Tronc commun ou pendant)
- Pouvez-vous décrire succinctement les étapes de votre choix d'orientation ?
- Ce choix a-t-il fait l'objet d'alternatives ? (LME<sup>33</sup>, autres)

### 3. Au moment de la formation

- Que pensez-vous de votre formation en LMFA ?
- Que vous apporte (ou que vous a apporté) cette formation, côté université, côté stage ? (*expériences, apprentissages réalisés, expectancy-value, instrumentalité perçue de la formation, etc.*)<sup>34</sup>
- Quels sont les éléments de la formation qui vous ont le plus intéressé :
  - cours/séminaires,
  - stage (*sentiment d'intégration, de reconnaissance, mais aussi perception de la cohérence de la formation entre l'université et le lieu de travail...*)
- Que faudrait-il absolument améliorer, à votre avis, dans le dispositif LMFA ?
- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées, à l'université, en stage ? (*sources de tensions identitaires, types de tensions, self-efficacy, etc.*)
- Comment ces difficultés ont-elles été régulées ou résolues ? (*postures, attitudes, conduites adoptées et stratégies mises en oeuvre*)
- Quelles sont les relations (interpersonnelles) qui ont été les plus importantes pour vous dans le contexte de votre alternance ? (difficiles, conflictuelles, intéressantes, etc.)

---

<sup>33</sup> Licence Mention Enseignement

<sup>34</sup> Les caractères en italiques et entre parenthèses correspondent aux thèmes que nous souhaitons aborder à travers notre questionnaire.

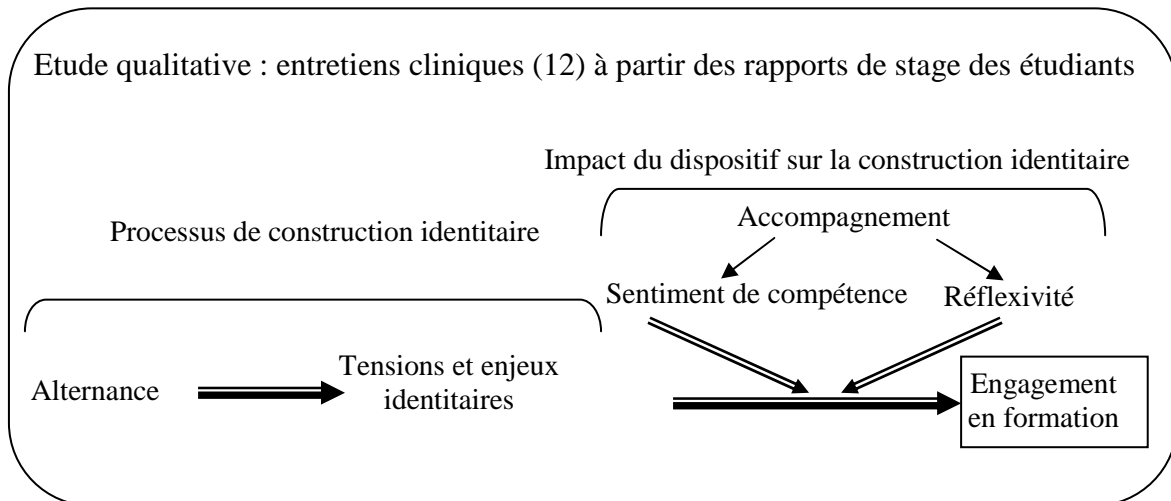
- Pouvez-vous résumer la (les) mission(s) de stage que vous avez effectuée(s) ?  
*(objectifs, activités réalisées, utilité de la mission, attitudes adoptées par l'étudiant, savoirs mobilisés, compétences mises en œuvre, sentiment de compétence par rapport aux activités développées, estime de soi, niveau de reconnaissance perçue dans l'entreprise d'accueil, etc.)*
- Quel rôle a joué l'accompagnement dans votre formation en alternance  
*(expectancy value, sentiment de compétence, réflexivité)* ? Rôle important ? Pas important par rapport à vos buts ?
- Quel rôle a joué l'écriture du rapport de stage dans votre formation ?
- Comment voyez-vous votre avenir professionnel ? Quel prochain stage et/ou quel projet professionnel ?

Fin d'entretien :

Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à cet entretien ?

---

Nous pouvons résumer notre dispositif de recherche selon le schéma suivant :



## CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES ANALYSES

### INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse de six cas d'étudiants dont nous avons étudié les rapports de stage et les transcriptions d'entretiens menés avec eux, un an après la rédaction du rapport. Il s'agit ici de restituer la configuration identitaire propre à chacun à partir de l'hypothèse selon laquelle l'impact formateur du dispositif d'alternance est largement lié à leur dynamique identitaire et aux tensions éprouvées *dans* et *entre* deux contextes aux logiques différentes, l'un axé sur la formation (l'université) et l'autre sur la production (entreprises ou autres organisations).

Afin de restituer la configuration identitaire de chaque étudiant dans le contexte de sa formation en alternance, nous présentons donc d'abord son parcours biographique (contexte diachronique) en cherchant à restituer la manière dont sa situation d'« alternant » prend place par rapport à son histoire (contexte synchronique).

En premier lieu, il s'agit de mettre en évidence comment chaque étudiant, comme personne, affronte sa situation de formation en alternance, l'éprouve, l'interprète, y réagit et cherche à comprendre et transformer cette situation en fonction du sens que celle-ci acquiert dans le développement propre de sa biographie.

En deuxième lieu, nous montrons quelles sont les sources et la nature des tensions éprouvées par chacun des étudiants dans le contexte de sa formation en alternance ainsi que les types d'enjeux associés à ces tensions.

Enfin, nous nous attachons à mettre en relief les régulations identitaires opérées par chacun en les mettant en lien avec la fonction motivationnelle des tensions dans son engagement en formation.

Chaque étude de cas détaillée est suivie d'une synthèse commentée avec un retour vers les hypothèses présentées en p. 92.

Le premier cas que nous présentons est celui d'une étudiante que nous avons nommée *Armelle*. Cette étudiante a été interviewée à l'issue de sa deuxième année de formation en alternance, suite à son deuxième stage effectué dans un cabinet de consultants puis au sein du service formation d'une grande entreprise industrielle. Les cas que nous examinons ensuite sont ceux de *Fanny*, puis *Manuel*, *Brigitt*, *Solène* et *Lisa*<sup>35</sup>. Ces étudiants ont également été interviewés à l'issue de leur deuxième année de formation en alternance dans le dispositif.

---

<sup>35</sup> Tous ces prénoms sont bien sûr fictifs.

## 5.1. Armelle

### 5.1.1. Parcours biographique

Armelle est une jeune femme de 26 ans, célibataire. Après sa maturité, elle entreprend des études de psychologie qui l'amènent à prendre conscience qu'elle n'est pas faite pour ce métier « *beaucoup trop dans l'émotionnel* ». Au bout de deux années d'étude, elle prend une année sabbatique pour réfléchir à son orientation parce que dit-elle :

*« Je me cherchais beaucoup et j'avais la sensation que ce choix délimiterait à jamais mon parcours de vie »* (Rapport, 3, 16-17).

Elle choisit finalement de s'orienter en Sciences de l'éducation :

*« Un petit peu comme ça, par dépit parce que je voulais quand même faire quelque chose qui se rattache aux sciences humaines »* (Entretien, 21, 35-37).

C'est en première année de « Tronc commun » qu'elle entend parler de la LMFA et se découvre peu à peu une « *vocation* » pour le métier de formateur d'adultes :

*« C'était vraiment une manière de faire le lien entre mon envie de travailler dans les sciences humaines et puis d'un autre côté, mon incapacité à gérer émotionnellement tout ce qui a trait à la psychologie... »* (Entretien, 21, 43-45).

Dans son rapport de stage, Armelle fait d'emblée référence à son histoire personnelle et sociale pour se définir. Dans les deux textes (le rapport de stage et l'entretien), elle met immédiatement l'accent sur son origine sociale qu'elle se doit de dépasser, à partir de l'injonction maternelle : « Il faut aller à l'université pour réussir ».

Elle met ainsi en évidence que l'idée de se réaliser *via* les études universitaires lui vient non pas d'elle-même mais de sa mère qui entretient un rapport spécifique par rapport à l'avenir, en ce qu'il inclut la nécessité d'acquérir des ressources en capital culturel pour sortir d'une condition modeste.

#### ***L'université, symbole du savoir et de la réussite sociale***

*« Ma mère me disait toujours : « Armelle, si tu veux devenir quelqu'un, va à l'université ! » Selon elle, pour être une personne respectée et socialement reconnue, il faut posséder un diplôme universitaire, comme si ce titre suffisait à rendre un individu intelligent, bon et riche. Cette croyance a bercé pendant très longtemps mon enfance, ainsi que mon adolescence »* (Rapport, 3, 17-21).

En s'arrachant à la condition de la classe populaire *via* la poursuite d'études universitaires, il semble qu'Armelle, comme la plupart des étudiants interviewés dans le cadre de notre recherche, est finalement assez proche d'un scénario classique dans lequel le monde universitaire représente « *Le symbole du savoir et de la réussite sociale* ».

Dans son rapport, Armelle explique d'emblée clairement combien sa mère souffre d'un « sentiment d'infériorité » lié à son appartenance sociale :

*« Ma mère a dû quitter très jeune son pays d'origine, afin de trouver un travail pour faire vivre sa famille. A cette époque, durant les années soixante, la Suisse représentait un eldorado pour les immigrants (Rapport, 3, 24-26).*

*Ma mère n'a jamais eu la chance de poursuivre des études et c'est un regret qu'elle a encore aujourd'hui. Elle exerce le métier de femme de ménage depuis quarante ans et ne s'est malheureusement jamais sentie fière de son travail. De ce fait, elle a fondé un grand espoir en moi, celui de devenir « quelqu'un », de faire ce qu'elle n'a jamais pu faire et devenir ce qu'elle n'a jamais pu être [...]. Lourde tâche pour l'adolescente fragile que j'étais », ajoute Armelle (Rapport, 3, 29-36).*

On perçoit alors qu'Armelle se sent tiraillée entre l'image qu'elle a d'elle-même du fait de son origine sociale et celle qu'elle se doit de devenir afin de se conformer aux attentes de sa mère. A la lecture du rapport et de l'entretien, il apparaît que c'est essentiellement dans la tension « à dépasser sa condition » que s'ancre sa motivation à entreprendre des études universitaires. En même temps, elle confie durant l'entretien, combien cette situation est source de tensions et de conflits internes parce que ses images de soi, selon ses appartenances à des groupes différents (l'université *vs* son milieu d'origine) sont contradictoires :

*« Je viens d'un milieu assez modeste, personne de ma famille n'est allé à l'université et donc Armelle qui va à l'université, c'était une grande révolution, une grande fierté et moi, j'étais dans un phénomène de loyauté, je me retrouve avec une élite [...]. Donc moi, je n'appartenais pas à cette majorité, ça a été très dur à vivre parce que ce n'est pas mon milieu et puis... finalement l'autre milieu ne me plaît pas tant que ça, j'ai aussi envie d'aller plus loin, de dépasser ma condition » (Entretien, 23, 34-42).*

Une première hypothèse complémentaire à celle suggérée par Armelle pourrait, semble-t-il, s'organiser autour de l'aspect suivant : on peut supposer que la réponse au désir de la mère de voir sa fille « aller à l'université » comble le soi idéal d'Armelle (dont on peut se demander s'il n'est pas vécu comme une injonction si impérieuse pour Armelle qu'elle s'apparente peut-être finalement à une injonction normative) au point que celle-

ci éprouve parfois des difficultés à apprendre et à se remettre en question : Puisque « j’y suis arrivée... » (à l’université), puisque je suis conforme à ce que l’on attendait de moi, alors ce n’est pas de mon côté qu’il faut chercher si mon insertion universitaire et/ou professionnelle pose problème. Ainsi, par exemple, l’échec du cursus en psychologie se trouve rationalisé au travers de l’explication suivante : Je ne suis pas faite pour un métier qui impose, au risque de me trouver « envahie », le maintien d’une distance nécessaire. Or, de quelle distance s’agit-il ? En quoi la proximité peut-elle être perçue comme dangereuse pour Armelle ? Nous reviendrons sur cette hypothèse un peu plus loin car elle nous semble concerner aussi le vécu d’Armelle en tant que « stagiaire » dans un milieu de travail où elle insiste sur sa difficulté à trouver « sa place », à « introduire la bonne distance par rapport à autrui ». En tout état de cause, on peut penser que l’échec de ce premier cursus en psychologie paraît assez emblématique de la manière dont certains étudiants, issus des classes populaires, échouent parfois à décoder les implicites culturels qui régissent l’accès au savoir universitaire. Rien de ce qu’Armelle apprend « en psycho » ne semble finalement avoir de sens, alors même qu’elle pensait trouver, au travers de sa formation des « clés interprétatives » lui permettant de penser le monde de manière plus efficiente :

*« Mes premiers pas à l’université se firent naturellement sous l’impulsion de ma mère. Mais deux années passées à la faculté de psychologie eurent raison des directives familiales dans lesquelles j’étais enfermée. A la fin de la deuxième année du cursus, une explosion retentissante jaillit au fond de moi : non, ce n’était pas ma voie.*

*Les cours bien qu’intéressants ne faisaient naître aucune passion en moi, signe personnel indiquant qu’aucun investissement de quelconque nature ne pouvait se dégager face à mes études. Je pris alors la décision de renoncer à ce cursus, choix douloureux car synonyme d’échec. Cependant, a posteriori, je pense que ce choix ne symbolise pas un échec, mais une libération, j’étais alors prête à décider de mon avenir professionnel sans me laisser submerger par les revendications et les directives familiales. Pendant l’année sabbatique que je m’accordais, je pris la décision de reprendre le chemin de l’université, avec cette fois un enthousiasme vrai et une volonté de faire mes propres choix »*  
(Rapport, 3-4, 38-2).

C’est alors qu’Armelle choisit la voie de l’alternance qui lui paraît pertinente pour réaliser un « projet de soi pour soi », selon une orientation à laquelle elle aspire et souhaite pour elle-même. En réalité, son engagement dans ce type de formation semble avoir pour finalité de réduire les écarts entre « identité pour soi » et « identité pour autrui » et « identité héritée » et « identité visée ». En ce sens, son engagement en formation par alternance, s’inscrit dans une certaine continuité générationnelle.

### ***Pourquoi une formation par alternance ?***

Il est en effet tout à fait frappant de remarquer que pour Armelle, le choix d'une formation en alternance apparaît comme susceptible de contribuer à ce qu'elle réalise une image positive d'elle-même, tout en régulant de façon significative les contradictions qu'elle éprouve entre « deux mondes », son milieu socioculturel d'origine et le milieu universitaire.

*« L'alternance a beaucoup joué dans le fait de calmer ce mal-être, dans le sens où bon, pendant trois jours, je fais l'uni, pendant deux jours, je TRAVAILLE, je suis dans le vrai. Ca m'a beaucoup aidé à supporter, je dirais cette loyauté que je devais envers mon milieu, envers l'uni et envers moi-même »* (Entretien, 23, 42-45).

Plus loin, dans l'entretien, elle ajoute :

*« Je me dépasse parce que je suis à l'uni, parce que j'ai envie D'Y ARRIVER, et d'un autre côté, je suis quand même fidèle à mon milieu parce que je gagne des sous parce que j'ai ce type de vie donc j'ai trouvé dans cette alternance un certain confort émotionnel où je suis moins tiraillée entre ces deux milieux »* (Entretien, 23-24, 52- 2).

L'identité d'Armelle est ici tension entre passé, présent et avenir : entre l'identité héritée qui lui vient de sa naissance et de ses origines sociales, l'identité acquise, liée à sa position d'étudiante à l'université et l'identité espérée, celle à laquelle elle aspire pour être reconnue.

On peut penser que ces tensions sont susceptibles de conduire à un fort engagement dans sa formation en alternance (« j'ai envie d'y arriver ») dans la mesure où celle-ci est envisagée comme un moyen de réaliser une image positive d'elle-même tout en soutenant sa dynamique identitaire en cours<sup>36</sup>.

Remarquons que le choix de l'alternance génère chez Armelle un sentiment de « confort émotionnel », un « soulagement » et ce, d'autant plus qu'elle se découvre une « vocation » pour le métier de formateur d'adultes :

*« Quand j'ai pris connaissance du métier de formateur d'adultes, ça a été une découverte avec un immense soulagement à la clé »* (Entretien, 22, 24-26).

*« C'était une voie du milieu qui, pour moi, avait un fil rouge, pour moi, il y avait vraiment un fil conducteur là-dedans, une manière de faire le lien entre mon*

---

<sup>36</sup> Rappelons que cette hypothèse se fonde sur l'idée que l'engagement en formation est lié à la perception que la formation peut contribuer effectivement à la réduction de tensions identitaires (« expectancy ») entre l'image de soi actuelle et l'image de soi visée idéale ou normative et si le bénéfice attendu de la formation, en termes de réduction de la tension identitaire, est perçue comme suffisamment important pour le sujet (« value »).

*envie de travailler dans les sciences humaines et puis de l'autre côté, mon incapacité à gérer émotionnellement ce qui a trait à la psychologie* » (Entretien, 21, 43-46).

Pour Armelle, soulignons que le choix du métier de formateur correspond à son désir « *d'apporter une aide efficace et ciblée à « l'autre », tout en conservant « la distance émotionnelle* » qui lui est nécessaire « *pour vivre sereinement* » (Rapport, 4, 16-18).

On peut penser ici que les émotions positives (soulagement, confort émotionnel) ressenties par Armelle correspondent à une réduction de la tension soi actuel/soi idéal vs soi idéal/soi normatif. Nous verrons plus loin que ces émotions positives jouent un rôle déterminant dans sa dynamique identitaire et motivationnelle.

A propos de ses expériences professionnelles antérieures à sa vie d'étudiante et de celles vécues en parallèle de sa formation en alternance, Armelle dit avoir eu l'occasion de connaître le monde du travail par le biais de différents « jobs d'été » mais n'a jamais eu « *d'expérience de travail soutenue et quotidienne* ». A l'occasion de ces « jobs », elle s'est occupée de diverses tâches de secrétariat, elle a également travaillé dans des restaurants, au Mc Do, dans des entreprises de nettoyage et aussi à l'hôpital en tant qu'aide-soignante. Nous reviendrons sur cette dernière expérience qui lui a permis d'obtenir une place de stagiaire dans un établissement médico-social dans lequel elle avait déjà travaillé.

### ***Une rencontre déterminante...***

Elle inclut dans ses expériences le fait d'avoir travaillé comme assistante dans le cadre d'une mission, confiée par un *consultant* et enseignant de l'université, alors qu'elle est encore étudiante en « Tronc commun ». Comme on l'a vu au début de cette analyse, un basculement s'opère grâce à cette rencontre qu'elle dit avoir vécue comme une « révélation » dont nous notons qu'elle est corrélée à un sentiment d'« assurance ». Les interactions avec ce formateur apparaissent déterminantes pour son choix d'orientation et pour son engagement dans une formation de formatrice d'adultes :

*« Ca a été une révélation pour moi... ça a été une sorte d'assurance qui m'a fait dire, je ne me suis pas trompée finalement... Il a pris beaucoup de temps pour discuter avec moi, de mes projets, de ce qu'était le métier de formateur maintenant... là où ça pouvait m'amener et me faire dire, ok, là, tu peux vraiment y aller... »* (Entretien, 22, 35, 40-41).

L'on peut percevoir alors que la reconnaissance que lui offre cet enseignant, manifestement investi comme référent identitaire, alliée à la représentation qu'elle a

d'elle-même dans le futur, à savoir son projet de devenir consultante (comme cet enseignant) sont susceptibles de constituer une source fondamentale de sa dynamique identitaire professionnelle de formatrice d'adultes :

*« J'ai immédiatement été admirative face à sa prestance et surtout à son rôle : il ne donnait jamais de réponses toutes faites, mais concentrait les réflexions du groupe de travail comme un miroir permettant d'éclaircir leurs idées et pensées [...] Il m'a permis de comprendre la profession de formateur d'adultes d'un point de vue pratique. Ce fut pour moi un facteur déterminant dans la prise de décision face au cursus LMFA »* (Rapport, 4, 26-33).

On comprend ici que c'est par sa position de médiation et d'interface<sup>37</sup> entre l'université et le travail que cet enseignant joue un rôle décisif dans l'engagement en formation d'Armelle.

Au moment de notre entretien, alors qu'elle est en deuxième année de formation en alternance et achève son deuxième stage, Armelle dit que cette formation en alternance « lui apporte beaucoup ». Elle correspond concrètement à son besoin de vérifier la validité de son projet professionnel tel qu'elle l'a élaboré dès son entrée en formation avec l'enseignant en question :

*« J'ai ce besoin de me froter à la réalité pour vraiment assurer mes choix et me dire, j'ai vraiment fait le bon choix »* (Entretien, 23, 5-6).

Dans notre approche théorique, nous avons fait l'hypothèse que la reconnaissance des étudiants-stagiaires par les acteurs des contextes professionnels est également susceptible de jouer un rôle-clé dans la construction de leur identité en agissant sur leurs représentations ou images de soi, en leur permettant ou non de développer et d'exprimer des capacités, d'élaborer des savoirs et d'éprouver un sentiment de compétence (correspondant à une représentation ou une image positive) dans les situations d'engagement d'activité. C'est ce que l'on va examiner maintenant, à partir de ce qu'Armelle nous dit de sa formation en alternance et, en particulier, de son intégration dans le milieu socioprofessionnel où elle a effectué son stage.

---

<sup>37</sup> Du point de vue systémique, l'interface c'est « ce qui rompt le face à face ».

### 5.1.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance

#### *Types d'enjeux associés aux tensions identitaires dans le contexte socioprofessionnel*

Armelle a effectué, nous l'avons dit, son premier stage dans un établissement médico-social où elle a déjà travaillé en tant qu'aide-soignante. La mission confiée, dans le cadre de ce stage, consiste en « *la mise en place d'une proposition concernant les modalités de formation adaptée à l'institution dans le but d'élaborer une formation interne, ayant pour thématique l'hygiène hospitalière* » (Rapport, 5, 8-10).

S'agissant de sa formation en alternance, Armelle choisit, dans son rapport, de comprendre et de restituer l'expérience de ce stage dans l'établissement médico-social selon une « lecture émotionnelle première et originelle ». Elle met d'emblée en évidence que sa socialisation comme nouvelle stagiaire s'est opérée concrètement à travers un certain nombre d'étapes dont la première est que le stage se déroule dans un milieu « inconnu », à la fois aux plans des lieux physiques et des personnes. Ce nouveau milieu, étranger et risqué, ce « monde inédit » est représenté comme possiblement générateur d'angoisse :

#### *L'entrée en stage : une « étape cruciale »*

*« Les premiers jours de stages sont souvent très difficiles, on ne connaît pas les lieux et encore moins les personnes avec qui on va travailler. Rencontrer un monde inédit et s'adapter à la nouveauté est une étape qui peut être angoissante, car point de repères sécurisants à l'horizon, tout est à construire... »* (Rapport, 6, 4-7).

Du point de vue de la « socialisation anticipée » d'Armelle (c'est-à-dire de la période qui précède l'entrée en stage proprement dite), il apparaît que celle-ci est vécue comme une « étape cruciale » mettant en jeu des représentations identitaires actuelles et projectives par rapport à elle-même, son futur environnement, ses futures activités et relations à autrui dans le contexte socioprofessionnel. Ces représentations mettent en jeu des aspects cognitifs et affectifs, sources d'émotions contradictoires (« enthousiasme » et « angoisse ») correspondant à la fois à la crainte de ne pas être à la hauteur de ce qui peut être attendu d'elle comme formatrice d'adultes et au fort désir de mettre à l'épreuve son projet professionnel. L'entrée en stage est représentée comme une transition ou plutôt comme un seuil, un passage (au sens d'« étape cruciale ») où les enjeux identitaires sont importants et sollicités.

« Un enthousiasme teinté d'une pointe d'angoisse m'envahit aux portes de... [son lieu de stage]. Une foule de questions se bousculaient dans mon esprit, avec qui et comment allais-je travailler, serais-je bien acceptée par mes futurs collègues et surtout serais-je capable d'entrer à petit pas dans la profession de formateur d'adulte ?

*Ce stage représentait une étape cruciale pour moi, celle qui allait révéler la pertinence de mes choix scolaires et professionnels, en d'autres termes, j'allais pouvoir répondre à une question fondamentale : ai-je réellement fait le bon choix relatif à mon avenir professionnel ? »* (Rapport, 6, 11-17).

### **Un enjeu de place**

A la lecture du rapport d'Armelle, on comprend que son stage est pour elle source de vives tensions, notamment pendant les trois premiers mois. Cette période se caractérise en particulier par le constat de la différence qu'Armelle perçoit entre ses attentes et la réalité au point qu'elle se demande si ses « collègues » ne la placent pas intentionnellement dans une position inconfortable. Il apparaît alors que son stage met en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux concrets et immédiats liés à la fois à des relations interpersonnelles, à une pratique, à une communauté de pratique et où son engagement dans un rapport de *place*, de *face* et de *pouvoir* est manifeste. On trouve des traces de tensions intersubjectives (tensions soi/autrui) dans de multiples extraits de son rapport (notamment dans la partie 2 intitulée « deux histoires à conter », sous-titre : 2.1. : une histoire d'espace) où elle insiste de manière particulièrement récurrente sur sa difficulté à trouver « sa place », à introduire « la bonne distance » dans ses rapports avec autrui. Pour exemple, ses difficultés de stage semblent s'organiser autour de deux axes prototypiques :

- a) Armelle évoque premièrement le problème de l'accès à un « territoire professionnel » qui ne saurait être vraiment découvert que si l'on appartient à un groupe de pairs susceptible de favoriser l'acculturation à un nouvel environnement physique et social.

Présentée à son grand regret par sa référente de stage (Camille) « *comme une étudiante en communication, un titre général dont personne ne comprenait la signification* » (Rapport, 13, 12-13) et « *n'ayant pas d'espace de travail à disposition* », elle ne peut, écrit-elle dans son rapport de stage, « *se situer* » *dans une quelconque strate de la pyramide hiérarchique* » (Rapport, 9, 4-5) ; Armelle n'est pas celle pour qui elle est prise (« une étudiante en communication »). Notons que cette conscience du décalage entre identité pour soi (réelle) et identité pour autrui (attribuée) est d'emblée vécue de façon assez douloureuse

par Armelle et correspond à une première tension entre l'image qu'elle se fait d'elle-même et celle que sa tutrice (et le collectif de travail) lui renvoie.

Effectivement, quel est le groupe de pairs auquel appartient Armelle comme stagiaire, future formatrice d'adultes (anciennement aide-soignante dans cet établissement) : les exécutants ou les responsables hiérarchiques ? (classes dominées ou classes dominantes ?). Est-il acceptable de ne pas avoir de bureau ? Va-t-elle finalement se retrouver « à la cave », entérinant peut-être du même coup une insupportable descension sociale qui n'est peut-être finalement que la marque d'une origine à laquelle elle pensait avoir réussi à échapper ? Autrement dit, la composante identitaire héritée de ses origines socio-familiales se trouve-t-elle ici réactualisée par les railleries de ses collègues, lui rappelant une condition qu'elle cherche précisément à dépasser ?

*« Je me sentais très mal à l'aise lorsque je devais utiliser le bureau de Camille ou celui de Juliette (l'infirmière hygiéniste), je ne m'y sentais pas à ma place, je ne voulais en aucun cas déranger qui que ce soit », écrit-elle. Elle ajoute : « J'avais la désagréable sensation que ma présence gênait : « que va-t-on faire de la petite ? Où va-t-on pouvoir la caser ? ». Peu à peu, je suis devenue le sujet de raillerie préféré de certains collègues : « Alors Armelle, on va te trouver un bureau à la cave pour aujourd'hui ? A moins que ce soit dans le local à poubelle ! » (Rapport, 7, 7-13).*

*« Je dus donc me résoudre pendant plusieurs semaines à naviguer de bureau en bureau, parfois celui de Camille ou celui de Juliette ou encore celui des médecins » (Rapport, 7, 1-2).*

Elle ajoute : *« Je vivais une situation difficile, en arrivant à (lieu de stage) le matin, je ne savais pas où déposer mes affaires, je devais attendre Camille pour qu'elle me dise quel bureau il serait possible d'utiliser pour la matinée et l'après-midi » (Rapport, 7, 4-6).*

*« Lorsque j'allais chercher Camille dans les bureaux de la directrice des soins ou de l'assistante sociale, je devais emprunter deux couloirs pour y arriver, alors que les autres collaborateurs passaient par le bureau de la secrétaire pour y accéder. Tout cela me confortait dans l'idée que ma présence dérangeait, je n'étais pas acceptée dans l'équipe. J'avais mal, je me sentais seule, perdue dans une situation qui semblait si injuste, je devenais horriblement fataliste, il n'y avait donc aucune solution viable à ce problème de place ! J'avais beaucoup de peine à parler de ce problème à Camille, je lui en voulais, la tenant en partie responsable de mon mal-être, je ne comprenais pas pourquoi dans une institution si grande on ne pouvait me trouver une petite place » (Rapport, 7, 26-34).*

Armelle éprouve alors un sentiment de colère contre sa tutrice qui lui semble responsable de ce problème en ce qu'elle représente pour elle « *une personne influente au sein de l'institution, capable de résoudre ce problème de place d'un claquement de doigt* » (Rapport, 16, 44-45).

- b) Armelle évoque en ce cas un problème de place qui ne s'actualise plus seulement sur le registre spatial, mais bien dans le domaine de la relation interpersonnelle. On a alors le sentiment que plus que d'utiliser sa situation « d'entre deux » au bénéfice d'une observation fine du territoire professionnel à explorer, Armelle n'est, dans un premier temps, pas en mesure d'assumer l'incertitude identitaire et statutaire liée à l'évanescence (et à l'équivoque) de sa position de stagiaire et se perd rapidement dans les méandres affectifs de la relation à l'autre :

*« J'avais l'impression d'être rejetée par mes collègues et par toute l'institution, comme si ma présence était inutile »* (Rapport, 7, 13-14). *« Par ailleurs, lors de mes rendez-vous avec Camille, il m'est arrivé plusieurs fois de devoir attendre non pas devant son bureau dans la petite entrée qu'ils utilisent parfois comme salle de réunion, mais à l'extérieur, dans le couloir. Avais-je donc si peu d'importance aux yeux de ces collègues qui me faisaient patienter dans le couloir ? »* (Rapport, 7, 22-25).

Dans ce contexte vécu sur un mode particulièrement critique et conflictuel, Armelle développe des stratégies identitaires qui se manifestent dans sa conduite par une mobilisation défensive de repli, de « retrait », d'isolement, au point de parfois préférer fuir son lieu de stage. Il s'agit ici pour elle, nous semble-t-il, de préserver son identité menacée en se maintenant le plus loin possible d'une image négative de soi :

*« Il m'était de plus en plus difficile de venir à (lieu de stage), je ne voulais plus subir les plaisanteries de mauvais goût, ni imposer ma présence qui me semblait être refusée. Je continuais alors mes recherches bibliographiques en passant le plus clair de mon temps dans les différentes bibliothèques de Genève. J'avais trouvé une solution temporaire à ce problème de place et j'avais la nette impression que cela arrangeait tout le monde : la stagiaire est à la bibliothèque, donc un problème de moins à résoudre »* (Rapport, 7, 15-20).

A la lecture de ces extraits, on peut penser qu'Armelle met en œuvre des mécanismes d'évitement destinés à diminuer la « souffrance » que crée le constat d'une image de soi qu'elle ressent comme dévalorisée :

*« Mes collègues ne comprenaient pas les raisons de ma présence au sein de l'institution »* (Rapport, 13, 22-23). *« La thématique de mon stage : « l'hygiène »*

*n'intéressait quasiment personne mis à part Camille et Juliette (sa référente de stage et l'infirmière hygiéniste). Ce dossier n'était pas une priorité au sein des équipes soignantes »* (Rapport, 13, 25-26).

### ***Un enjeu d'appartenance et de participation à une pratique et à une communauté de pratique***

La deuxième situation problématique relatée par Armelle dans son rapport s'intitule « L'histoire d'une relation compliquée ». Dans cette partie, elle raconte que lors d'une visite dans une unité de soin, elle est surprise de constater qu'il manque du matériel hygiénique, comme les flacons de désinfectant pour les mains, et ceci dans plusieurs chambres de l'unité. Elle décide alors d'en parler à l'infirmière hygiéniste afin que celle-ci, dit-elle, « *m'explique la place que devait avoir ce type de matériel* ». L'infirmière réagit à ce moment là de « *manière assez virulente* » et décide de l'accompagner dans l'unité afin de vérifier ses dires. Armelle se sent alors extrêmement gênée. En effet, comment expliquer la visite de l'infirmière alors qu'elle venait de réussir à faire comprendre aux soignants que son rôle n'était pas celui du contrôle répressif mais celui d'une étudiante en train d'apprendre le métier de formatrice d'adultes... Dès lors, écrit-elle :

*« La confiance que j'avais su gagner chez les soignants fut complètement perdue après cette visite. Leurs regards furent éloquentes, je peux aisément imaginer qu'ils se sentirent trahis par mon comportement ». Elle ajoute : « Je fus très attristée par cet événement, je me demandais si Juliette avait sciemment choisi de me dévaloriser aux yeux des soignants. Je ne comprenais pas son attitude car d'une part, elle se montrait très gentille et attentionnée mais d'autre part, j'avais l'impression qu'elle me mettait délibérément des bâtons dans les roues. Je souffrais énormément de cette situation, notamment du fait que je n'arrivais pas à comprendre les motivations de Juliette, était-elle sincère ou fausse avec moi ? »* (Rapport, 11, 40-48).

Là encore, Armelle évoque un problème de place. Notons que celui-ci s'actualise non seulement dans le domaine de la relation interpersonnelle mais aussi dans des enjeux concrets liés à une pratique – ici, l'hygiène hospitalière – et dans une communauté de pratique spécifique : le milieu des soignants. Alors même qu'elle y accumule des maladresses à l'occasion de son stage, il est frappant de constater alors qu'elle n'analyse pas les situations dans lesquelles elle se fourvoie autrement que sur le mode affectif et intersubjectif en cultivant, nous semble-t-il, l'art de « l'attribution externe ». Par conséquent, pour dire vite, si Armelle estime ne pas « trouver sa place » en stage, ce n'est pas parce qu'elle se sent inexpérimentée, ce n'est pas parce qu'elle ne possède pas les connaissances implicites qui lui permettraient de prendre une distance critique par

rapport aux situations rencontrées, c'est parce qu'en partie, les autres ne la « reconnaissent » pas suffisamment... En d'autres termes, « si on ne me reconnaît pas à ma juste valeur – c'est-à-dire peut-être à la mesure de l'évaluation maternelle – si on ne me manifeste pas suffisamment d'attention, c'est qu'on ne m'aime pas... » :

*« Par rapport à mon expérience de stage, la source de la souffrance que j'ai vécue provient principalement du manque de reconnaissance » (Rapport, 13, 10-12).  
« Ma première réaction a été de prendre ce problème de manière personnelle : on ne voulait pas de moi, on ne m'aimait pas » (Rapport, 16, 40-41).*

L'ensemble des extraits ci-dessus illustre que les stratégies identitaires développées par Armelle partent du constat d'une souffrance qu'elle éprouve liée à la dévalorisation de l'image de soi et que ces stratégies visent à diminuer ou à éviter cette souffrance. Dès lors, il s'agit en fait pour elle de réduire notamment l'écart entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. On retrouve ici la théorie de la « double transaction relationnelle et biographique » qu'elle opère et dont résultent ses stratégies identitaires finalement destinées à réduire l'écart entre d'une part, l'identité revendiquée et l'identité attribuée et d'autre part, entre l'identité héritée et l'identité visée.

Remarquons alors que c'est au moment où Armelle peut (enfin) occuper un bureau fixe, celui du bureau des « cliniciens », « *Un grand bureau avec quatre places de travail* » qu'elle se sent enfin plus à l'aise. Elle peut enfin « discuter » avec ses différents « collègues » et écrit :

*« Le bureau que j'ai pu utiliser durant les dernières semaines de mon stage m'a permis non seulement d'entretenir avec eux des relations plus sereines mais aussi et surtout de trouver ma place au sein de l'institution. Je ne me sentais plus si inutile, j'avais l'impression que mon travail devenait respecté et considéré par l'équipe » (Rapport, 10, 19-22).*

Le fait d'avoir enfin un bureau qu'elle peut partager avec des collègues est vécu par Armelle comme un signe de reconnaissance de l'organisation contribuant à ce qu'elle se sente intégrée, reconnue comme membre à part entière de l'organisation. Sa perception des chances de réussir à mener à bien sa mission est alors optimale et sa motivation est à son comble : « *Mon espace de travail m'a aidée à prendre confiance en moi dans le rôle de formatrice d'adultes* », écrit-elle. Elle accomplit alors une image positive de soi en réduisant l'écart entre soi actuel et soi souhaité. Ceci lui permet de s'engager de façon soutenue dans sa mission en prenant plus de risques dans son milieu de stage :

*« Le fait d'avoir trouvé ma place physique dans l'institution m'a permis d'affirmer mon statut de stagiaire et mon rôle dans les questions de formation face à mes collègues » (Rapport, 10, 35-36).*

### 5.1.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l’engagement en formation

Dans le cas d’Armelle, il apparaît clairement que le fait d’écrire un rapport de stage à destination de l’université a représenté un moyen important de développement d’une posture épistémologique critique ayant contribué à influencer sur sa dynamique identitaire en cours, tout en générant une intensité du processus motivationnel. La partie de l’entretien portant sur le rôle joué par l’écriture de son rapport nous conduit à penser que celle-ci a constitué une expérience formatrice l’ayant aidée à reconnaître et à investir les multiples tensions éprouvées et ainsi en tirer profit. Il apparaît notamment que cette écriture a favorisé certains processus d’auto-évaluation (estime de soi, sentiment de compétence, réflexivité) qui constituent, nous l’avons vu, des dimensions fondamentales de la construction de l’identité professionnelle.

La lecture de son rapport indique d’abord que cet espace-temps d’écriture la conduit à se définir par rapport à l’« offre identitaire » proposée par le dispositif, à savoir l’accompagnement personnalisé. Dans ce rapport, elle s’efforce de restituer le sens que prend pour elle son expérience de la façon la plus intelligible et légitime possible, c’est-à-dire en donnant des significations susceptibles d’être communiquées à l’équipe d’accompagnement universitaire, et ce en relation avec les normes et les valeurs supposées présentes chez la référente universitaire chargée du suivi de son stage.

A la lecture de son rapport on comprend qu’il s’agit, entre autres, pour Armelle de se comprendre et de se (re) présenter en tant que (future) « professionnelle de la formation », capable de développer un sentiment d’appartenance à une communauté de pratique et à une « culture d’action », celle des formateurs d’adultes. Son rapport de stage, comme construction représentationnelle discursive permettant d’offrir une image positive d’elle-même et des *significations*, favorise manifestement de précieuses constructions de sens par rapport à ses activités de stage. Dans le rapport d’Armelle, il apparaît d’abord que l’écriture a constitué pour elle un puissant levier d’intégration des différents apprentissages réalisés à l’université et dans le monde du travail.

#### *Écriture et apprentissages*

Pour exemple, dans la partie de son rapport intitulée « La confrontation au monde du travail », Armelle énonce clairement les apprentissages qu’elle a réalisés en « explicitant » notamment « l’évolution de son regard face au monde du travail ». On peut remarquer ici que le texte du rapport a recours à un discours théorique où alternent principalement des séquences argumentatives et explicatives s’appuyant sur les cours qu’elle a suivis à l’université, y compris ceux suivis lors de ses deux années de formation en psychologie. Là, il s’agit effectivement pour elle de présenter à la référente

universitaire chargée de l'évaluation de son rapport, ce qu'elle a vécu, en montrant qu'elle est capable à la fois de problématiser et de conceptualiser son expérience, tout en faisant la preuve de ses apprentissages et de ses compétences. Elle exprime cette préoccupation ainsi :

*« Le rapport de stage nécessite une prise de distance face à l'année académique passée, le but étant de porter un regard neuf sur l'année écoulée, un regard suffisamment distant et objectif pour permettre la prise de conscience du vécu émotionnel et des apprentissages que ce stage m'a permis de réaliser »* (Rapport, 5, 4-8).

On le voit, il s'agit là pour Armelle de se définir ou de se redéfinir en prenant en compte les horizons d'attente supposés de sa référente, dont nous connaissons par ailleurs l'intérêt pour l'analyse du travail. Au plan de ses apprentissages, il est ainsi frappant de remarquer qu'Armelle insiste sur l'évolution de ses représentations autour du « concept de travail », ceci en établissant un lien avec sa malheureuse expérience relatée plus haut, à savoir son incompréhension que les soignants « ne se désinfectaient pas systématiquement les mains lorsqu'un soin était terminé ». A ce propos, elle écrit :

*« Mon peu d'expérience m'amenait à considérer le travail comme un rendement plus ou moins complexe de différentes tâches auxquelles un individu doit répondre. Un monde dans lequel tout travail est clairement défini, sans aucune incertitude. En somme, un univers en noir et blanc où le juste est nettement différencié de l'injuste. Mon stage à (lieu de stage) m'a révélé la franche naïveté de cette première représentation, en effet, j'ai pu constater que le monde du travail n'a rien d'une simplicité translucide, loin de là »* (Rapport, 15, 19-25). Elle ajoute encore à propos de ce geste de désinfection des mains : « Ce geste me semblait si simple et logique dans ce métier où la prolifération de germes et bactéries est une priorité quotidienne ». (! ) « Tout était simple, il suffisait d'expliquer aux soignants l'importance de la désinfection des mains. Lorsque j'ai commencé à discuter de cette idée d'information pour résoudre le problème d'hygiène hospitalière, j'ai suscité quelques rires attendris, car la simplicité de mes propos révélait l'étendue de mon inexpérience » (Rapport, 15, 28-36).

Dans la partie de son rapport intitulé « le fonctionnement institutionnel » de son lieu de stage, on peut remarquer de nombreux effets de distanciation s'appuyant sur des référents conceptuels adroitement mobilisés tels que la psychologie des espaces de travail et l'approche psychodynamique des situations de travail.

A partir notamment de la théorie du « comportement territorial », Armelle met en évidence qu'un stagiaire en tant que « nouveau venu » doit non seulement s'adapter à son poste de travail en faisant la preuve de ses compétences et de son efficacité mais aussi être capable de s'insérer dans un contexte physique et spatial. L'adoption de cette

théorie lui permet de (re) présenter son intégration dans le milieu spécifique de son stage comme une « forme rituelle » d'insertion où les membres de l'organisation adoptent un certain nombre de positions – en l'occurrence la pratique de certains rites de passages visant à la placer dans une position inconfortable – ce qui a généré chez Armelle de nombreuses tensions intra et intersubjectives. Grâce à la mobilisation de cette théorie, Armelle peut montrer comment elle a été amenée à abandonner son rôle antérieur d'aide-soignante pour se construire progressivement une identité de formatrice qu'il s'est agi de faire identifier et reconnaître par une communauté de pratique ayant ses valeurs propres.

Il est alors frappant de constater que pour Armelle, l'attribution d'un bureau correspond à une évaluation de la valeur de son intégration sociale dans l'institution correspondant à des changements de comportements professionnels chez ses collègues (qui rendent les interactions plus « sereines » comme on l'a vu précédemment).

En définissant son espace de travail à travers la notion de territoire<sup>38</sup> professionnel, Armelle peut énoncer la manière dont elle se représente et vit son espace de travail dans le contexte<sup>39</sup> de son lieu de stage. Cette notion met en évidence, on le sait, que ce ne sont pas les caractéristiques physiques qui constituent les éléments essentiels de l'espace, mais le type de relations qu'une personne vit dans un environnement donné : un territoire, c'est l'espace vécu. Ainsi l'espace, tel que l'entend Armelle, est bien une *place*, c'est-à-dire la partie d'un environnement occupée par un individu et aménagée directement en fonction de ses besoins personnels et sociaux. Dans le cas d'Armelle, ces besoins sont considérés comme « inexistantes » puisqu'elle ne dispose pas d'un espace de travail... En mettant en évidence d'une part, que la relation à l'environnement est toujours sociale, en raison des composantes sociales de tout environnement et d'autre part, que toute interaction sociale est médiatisée par l'environnement dans lequel elle s'exprime, Armelle est en mesure de donner des significations à ce qu'elle se représente être sa valeur et sa place en tant que stagiaire dans ce contexte socioprofessionnel spécifique.

L'écriture de cette partie de son rapport intitulée « De l'espace physique à l'espace symbolique », lui permet manifestement d'objectiver sa pratique et de travailler à sa propre conscientisation : par ses différentes prises de conscience, elle adopte des points de vue nouveaux à la fois rétrospectifs et prospectifs, plus lucides et plus critiques sur elle-même et sur son environnement. Elle met particulièrement en évidence l'intérêt de l'usage des savoirs universitaires pour interpréter la complexité des réalités socioprofessionnelles :

---

<sup>38</sup> On sait que la notion de territoire, au sens psychologique, correspond à la notion de champ topologique développé notamment par Lewin : il s'agit d'un découpage de l'environnement physique en zones subjectives, délimité par des barrières, elles-mêmes psychologiques, en fonction de la manière dont un individu ou un groupe se représente un espace donné et selon la manière dont il est vécu.

<sup>39</sup> Notons que ce contexte est minutieusement décrit dès les premières pages du rapport d'Armelle.

« *Le monde du travail pour moi maintenant se décline en une infinité de nuances grises, nuances que je commence seulement à distinguer, qui m'amène à plus de cohérence et de lucidité* » (Rapport, 16, 29-30).

« *Par l'écriture, mon regard a pris une autre direction, j'ai découvert que ma perception d'une situation problématique et douloureuse pouvait se déplacer sur une ligne invisible reliant ma subjectivité (mes émotions) à une réalité institutionnelle (cloisonnement des services). J'ai alors essayé d'analyser la situation en orientant mon regard sur le fonctionnement de l'institution et non plus sur la recherche frénétique d'un coupable face à ma souffrance* » (Rapport, 17, 11-15).

Incontestablement, la formation universitaire et l'écriture comme figuration de l'expérience intégrée à sa trajectoire subjective lui ont permis d'ancrer ses apprentissages tout en développant un fort *sentiment de compétence* dont nous avons vu qu'il était un facteur-clé pour la construction de l'identité professionnelle. Quelques extraits :

« *L'écriture de mon rapport m'a permis de comprendre ce que j'ai vécu et d'asseoir ce que j'ai appris. C'est du pratique, c'est du concret, c'est extrêmement précieux, c'est comme si tout ce que j'avais appris dans mon métier de formatrice, il fallait que je le garde, que je le laisse pas filer, ça permet de m'approprier encore mieux ce que j'ai appris, les compétences que j'ai pu construire. Par définition, une compétence, c'est dans l'action donc en situation. Ce n'est pas quelque chose qu'on peut toucher mais... là, j'ai vraiment l'impression, oui... j'ai des compétences, elles sont là, je peux les toucher...* » (Entretien, 29, 15-33).

### ***Écriture et émergence de nouveaux « soi possibles »***

Moment symbolique, moment d'affirmation d'une identité, l'écriture lui permet également l'expression de nouveaux « soi possibles », de projets d'avenir par rapport au métier de formatrice. Elle lui donne notamment l'occasion de se définir en continuité avec son choix initial – devenir consultante – mais aussi de s'orienter vers des buts nouveaux conçus en cours de formation :

« *La réalisation de mon rapport m'a permis d'avancer dans la profession de formatrice d'adultes. Revenir sur mon année, avec un regard neuf et un peu plus expérimenté m'a permis de mener une réflexion personnelle. Ça a été une introspection parfois douloureuse, mais elle est surtout accompagnée d'une certitude : celle d'avoir fait le bon choix quant à mon avenir professionnel* ». Ou

encore : « *Après l'écriture de mon rapport, j'ai une vision plus claire de ce que je veux poursuivre comme objectifs, de ce que je veux faire ensuite comme formatrice* » (Rapport, 19, 29-33).

Notons ici l'importance du projet dans la construction de l'identité professionnelle. Une identité professionnelle, nous l'avons vu, c'est non seulement une identité au travail mais aussi une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux de formation. Dans le cas d'Armelle, il apparaît que l'expérience vécue et réfléchie a généré un projet de soi fondamentalement orienté vers le monde professionnel, en congruence avec la représentation de son soi idéal et normatif, présente dès son entrée en formation. Soulignons au passage le processus d'identification par lequel Armelle se trouve un nouveau modèle... en la personne de sa tutrice professionnelle. Son sentiment de colère contre cette tutrice qui n'était pas en mesure de lui trouver « *une place* » s'est transformé en une « *profonde admiration pour l'investissement et la passion qu'elle donne à son travail* ». Plus loin, Armelle ajoute :

« *En me détachant de ma colère, je commençai à comprendre que celle qui me semblait être responsable de ce problème de place, était en fait la première personne à se battre pour amener la formation au sein de l'institution* » (Rapport, 16, 47-49).

### ***Perception du rôle du dispositif d'accompagnement***

Dans les extraits suivants, on peut remarquer que l'accompagnement universitaire dans le cadre d'un groupe a manifestement agi sur la réflexivité d'Armelle contribuant ainsi à mieux asseoir son identité professionnelle. Sa participation aux « séminaires d'intégration » lui a manifestement permis d'établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans son institution d'accueil. On peut repérer que l'explicitation/problématisation de l'expérience a été un outil d'apprentissage essentiel, lui permettant de faire émerger du sens grâce à un dépassement de ses émotions :

« *Je n'ai pas immédiatement saisi l'évolution de mon regard, le déclic s'est produit lors du séminaire d'intégration de A et B (enseignants universitaires). Lors de cette séance, j'ai présenté mes conclusions quant au problème d'espace que je rencontrais à (lieu de stage), c'est à dire le cloisonnement des services. Grâce à la discussion de groupe qui a suivi ma présentation, je me suis rendue compte de l'évolution de mon regard et de ma perception de l'institution par rapport au début de l'année. C'est donc avec le groupe LMFA que j'ai*

*commencé à grandir, à dépasser mes émotions pour comprendre la réalité de l'institution »* (Rapport, 17, 17-24).

*« En observant ainsi le monde du travail, j'ai essayé de positionner ma propre relation au travail, avec ce regard neuf et nouvellement complexe. Je me suis rendu compte que moi aussi j'avais des comportements inadéquats face à des normes institutionnelles, j'ai pris progressivement conscience de mes conduites et de leurs motifs »* (Rapport, 16, 13-16).

On voit bien ici que la situation de formation, en offrant un espace de pratique réflexive plus clinique, plus intersubjective et interactive que les approches privilégiant seulement l'enseignement des contenus disciplinaires et l'évaluation certificative, lui permet à la fois d'opérer une mutation de ses croyances et de ses représentations qu'il s'agisse d'elle-même ou du monde qui l'entoure *et* d'identifier les attitudes et les conduites qui s'avèrent pertinentes dans le cadre de sa quête identitaire. Le discours d'Armelle à propos de l'écriture de son rapport (adressé à l'université) dans le cadre de ce séminaire, a particulièrement retenu notre attention sur le fait que cette activité, fût-elle induite par le cadre formel d'une formation universitaire, l'a engagée bien au-delà d'un travail académique rédigé en vue d'une évaluation. Au regard de l'extrait suivant, on peut penser que son implication dans son rapport de stage a correspondu à un véritable temps de formation qui a joué un rôle déterminant dans sa dynamique identitaire qui, en lui permettant de réaliser une image positive de soi, a généré une intensité du processus motivationnel : *« Moi, j'ai eu un besoin presque vital de prendre du temps pour écrire ce rapport »*, reconnaît-elle dans l'entretien qu'elle nous a accordé. Ce rapport constitue manifestement un enjeu important dont elle perçoit toute la pertinence, la valeur et le bénéfice non seulement en termes de régulation des tensions identitaires éprouvées mais probablement aussi parce qu'il lui permet de mettre en jeu une identité positive lui permettant d'atteindre un but valorisé (sa professionnalisation, son développement professionnel, la construction de compétences pour devenir « consultante ») :

*« Contrairement à d'autres dossiers d'évaluation que je rends, où je rends un dossier pour avoir une note, là... je ne rends pas mon rapport de stage pour avoir une note. Je m'en ficherais presque d'avoir ma note, ce qui compte, c'est que j'ai dit les choses le plus honnêtement possible et compris des choses qui me serviront ».*

Elle ajoute : *« Mon rapport, c'est surtout quelque chose pour moi, je me suis fait un cadeau qui ait une pertinence pour moi »* (Entretien, 29, 13-15).

Armelle indique d'ailleurs en introduction et en conclusion de son rapport de stage combien il a été important pour elle d'utiliser le « Je » dans cet écrit. En introduction, elle écrit :

*« D'un point de vue pratique, j'ai eu l'occasion de mener une réflexion autour des critères d'évaluation que souhaitais donner à ce rapport de stage. Le critère principal que j'ai choisi, en accord avec ma responsable universitaire, m'a permis d'approfondir la compréhension de mes difficultés quant à l'utilisation du « Je ». Il était important pour moi de faire face à cette gêne que constitue l'emploi de la première personne du singulier dans l'écriture des différents travaux universitaires » [...] « Par conséquent, dans une volonté de dépasser ma difficulté, ce rapport de stage s'articulera dans un mouvement de bascule entre le « je » impliquant ma subjectivité dans les expériences vécues à (lieu de stage) et le « on » représentant les concepts théoriques fondamentaux à la compréhension méthodique et objective de ces mêmes expériences » (Rapport, 5, 29-38).*

Dans la conclusion, Armelle revient sur cette question de l'utilisation du Je :

*« Finalement, ma volonté de dépasser mes difficultés face à l'utilisation du « Je » dans mes travaux écrits m'a permis de comprendre l'origine de cette problématique. Lorsque mes travaux sont évalués, j'ai la sensation que c'est une partie de moi qui est jugée. Dès lors, écrire à la première personne du singulier est difficile pour moi car j'ai l'impression que cela m'expose à un jugement plus grand et plus dur. Un jugement qui pourrait rejeter ma présence à l'université, qui pourrait me dire que je ne peux pas faire partie de ce monde, si éloigné du mien, de mes origines. J'ai peur du jugement, peur que l'on puisse me dire que je ne mérite pas ma place à l'université. Une peur que je commence aujourd'hui à mieux comprendre et à mieux travailler » (Rapport, 19, 35-44).*

Au plan de l'accompagnement professionnel et universitaire, Armelle écrit son regret de ne s'être pas davantage confiée de peur de perdre la face :

*« Je pense que mon entêtement à tout vouloir faire par moi-même sans jamais demander de l'aide s'est retourné contre moi. Si j'avais su montrer ma souffrance à Camille (sa tutrice professionnelle) au lieu de feindre ma bonne humeur, j'aurais pu ouvrir un dialogue plus constructif et plus honnête avec elle » (Rapport, 19, 13-16).*

Par ailleurs, elle dit ne pas avoir voulu demander de l'aide à sa référente universitaire sans doute aussi pour sauvegarder une image positive d'elle-même :

*« J'ai attendu trop longtemps pour lui parler de mes problèmes en faisant ainsi perdurer une situation difficile » (Rapport, 19, 18-20). Mais plus loin, elle ajoute : « Dès que la situation s'est améliorée, j'ai pu sortir de ma carapace d'entêtement pour me rendre compte à quel point Camille et ma référente universitaire furent*

*des points de repères importants sur mon chemin à (lieu de stage). Elles ont accompagné mon questionnement, mes doutes et mes incertitudes » (Rapport, 19, 24-27), écrit Armelle, mettant ainsi en évidence que l'accès à soi est inséparable du lien noué avec autrui.*

### ***Liens entre engagement et expectancy-value***

La perception d'Armelle du rôle de la formation universitaire en référence au modèle de l'expectancy-value de la motivation à apprendre peut être illustrée par les extraits suivants montrant qu'Armelle s'engage dans cette formation parce que d'une part, elle lui permet de réaliser notamment un but d'ordre identitaire important pour elle (value) et parce que d'autre part, elle est persuadée qu'elle a toutes les chances d'atteindre ce but par la formation en question (expectancy). Pour exemple, Armelle fait référence, dans son rapport, à des tensions relatives à l'écart entre les compétences et les connaissances qu'elle ne maîtrise pas et celles requises par l'image de soi visée dans le contexte de son lieu de stage :

*« Parler en public est une des compétences inhérentes à l'animation de groupe que j'ai toujours admirée et désirée. Néanmoins, en début d'année, cette compétence me semblait hors de portée, difficile à atteindre, car synonyme de stress et d'appréhensions.*

*J'ai alors fait le choix d'assister au cours « Animation de groupe » de C. (enseignante universitaire), une manière de me confronter au stress et d'exorciser mes angoisses face à la prise de parole en public.*

*Le dispositif organisationnel de ce cours m'a tout d'abord un peu effrayée, car par groupe de deux, nous devions assumer une heure et demie d'animation autour d'un sujet proposé par C. (enseignante universitaire). Mes appréhensions face à cet exercice se sont largement atténuées du fait que je considérais l'université comme un endroit protégé, sécurisé ou l'erreur est un moyen d'apprendre et non une finalité.*

*J'ai donc pu expérimenter l'animation de groupe avec tout ce que cet exercice supposait de difficulté pour moi, notamment la prise de parole en public et la gestion du temps. Cette première expérience se déroula sans problèmes majeurs, néanmoins mes angoisses persistaient, car je ne m'étais pas encore confrontée au monde extérieur, qui lui serait beaucoup moins tendre face à mes erreurs » (Rapport, 17, 28-43).*

Cet extrait souligne que la situation de formation remplit sa fonction d'apprentissage parce qu'elle peut être envisagée par Armelle d'une part, comme un « espace protégé »

lui donnant le droit à la prise de risque et à l'erreur et d'autre part, comme un espace d'appropriation de savoirs et d'outils théoriques et méthodologiques appropriés, lui permettant de développer/modifier sa réflexivité et son sentiment de compétence. Ceux-ci apparaissent clairement comme des dimensions fondamentales de la constitution de l'identité professionnelle et de la dynamique motivationnelle d'Armelle, ainsi qu'en témoigne l'extrait suivant :

*« J'ai pu dépasser ces angoisses lors des séances d'animation avec les équipes soignantes de (lieu de stage). Grâce au soutien de Juliette, de Camille et de ma référente de stage, j'ai pu aborder chacune des étapes du séminaire de manière positive » [...] « La préparation des séances d'animation prit du temps, il était important pour moi de bien planifier et organiser mon temps, ainsi que d'élaborer différentes stratégies de secours. J'ai ensuite réuni le matériel nécessaire pour le photo langage. En entrant dans la salle d'animation, je me sentais fin prête malgré la présence d'un certain stress. Les séances se sont parfaitement bien déroulées et j'ai ressenti un réel plaisir dans cette activité. La prise de parole en public s'est alors transformée en source de joie et non plus de peur. Le fait d'avoir réalisé une animation de groupe hors des murs de l'université m'a permis de prendre confiance en moi, de m'ouvrir et de découvrir en moi une réelle passion. Cette expérience est devenue l'une de mes plus grandes ressources. En effet, aujourd'hui, j'aborde l'animation de groupe de manière sereine, ce qui me permet d'être tout à fait à l'aise lors de présentations orales ou d'entretiens d'embauche par exemple » (Rapport, 17-18, 45-11).*

Plus loin, elle ajoute :

*« Ensuite, mes collègues me demandaient conseil quant aux méthodes pédagogiques et aux outils didactiques qu'ils devaient utiliser avec leurs équipes. Je suis donc devenue la personne de référence pour les questions de formation, mon avis était pris en compte. Je me sentais fière de moi, j'avais réussi à me faire accepter et à valoriser mes connaissances » (Rapport, 10, 30-33).*

De ce fait, sa relation avec l'infirmière hygiéniste, restée tendue quelques mois après l'épisode relaté plus haut (non-utilisation de désinfectant pour les mains dans l'unité de soins), s'améliore aussi, en particulier au moment où elles commencent à préparer ensemble ces séances d'animation de groupe et où elle se sent (enfin) reconnue :

*« J'ai ressenti un immense plaisir à travailler avec Juliette (l'infirmière hygiéniste) dans le cadre de la préparation des séminaires. En s'intéressant à mon travail, Juliette m'a permis de construire et de donner du sens à mon activité » (Rapport, 13, 42-44).*

« Elle m'a donné la reconnaissance que j'attendais depuis le début de mon stage. J'ai commencé à reprendre confiance en moi. J'avais la sensation d'être en mesure de réunir toutes les pièces d'un grand puzzle. Mon travail prenait un sens, il pouvait être utile. A partir de ce moment là, ma motivation s'est décuplée, je retrouvais une énergie nouvelle et créatrice, je prenais du plaisir à travailler » (Rapport, 13, 46-50).

« Elle (l'infirmière hygiéniste) s'intéressait enfin à mon travail et reconnaissait son utilité. Je me sentis alors emplie d'une force et d'un enthousiasme immense, la souffrance céda la place au plaisir de travailler » (Rapport, 12, 7-9).

On constate ici qu'Armelle opère une « transaction relationnelle » correspondant à une situation de reconnaissance par les différents protagonistes du « service de la direction des soins ». Ces différents extraits mettent particulièrement bien en évidence que c'est la mise en synergie de pôles de formation différents et complémentaires qui provoque l'apprentissage et la construction identitaire. Il montre aussi combien il est important que le dispositif de formation universitaire puisse agir :

- sur l'expectancy-value (lien entre les apprentissages et les régulations identitaires),
- comme un espace « protégé » (rôle de la réflexivité),
- sur le sentiment de compétence des étudiants en apportant des savoirs spécifiques utiles (connaissances, habiletés, attitudes) qui facilitent la gestion des tensions identitaires permettant leur engagement en formation...

#### **5.1.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses**

##### ***Configuration identitaire d'Armelle***

La motivation à entreprendre des études universitaires dans le contexte d'une formation par alternance s'inscrit pour *Armelle* dans une tension à dépasser sa condition modeste, et ceci, à partir de l'injonction maternelle : « Il faut aller à l'université pour réussir ». Dans le même temps, son engagement dans ce type de formation apparaît comme susceptible de contribuer à réguler de façon significative les contradictions qu'elle éprouve entre deux mondes : son milieu socioculturel d'origine et le milieu universitaire.

Pour cette étudiante, ce sont incontestablement les stages qui l'ont poussée à s'engager en formation par alternance. Deux ans après son inscription en LMFA, ceux-ci constituent toujours « la part la plus importante et la plus intéressante » de sa formation. En même temps, l'université représente pour elle « le lieu du savoir, gage de

réussite sociale ». Elle évoque à plusieurs reprises dans l'entretien sa « fierté » d'être à l'université et son désir de s'y « dépasser » parce qu'elle a « envie d'y arriver ».

C'est au « Tronc commun » qu'*Armelle* se découvre une « vocation » pour le métier de formatrice d'adultes. Cette vocation se révèle suite à une rencontre « déterminante » avec un enseignant universitaire, par ailleurs professionnel de la formation et se définissant comme « consultant ». Ceci amène *Armelle* à s'engager dans le cursus de LMFA avec un projet déterminé, à savoir devenir à son tour consultante et surtout pas « enseignante pour adultes ».

**Hypothèse** ① *La formation en alternance constitue une source de vives tensions identitaires vécues comme d'autant plus importantes et urgentes à résoudre qu'elles mettent en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », concrets, immédiats, opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques, à des communautés de pratique.*

Cette hypothèse est confirmée dans le cas d'*Armelle*. A l'analyse de son rapport de stage, on comprend que la confrontation à un nouveau collectif de travail dans une institution dans laquelle elle a déjà travaillé l'a conduite à développer des interactions inédites et un nouveau rôle social (passer du statut d'aide-soignante à celui de formatrice). L'analyse du rapport et de la transcription d'entretien mené avec elle met particulièrement en évidence que cette première année de stage correspond à un processus de transition complexe prenant d'abord la forme d'un « choc avec la réalité », source de nombreuses tensions intra et intersubjectives. Ces tensions identitaires mettent en jeu une image de soi s'incarnant d'abord dans un enjeu de « place » dans la communauté de pratique où elle effectue son stage. A la lecture de son rapport, on perçoit que la période correspondant aux trois premiers mois de son stage se caractérise en particulier par le constat de la différence qu'*Armelle* ressent entre ses attentes et la réalité au point qu'elle se demande si ses « collègues » ne la placent pas intentionnellement dans une position inconfortable...

Convaincue que sa présence en tant que stagiaire est gênante, devenue le « sujet de raillerie » préféré de certains collègues à cause de cette question de la « place » qu'on ne peut lui trouver, *Armelle* éprouve un « sentiment d'inutilité », se sent « rejetée », « seule », « perdue », « traitée de façon injuste ». Elle devient « horriblement fataliste », éprouve du ressentiment à l'égard de sa tutrice professionnelle, la tenant pour responsable de son mal-être. Nous avons émis l'hypothèse – sans doute un peu hasardeuse – que lorsque *Armelle* qui cherche, *via* sa formation, à dépasser une composante identitaire héritée de ses origines socio-familiales ne se sent pas acceptée, faute de place, elle vit mal cette situation en ce sens qu'une partie de soi (sa condition modeste qu'elle cherche à dépasser) lui est rappelée, dans les interactions sociales, par le comportement de ses collègues.

En tout cas, *Armelle* vit, en début de stage, des tensions fortes entre l'image qu'elle se fait d'elle-même (formatrice/future consultante) et celle que sa tutrice et ses collègues

lui renvoient. Lorsque *Armelle* est identifiée comme une « étudiante en communication », elle refuse avec force cette identification (« un titre qui ne veut rien dire ! ») pour se définir autrement. Cette conscience du décalage entre identité pour soi (réelle) et identité pour autrui (attribuée) est d'emblée vécue de façon assez douloureuse et correspond à une première tension entre l'image qu'elle a d'elle-même et celle que sa tutrice (et le collectif du travail) lui renvoie...

Le problème de place évoqué par *Armelle* met en évidence qu'elle n'est pas, dans un premier temps, en mesure d'assumer l'incertitude identitaire et statutaire liée à sa position de stagiaire, ce qui la conduit à se perdre dans les méandres affectifs de sa relation à l'autre. Dans le contexte de son stage, vécu comme particulièrement critique et conflictuel, *Armelle* développe des stratégies identitaires qui se manifestent dans une conduite défensive de « retrait », au point de parfois préférer fuir son lieu de stage pour travailler à la bibliothèque de l'université.

*Armelle* évoque également dans son rapport un problème de place qui s'actualise non seulement dans le domaine des relations interpersonnelles mais aussi dans des enjeux concrets liés à une pratique (l'hygiène hospitalière) et dans une communauté spécifique : le milieu des soignants. La situation problématique relatée par *Armelle* est celle d'une « relation compliquée » avec les soignants, suite à son intervention maladroite auprès de l'infirmière hygiéniste concernant un manque de matériel. *Armelle* comprend à ses dépens que la condition de stagiaire, identité fragile, dans un milieu étranger est délicate.

Il est frappant de remarquer qu'un basculement s'opère pour elle au moment où elle peut (enfin) occuper un « grand bureau fixe » qu'elle partage avec des « collègues ». Cet événement est vécu par *Armelle* comme un signe de reconnaissance contribuant à ce qu'elle se sente intégrée et reconnue comme membre à part entière de l'institution d'accueil. Sa perception des chances de réussir sa mission est alors « optimale » et sa « motivation est à son comble ». L'attribution d'un bureau semble lui permettre d'accomplir une image positive de soi en réduisant à la fois l'écart entre identité pour soi et identité pour autrui (entre identité revendiquée et identité attribuée), et entre identité héritée et identité projetée.

Le témoignage d'*Armelle* met ainsi en évidence qu'une des conditions essentielles susceptible d'entrer en jeu pour favoriser la construction de l'identité professionnelle au sein des dispositifs de formation en alternance est liée à la qualité de l'intégration des étudiants-stagiaires au sein des entreprises.

### ***Perception du rôle de la formation en alternance***

**Hypothèse ②** *La perception de la valeur de la formation en alternance est variable d'un étudiant à l'autre en fonction d'une part, de l'instrumentalité perçue de la formation par rapport à la régulation des tensions identitaires vécues comme importantes et d'autre part, du sentiment de compétence, c'est-à-dire de la perception qu'a chaque étudiant de ses chances de réussir sa formation.  
L'engagement dans les activités de formation varie en fonction de la perception de « l'expectancy-value » (sentiment de compétence et instrumentalité perçue).*

Soucieuse de progresser vers une image positive de soi dans le contexte de son stage afin de se faire reconnaître en faisant preuve de sa valeur à travers l'accomplissement des meilleures performances possibles, Armelle s'investit tout particulièrement dans les cours universitaires qui lui paraissent utiles pour mener à bien sa mission. Pour exemple, lorsqu'elle se trouve confrontée à une activité mettant en jeu une image de soi s'incarnant dans un enjeu concret et opérationnel, sollicitant de sa part une compétence particulière qu'elle ne maîtrise pas (l'animation de groupe), elle va chercher à acquérir celle-ci via sa formation universitaire.

La situation de formation universitaire remplit alors sa fonction d'apprentissage en ce qu'elle offre à Armelle d'une part, un « espace protégé » lui donnant le droit à la prise de risque et à l'erreur et, d'autre part, un espace d'appropriation de savoirs et d'outils théoriques et méthodologiques appropriés, qui lui permettent de développer/modifier son sentiment de compétence. Le sentiment de compétence apparaît manifestement, dans le cas d'Armelle, comme une dimension fondamentale de la constitution de son identité professionnelle et de sa dynamique motivationnelle. Après une période d'insertion particulièrement difficile dans son lieu de stage, Armelle s'inscrit clairement dans une *trajectoire d'assimilation* en cherchant à être intégrée autant que possible à la communauté professionnelle qui l'accueille, au point, écrit-elle, de devenir pour ses collègues qui la raillaient tant « la personne de référence pour les questions de formation ».

### ***Perception du rôle du dispositif d'accompagnement***

**Hypothèse ③** *Le dispositif d'accompagnement universitaire a pour effet de modifier la valeur perçue de la formation en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages (université et monde du travail) - en rapport avec leur dynamique identitaire - et leur sentiment de compétence en offrant des savoirs spécifiques et un espace « protégé » qui facilitent la régulation des tensions identitaires.*

Dans le cas d'Armelle, on peut remarquer que l'accompagnement universitaire collectif dans le cadre des « séminaires d'intégration », a manifestement agi sur sa réflexivité contribuant ainsi à mieux asseoir son identité professionnelle. Sa participation à ces séminaires lui a permis d'établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les

apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans son institution d'accueil. L'explicitation/problématisation de l'expérience permise dans cet espace de pratique réflexive, intersubjective et interactive, semble avoir constitué pour Armelle un outil d'apprentissage essentiel en ce qui lui a permis de « grandir » et de « dépasser ses émotions » pour comprendre la « réalité de l'institution » dans laquelle elle était impliquée, et qui lui accordait si peu de place en début de stage.

Par rapport à l'accompagnement individuel, *Armelle* écrit dans son rapport, son regret d'avoir confié trop tardivement ses difficultés à sa référente universitaire avec laquelle les relations ont été particulièrement « tendues » comme elle le dit lors de l'entretien. On peut relier cette difficulté à demander de l'aide au souci de ne pas perdre la *face* dans une situation où la référente universitaire est également chargée de l'évaluation du rapport de stage. Dans son rapport, on constate qu'*Armelle* écrit que cette même référente a été « un point de repère important sur son chemin »... Mais dans l'entretien, elle souligne à quel point, elle aurait eu besoin d'un « guide », « pour ne pas se casser la figure et que quelqu'un lui montre le chemin ». Elle ajoute qu'elle aurait eu « besoin d'une oreille, d'un réconfort » qu'elle n'a pas trouvés chez sa référente qui était très « dure » et « infantilisante ».

Pour *Armelle*, il apparaît que le fait d'écrire un rapport de stage à destination de l'université a représenté un moyen important de développement d'une posture épistémologique critique ayant contribué à influencer sur sa dynamique identitaire en cours tout en générant une intensité du processus motivationnel. La partie de l'entretien que nous avons eue avec *Armelle* portant sur le rôle joué par l'écriture de son rapport conduit à penser que celle-ci a constitué une expérience formatrice l'ayant aidée à reconnaître et à faire reconnaître les multiples tensions éprouvées dans le contexte de son lieu de stage et d'ainsi en tirer profit.

Dans ce rapport, elle s'efforce de restituer le sens que prend son expérience de la façon la plus intelligible et légitime possible, c'est-à-dire en donnant des significations susceptibles d'être communiquées à l'équipe d'accompagnement universitaire et ce, en relation avec les normes et les valeurs supposées présentes chez la référente universitaire chargée de son suivi de stage. A la lecture de son rapport, on comprend qu'il s'agit, entre autres, pour elle de se (re) présenter en tant que (future) « professionnelle de la formation », capable d'appartenir à une communauté de pratique et à une « culture d'action » spécifique, celle des formateurs d'adultes. Son rapport de stage comme construction représentationnelle discursive permettant d'offrir une image positive d'elle-même et des *significations*, favorise manifestement de précieuses constructions de sens.

Incontestablement, la formation universitaire et l'écriture comme figuration de l'expérience intégrée à la trajectoire subjective d'*Armelle* lui ont permis d'ancrer ses apprentissages, tout en développant un fort sentiment de compétence, en réaction aux

difficultés rencontrées en stage. Il apparaît, ici, que l'expérience vécue et réfléchie a confirmé un projet de soi fondamentalement orienté vers le monde professionnel, en congruence avec la représentation de son soi idéal et normatif, présente dès son entrée en formation.

A l'analyse du rapport d'Armelle, il apparaît qu'elle s'implique dans cet écrit avec un objectif de légitimation identitaire qui inclut une démarche évaluative des compétences acquises : « L'écriture de mon rapport m'a permis de comprendre ce que j'ai vécu et d'asseoir ce que j'ai appris. C'est du pratique, c'est du concret, c'est extrêmement précieux. Ce rapport me permet de m'approprier les compétences que j'ai pu construire ». Armelle fait partie de ces étudiants en accord avec le principe de l'alternance qui s'inscrivent dans une dynamique d'acquisition professionnelle au service d'un projet où les dimensions praxéologiques liées aux contextes d'action sont privilégiées.

Fanny a été interviewée à l'issue de sa deuxième année de formation en alternance, suite à son deuxième stage effectué dans une organisation humanitaire.

## 5.2. Fanny

### 5.2.1. Parcours biographique

#### *Le passage de l'école au travail : une période d'incertains désirs*

Fanny est une jeune femme de 29 ans. Avant son entrée dans la formation en alternance de la LMFA, elle n'a jamais fréquenté l'université. A l'âge de 15 ans, elle prépare un diplôme de commerce alors qu'elle souhaite en réalité entrer au collège, en moderne, « *pour les lettres et surtout les langues, parce que c'est quelque chose que j'aimais bien.* » (Entretien, 77, 26-27). A propos de cette orientation, elle dit : « *Je n'étais pas bien à l'école de commerce [...] Le commercial, c'était moyennement mon truc... et de toutes façons, l'école, c'était pas ma priorité à cette époque là* » (Entretien, 77, 24,33).

Au regard des extraits suivants, on remarque que son identité se construit d'abord selon un processus d'identification vécu plutôt sur le mode de la reproduction du modèle familial, notamment en ce qui concerne le choix de sa filière de formation. Voici comme elle confronte son parcours scolaire à celui des membres de son entourage :

*« Ce qui s'est passé, c'est qu'au dernier moment, j'ai flippé... Mon frère est allé à l'école de commerce et puis je me suis dit : Ouah, qu'est-ce que je fais ? Et puis je suis allée à l'école de commerce, est-ce l'influence de mon frère ? Je ne sais pas... En fait, mon frère ayant fait ce choix là, ça me rassurait peut-être... et puis aussi, j'ai suivi ma meilleure amie de l'époque qui avait choisi cette option »* (Entretien, 77, 27-29).

Dans l'entretien, elle indique qu'elle n'a pas bénéficié de « réel soutien » de son environnement familial concernant son orientation. Ni de la part de son père, qui a fait l'école de commerce et parle plusieurs langues, ce qui l'a conduit à travailler au sein de la direction d'un département financier d'une entreprise multinationale dans laquelle « il est resté toute sa vie », ni de sa mère qui, également après l'école de commerce, a fait deux années d'études pour devenir « prof. de sport ».

A partir de cette évocation, on peut repérer des scénarios de vie qui indiquent des modèles pour Fanny, des indications sur ce qu'il est souhaitable de réaliser dans sa vie. Certaines conceptions du couple parental ont manifestement agi sur ses choix et sur sa conduite d'insertion professionnelle.

Notons en particulier, que sa famille n'a en aucune façon formé pour elle un projet de « hautes études » à l'université :

« *Mes parents n'avaient pas de projet pour moi, ils n'avaient pas de projet de hautes études, comme l'université, pour nous, mon frère et moi. Je pense que pour eux, l'important c'était « qu'on soit bien dans notre peau. [...] Ces dernières années d'ailleurs, je leur ai dit : « vous auriez pu être un peu plus derrière moi, ça m'aurait donné confiance, ça m'aurait aidée » mais ils m'ont toujours dit qu'ils ne s'étaient jamais fait de souci pour moi parce qu'ils m'avaient toujours vue faire mon p'tit bonhomme de chemin et puis que je me débrouillais toujours et puis qu'ils n'avaient jamais voulu me diriger, justement et voilà... Donc, j'ai fait des choix, pas toujours les meilleurs, maintenant, est-ce que c'était un mauvais choix, [l'école de commerce] ? Je ne sais pas... parce que par la suite, j'ai pu être à même de travailler, beaucoup plus que les personnes qui sortaient du collège* » (2<sup>ème</sup> entretien complémentaire, juillet 2006).

Après ses études de commerce, on peut observer que le parcours de Fanny est marqué par une curiosité et une mobilité (géographique, sociale, intellectuelle) qui lui permettent notamment de réaliser son projet de parler plusieurs langues. Elle part d'abord en Allemagne et, tout en étudiant l'allemand, se dit qu'elle est en mesure d'étudier également « *autre chose* ». (Entretien, 77, 51). Elle « *flippe* » alors à nouveau (comme au moment du choix d'entrer à l'école de commerce) en éprouvant, cette fois-ci, le sentiment d'avoir arrêté trop vite ses études : « *Je me suis dit, mince, si un jour, je veux aller à l'université ou reprendre des études, j'ai pas de maturité [équivalent au « bac » français]* » (Entretien, 77, 34-35).

C'est donc à la faveur de ce séjour linguistique en Allemagne, qu'émerge pour elle une nouvelle représentation projective de soi qui la décide à préparer un bac français par correspondance : On peut constater ici une « mise en représentation identitaire » anticipatrice de sa trajectoire qui aura, comme on va le voir, une influence déterminante sur ses activités de formation ultérieures : « *Ce bac français, c'était une opportunité pour moi d'aller plus loin si j'en avais le désir* » (Entretien, 77, 43-44). Après un premier échec à ce bac dû au fait qu'il est difficile pour elle d'étudier certaines disciplines qu'elle n'a pas approfondies en Suisse à l'école de commerce (la philosophie, par exemple) et surtout de les étudier toute seule, « dans son coin », elle tente à nouveau son entreprise en prenant « *carrément une année tranquille* ». Son emploi du temps est alors rythmé par une alternance alerte entre une studieuse solitude, le jour et la fréquentation du monde, le soir, par la médiation de la pratique de la danse :

« *J'étudiais toute la journée et je faisais beaucoup de danse le soir pour voir du monde parce que je trouvais ça assez terrible, cette solitude. [...] Les cours de danse me faisaient beaucoup de bien, ça faisait un bon équilibre, et là, ça a marché...* » (Entretien, 78, 21-22 ; 27-28).

Son bac en poche, elle fait « *36 000 jobs temporaires* » tout en étudiant toujours l'allemand et l'anglais afin d'obtenir des diplômes : « *J'ai fait des papiers, les papiers*

du Goethe Institut pour l'allemand et le Proficiency pour l'anglais » (Entretien, 78, 33-34). Ces « jobs temporaires » – de secrétariat, pour la plupart – lui permettent de travailler en Suisse alémanique puis en Angleterre tout en passant ses examens et en « voyageant dans le Tiers-Monde ». Ces jobs sont envisagés par Fanny de façon « complètement alimentaire » parce que, redit-elle :

« J'avais quitté à la base l'école de commerce pour travailler mais au fond, j'aimais les langues, en même temps, je me rendais compte qu'ici, à H., ce serait impossible de les approfondir, il fallait partir... » (Entretien, 78, 45-48).

De cette époque, elle retient l'indétermination quasi-totale de ses projets et son irrésolution. Les langues demeurent cependant une constante sur sa ligne d'horizon :

« Je ne savais pas quelle orientation prendre dans la vie professionnelle, puisque je n'avais pas, à part les langues, quelque chose qui me passionnait » (Entretien, 78, 48-50).

Dans cette perspective, elle intègre, en Suisse alémanique, une école d'interprétariat qu'elle quitte au terme de quatre mois en prenant conscience que ce genre d'études ne correspond pas à son projet professionnel :

« Là, ça a un peu dégringolé, je me suis rendue compte que ce qui m'intéressait, c'était pas la traduction ni l'interprétation, c'est-à-dire apprendre des mots, toutes les significations de mot, moi, c'était de rencontrer des gens et puis de discuter avec eux, puis de ne pas avoir de barrière justement de langues pour pouvoir discuter avec les gens » (Entretien, 79, 2-5).

Après cette période, elle se sent encore plus « décontenancée » qu'auparavant, en ne sachant plus du tout où se situe son « intérêt ». Cependant, les langues comme outils de communication, sont projetées dans un avenir qui peu à peu se détermine, car Fanny identifie un domaine d'intérêt concernant spécifiquement l'accroissement de sa conscience sociale. En voyageant, elle réalise en effet que son souhait le plus cher est de travailler dans le « domaine de l'humanitaire » : « C'était pour ça que j'avais envie de travailler et pas pour autre chose » (Entretien, 79, 22-23). Elle trouve alors un travail de secrétaire dans une organisation « avec des projets dans le Tiers-Monde » où elle se sent hélas à nouveau « confinée » dans un travail administratif touchant « très très indirectement » aux questions qui l'intéressent. Elle mène alors une « grosse réflexion », correspondant à une intense délibération sur soi, à une délibération identitaire, qu'elle résume ainsi, lors de notre entretien :

« Ben mince... finalement, t'as essayé plein de choses, t'as beaucoup voyagé, tu t'es intéressée à ce qui se passe dans le Tiers-Monde et jamais vraiment à ce qui

*se passe à H.* » (sa ville natale). Elle réalise alors qu'elle a essentiellement « *besoin de contact* », tout en aspirant à d'autres horizons (Entretien, 79, 36-38).

Elle ajoute, en insistant sur son sentiment de limitation par rapport à son orientation initiale :

*« Je ne trouvais plus mon compte, j'avais l'impression de ne faire que de l'administratif et de ne plus jamais pouvoir sortir de mon côté, secrétaire-assistante, qui ne me passionnait pas... »* (2<sup>ème</sup> Entretien complémentaire).

Dès lors, il s'agit pour Fanny d'opérer une rupture par rapport à l'image de soi négative qu'elle a d'elle-même comme secrétaire-assistante. Cette crise d'image de soi la conduit à souhaiter intégrer un rôle social plus en lien avec ses préoccupations altruistes et son souhait d'aider ceux qui sont dans le besoin.

### ***L'entrée à l'université comme projet de soi en formation***

Dans cette perspective, elle songe d'abord à un projet d'orientation dans le domaine du travail social, pour être « *éducatrice ou animatrice ou assistante sociale, ça m'intéressait assez, assistante sociale* » (2<sup>ème</sup> Entretien complémentaire). Mais suite à une séance d'information donnée dans une école de travail social, elle se rend compte que la formation proposée ne correspond pas à ce qu'elle recherche.

Elle réalise alors que ce qui est finalement important pour elle, c'est de « *venir à l'université* ». Cette possibilité lui paraît « *valorisante* » en ce qu'elle lui permet de travailler dans un « *métier de l'humain* » via l'obtention d'une licence universitaire, titre qu'elle met à un « *niveau supérieur* » à celui proposé par les écoles sociales.

Elle rencontre alors la conseillère aux études de la faculté avec l'idée de se diriger vers soit la LMRI<sup>40</sup>, soit la LME. Au regard du parcours de Fanny, la conseillère lui présente le cursus de la formation des formateurs d'adultes et donc la LMFA, filière dont Fanny n'a jamais entendue parler. La représentation qu'elle se fait de ce dispositif est immédiatement positive, elle se sent capable de s'engager dans cette formation et les possibilités qu'elle entrevoit semblent s'inscrire dans une représentation de sa trajectoire où prédomine une logique pragmatique. Par rapport à la LMFA, Fanny est en mesure de s'assigner des objectifs réalisables et fortement motivés : « *La LMFA m'est immédiatement apparue comme quelque chose de faisable et d'intéressant* » dit-elle (Entretien, 80, 26). Notons que l'on retrouve ici la notion d'expectancy-value de la formation en relation aux tensions identitaires éprouvées par Fanny, à savoir que son engagement en formation s'inscrit dans une trajectoire identitaire caractérisée par un basculement d'une dynamique dominée au départ par l'évitement d'une image négative de soi (quitter l'image de la secrétaire-assistante qu'elle vit de plus en plus mal) à une

---

<sup>40</sup> Licence Mention Recherche Intervention

dynamique dominée par la visée d'une image positive (exercer un métier « relationnel » en devenant formatrice d'adultes). Par ailleurs, remarquons que ce projet paraît « faisable » à Fanny. Elle se sent capable de réussir sa formation, ce qui renvoie en grande partie à son sentiment d'efficacité personnelle. Autrement dit, en référence au modèle de l'« expectancy-value », Fanny paraît ici suffisamment convaincue que son engagement en formation par alternance a toutes les chances de produire les effets attendus, à savoir se rapprocher d'une image positive visée.

Remarquons que ce projet de formation à l'université est d'autant plus fort qu'il prend sens par rapport à plusieurs espaces d'activités particulièrement investis et valorisés par Fanny : espaces social, privé, familial, professionnel. Il est révélateur des représentations de son soi actuel et des représentations projectives de ce soi, en termes de perspectives temporelles et de réflexions concernant notamment l'organisation d'une vie de famille. Cette formation est en effet envisagée par Fanny comme pouvant contribuer à la réalisation d'un but identitaire essentiel pour elle à cette époque de sa vie, celui de se marier et de devenir mère, tout en exerçant une activité professionnelle en congruence avec ce soi idéal et/ou normatif visé :

*« J'étais avec quelqu'un depuis six ans, qui était prof. de maths au niveau du cycle, j'étais dans un milieu très souvent... d'enseignants. Je souffrais souvent de travailler dans un autre domaine, d'avoir des horaires qui étaient différents, de ne pas avoir les mêmes vacances. Avec mon ami, j'avais l'impression qu'il y avait un décalage dans notre rythme de vie, je me voyais mariée avec des enfants et je recherchais la super-harmonie » (2<sup>ème</sup> entretien complémentaire).*

Puis, elle réfléchit encore une année à ce projet de formation en se demandant : « *Qu'est-ce que je fais ? J'y vais, j'y vais pas, j'y vais, j'y vais pas ?* [à l'université]... » A l'origine de ce désarroi et de ce moment de délibération sur soi : la rupture avec cet ami. Cette rupture dans le cours de sa vie fait « événement » à propos de son « activité » en général en tant que sujet, c'est-à-dire, au regard de la gestion qu'elle peut faire de l'ensemble de ses activités. Remarquons alors que la stratégie identitaire développée par Fanny s'inscrit dans une dynamique de continuité par rapport à sa décision initiale : elle s'engage finalement en effet dans la filière conseillée de la LMFA mais en fonction d'un projet dont les fins initiales se trouvent en partie bouleversées. Dès lors, il semble qu'elle transforme ses représentations finalisantes et son idéal de soi à partir d'une autre représentation de ce que peut lui apporter l'université. Il s'agit pour Fanny de développer une stratégie correspondant à un projet de soi sur soi, c'est-à-dire à une construction représentationnelle relative à ce qu'elle souhaite désormais pour elle-même « en réaction » à ses affects. La situation de délibération est alors vécue comme un moment fort de « culture de soi », un moment où elle se positionne en « sujet de sa propre vie » dans une dynamique d'individuation corrélée, nous semble-t-il, à un fort sentiment d'autodétermination. La formation est envisagée comme une potentialité

devant être réalisée et ayant de la valeur au regard de l'enjeu que représente pour Fanny la régulation du ressenti des tensions éprouvées dans le cadre de sa trajectoire biographique. On perçoit alors que ses attentes à l'égard d'elle-même (tensions soi/soi ou tensions intra-subjectives) deviennent particulièrement mobilisatrices :

*« Du coup, je n'ai pas pris cette décision d'entrer à l'université en fonction de Lui puisqu'il n'y avait plus de possibilité avec lui... [...] Finalement, c'était mieux... pour ça... cette décision, c'était moi avec moi »* (2<sup>ème</sup> entretien complémentaire).

Ce désir d'entrer à l'université implique qu'elle formule une demande spéciale d'admission en tant que titulaire du bac français, ce qui nécessite un entretien avec des enseignants universitaires. A l'issue de celui-ci, elle est « *par chance, acceptée* ». Alors, dit-elle, « *je me suis lancée* ». Du fait de son entrée à l'université et de son changement de vie lié à la rupture amoureuse, beaucoup de choses changent en termes d'organisation globale et d'organisation de la hiérarchie de ses activités et de leurs priorités :

*« J'ai dû changer d'appartement, revivre chez mes parents, j'ai dû diminuer mon temps de travail puis après carrément l'arrêter puisque je devais faire mes stages, j'ai tout changé... J'étais à l'inverse de mes amis qui avaient un autre rythme de vie »* (2<sup>ème</sup> entretien complémentaire).

A cette époque, elle est peu soutenue par son père qui ne comprend pas bien pourquoi elle « *lâche son travail pour commencer l'Uni* » et y consacrer trois ou quatre ans de sa vie, voire plus..., alors, lui dit-il, « *que t'es pas trop mal et que tu gagnes bien, enfin normalement ta vie avec tes compétences en langues, avec une ouverture par rapport à d'autres nationalités, dans un milieu favorisant cette ouverture* » (2<sup>ème</sup> entretien complémentaire). On peut penser qu'ici Fanny se trouve confrontée à une tension entre l'identité familiale héritée et son identité d'étudiante. Cependant cette tension est probablement atténuée par la réaction plutôt soutenante de sa mère dont elle dit ceci :

*« Ma mère n'a rien dit, comme d'habitude ou a dit plutôt des petites choses calmes et tranquilles d'encouragement, plutôt une certaine sagesse par rapport à mes choix mais elle ne m'a jamais freinée. C'était plutôt, « si c'est ce que tu ressens, fais-le... » et puis elle allait carrément se renseigner ou lire des choses positives pour moi, assez porteuse comme ça, à sa manière... Je pense qu'elle-même a fait quelque chose qui lui a plu aussi... et elle a toujours été encouragée par mon père. Elle s'est épanouie dans son métier, elle a vraiment fait son petit bout de chemin aussi, comme ça »* (2<sup>ème</sup> entretien complémentaire).

La première année d'université, le « Tronc commun », a constitué pour Fanny une « année-test ». Il s'agissait « *de savoir juste si c'était quelque chose qui était faisable pour moi [l'université, donc] et puis de voir dans quelle direction j'allais m'orienter* » (Entretien, 80, 17-18). Vers la mi-temps de l'année académique, l'orientation vers la formation des adultes lui paraît vraiment la plus pertinente et ce, grâce au cours d'un professeur qui invite « *divers intervenants qui avaient justement des parcours assez atypiques, ça me rassurait un peu* » dit-elle. « *Je me disais, bon ben ça va, tu seras pas complètement à la rue (rires)* » (2<sup>ème</sup> entretien complémentaire).

Ces formateurs-invités semblent donc constituer pour Fanny des référents identitaires dans lesquels se trouve manifestement en jeu un mécanisme d'identification. Par ailleurs, notons qu'elle se sent « rassurée » par le fait d'être impliquée dans une formation professionnalisante qui lui paraît pertinente au regard de son employabilité future et ce, malgré son parcours qu'elle perçoit comme également « atypique ».

### ***Motifs du choix d'entrée dans une formation universitaire en alternance***

A propos de sa formation à la LMFA, elle dit d'emblée que ce qui a été décisif pour elle dans le choix de la LMFA a été que ce soit précisément une « formation en alternance ». Au regard de l'extrait suivant, remarquons que les représentations qu'elle se fait de ce dispositif sont mises en relations avec les représentations de son itinéraire et de ses activités antérieures, et avec les représentations projectives qu'elle se fait de son devenir de formatrice d'adultes. Cette relation entre représentations lui permet d'établir une unité et une continuité entre ces différentes activités, sur le mode de la congruence, ce qui produit manifestement chez Fanny un sentiment de plaisir identitaire. Nous retrouvons là notre définition du sentiment d'identité, correspondant à un sentiment subjectif d'une unité personnelle ou d'une continuité d'un sujet à travers ses activités. Ceci conduit Fanny à se définir comme étant assez éloignée du modèle de « l'étudiante lambda », dans une dynamique de recherche de sens entre sa trajectoire professionnelle antérieure et son choix de s'engager dans un dispositif de formation en alternance. Voici « la première chose [qui lui vient à l'esprit] » à propos de ce choix :

*« Ce qui était important pour moi, c'est l'alternance entre la théorie et les stages, parce que... je veux dire que même si c'était ma décision de retourner à l'université, euh... pour moi, c'était une grande opportunité de ne pas quitter complètement le monde du travail, ça m'aurait fait un peu souci de me retrouver uniquement étudiante sans avoir un pied dans le monde du travail... parce que j'aime ça, je ne suis certainement pas une étudiante type et... ça m'impose une discipline quand même d'étudier. Avoir un pied dans le monde du travail pour moi, c'est important, euh... plus justement de faire de l'alternance par rapport à cette profession de formateur d'adultes, pour moi, c'était une aubaine »* (Entretien, 80, 32-41).

Remarquons aussi qu'elle envisage sa formation comme une aventure, source de plaisir et d'intérêt que l'on peut interpréter en terme de transaction biographique se caractérisant, rappelons-le par un sentiment de rupture avec les autres composantes d'une trajectoire :

*« Je trouvais ça absolument intéressant, ça me plaisait bien de partir là-dedans, de m'embarquer dans cette chose nouvelle sans savoir... ce que ça allait donner »* (Entretien, 80, 41-43).

### **5.2.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance**

#### ***Types d'enjeux associés aux tensions identitaires dans le contexte de l'alternance***

Fanny se dit « ravie » de cette formation, à l'issue des deux années d'alternance entre l'université et le monde du travail. Elle « ne regrette rien » même si cette formation lui a paru vraiment « très lourde » et source de tensions, notamment en terme d'organisation temporelle entre des contraintes parfois antagonistes, liées à son ancrage à l'université et dans un milieu de travail :

*« Moi, le gros problème pour moi, c'est la notion de temps et d'organisation, mais c'est propre à moi-même... C'est-à-dire que je m'enthousiasme pour les choses assez rapidement et j'ai l'impression que je vais les faire... pouvoir faire beaucoup. Et en fait, je me lance souvent dans des projets trop grands qui soit, nécessitent que je travaille jour et nuit, soit que je... rapetisse l'histoire pour pouvoir m'en sortir et ça me frustre, donc... donc par rapport au stage, par rapport à l'uni, je pense que l'alternance n'est pas facile, c'est clair que c'est lourd, c'est lourd en terme de quantité de travail, d'occupation pendant la semaine, c'est lourd d'être sur deux manières de fonctionner mais bon, moi, je suis complètement acquise à l'idée de l'alternance. Je ne peux pas critiquer, je peux juste dire qu'effectivement, c'est pas une formation qui est légère mais qui demande justement de l'investissement, c'est sûr... Je trouve que c'est ce qui fait sa richesse justement l'alternance »* (Entretien, 83-84, 41-2).

Le stage notamment, est investi comme un espace-temps porteur d'apprentissages qui donne sens à sa formation universitaire. On peut penser ici que ce n'est d'ailleurs pas tant l'expérience vécue du stage qui est fondamentalement formatrice que la valeur que Fanny lui accorde comme moyen d'apprentissage susceptible de l'aider à construire de nouvelles significations et ce, à partir des liens (contradictions/complémentarités) qu'elle établit entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail :

« *S'il n'y avait pas les stages, pour moi, ce serait pas aussi intéressant, c'est vraiment dans les stages, que j'arrive à faire des liens, à m'investir, que ça prend sens ou pas, même si mon premier stage n'était pas évident... Vous avez vu mon rapport* » (Entretien, 80-81,51-2).

### ***Le premier stage : une expérience complexe et ambivalente***

Fanny a effectué son premier stage au service des mesures cantonales, un des sept services de L'Agence du Travail. Ce service s'occupe de placer les chômeurs en fin de droits (dénommés assurés dans ce contexte de travail). Le choix de ce lieu de stage s'est réalisé dans le cadre d'un cours de Tronc commun où il était demandé aux étudiants d'aller sur le terrain, « à la rencontre de formateurs d'adultes ». Fanny a donc pris contact avec des formateurs ainsi qu'avec des personnes travaillant avec un public d'adultes, sans que ces dernières travaillent obligatoirement dans le domaine de la formation. Elle rencontre alors « *une ancienne connaissance* » de ses parents qui est en fait la cheffe d'agence dirigeant l'ensemble des conseillers en personnel du Service et, lors de l'entretien, se sent passionnée par l'activité professionnelle de cette dernière ainsi que par le public de chômeurs avec lequel elle travaille. Elle sollicite donc auprès d'elle une place de stage alors que cette référente professionnelle potentielle « *n'a jamais eu de stagiaire* ». Après « *consultation de ses supérieurs* », celle-ci l'informe qu'elle peut être sa « *responsable de terrain* » dans le contexte de la formation en alternance de la LMFA.

Dans son rapport, Fanny met particulièrement bien en évidence que comme stagiaire, elle participe à une communauté de pratique où elle subit certaines embûches et épreuves liées à tout un processus d'initiation, source de nombreuses tensions identitaires.

Fanny souligne d'abord qu'elle n'a pas choisi son terrain de stage « *en fonction de la formation* ». Ceci génère chez elle une gêne et un sentiment d'isolement liés au fait qu'elle est, dans l'organisation d'accueil, « *la seule à avoir un discours tourné vers la formation* ». Elle se trouve ainsi impliquée, en tant que stagiaire/future formatrice, dans une communauté de pratique peu sensibilisée à la fois à l'accueil d'une stagiaire et à la problématique de la formation des adultes. Remarquons que l'insertion dans ce contexte nouveau induit ainsi des tensions liées à l'incertitude et à l'inexpérience :

« *Enthousiasmée par ma discussion avec ma responsable de terrain, je ne discernais pas vraiment ce que j'allais pouvoir entreprendre en relation avec la formation des adultes. Il faut dire que j'avais peu de connaissances à ce sujet également* », note-t-elle dans son rapport (Rapport, 41, 22-24.). « *Je balbutiais en*

*formation puisque moi-même, je n'en avais pas une grande expérience, donc, euh... ouais, c'était pas facile !* », ajoute-t-elle dans l'entretien (Entretien, 83, 12-14).

Son sentiment d'isolement apparaît notamment à propos du fait que sa référente ne favorise guère son intégration : « *Ma responsable de terrain avait bien un intérêt pour la formation mais malheureusement elle n'était pas présente* » (Rapport, 73, 5-6). Par ailleurs, bien que ladite responsable tienne à ce que Fanny fasse partie de l'équipe des conseillers en personnel travaillant avec des chômeurs en fin de droits, celle-ci se retrouve avec d'autres personnels car le seul bureau disponible se trouve au deuxième étage et non au cinquième, réservé aux conseillers en personnel (Rapport, 41, 31-34). Ceci place Fanny dans une situation de marginalisation qui rend délicate sa prise de rôle en tant que stagiaire, d'autant que sa mission reste indéfinie pendant quelques semaines. Ceci la conduit à éprouver rapidement un sentiment d'inutilité et de vulnérabilité vécu sur un mode critique :

*« Au départ, dit-elle, je n'ai pas vu d'inconvénient, j'étais même très heureuse d'avoir mon propre bureau..., je m'y suis installée, non sans avoir récolté une pile de documents concernant l'Agence du Travail, le service lui-même et ses prestations »* (Rapport, 41, 34-37). Elle ajoute alors : « *Il n'a pas été évident de commencer mon stage sans mission définie. En effet, j'ai vite réalisé que la plupart des employés du service étaient intrigués par ma présence, en se demandant pour quelles raisons j'avais été engagée. Lors de mon arrivée, j'avais été présentée à tout le monde comme « la stagiaire », mais sans plus d'explications. Comment leur dire que j'étais là pour travailler sur un projet qui n'existait pas encore, en lien avec la formation dans un service qui n'existait pas encore, en lien avec la formation dans un service qui prône la réinsertion professionnelle ! [et non la formation, donc]* » (Rapport, 42, 4-10).

*« De plus, bien que cela ne m'ait pas gêné au départ, je me rends compte avec le recul que je n'ai jamais réussi à savoir si ma responsable de terrain avait un réel besoin de mes services ou si elle m'avait proposé le stage par amitié pour mes parents. Ce doute m'a poursuivi tout au long de ma mission. Cela ne m'a pas permis de travailler dans de bonnes conditions, car, pour ma motivation personnelle, j'avais besoin de croire que mon projet l'intéressait. Je me suis sentie vulnérable aux questions de mes collègues... »* (Rapport, 42, 12-17).

Sur les conseils de son accompagnatrice universitaire, elle utilise les deux premières semaines de son stage pour « *se familiariser avec l'institution* ». « *Une fois ce délai passé, nous pensions pouvoir préciser ma mission* », indique Fanny (Rapport, 41, 28-29).

A la lecture des documents fournis par sa responsable de terrain de stage, elle se rend compte « *de la complexité de la situation* » : elle réalise qu'elle se trouve impliquée dans une institution étatique, régie par de multiples lois fédérales et cantonales. Elle se sent alors submergée par « *tellement d'informations en même temps* » qu'elle éprouve d'emblée le besoin d'en faire une « *synthèse* », que l'on retrouve dans son rapport. C'est d'ailleurs à l'occasion de la prise de connaissance de ces documents qu'elle constate que le service des mesures cantonales où elle effectue son stage est essentiellement axé sur la **réinsertion professionnelle** et non sur la **formation**, comme elle l'indique elle-même en caractère gras dans son texte (Rapport, 41, 45).

Elle repère aussi que l'emploi temporaire cantonal, une des prestations proposées par le service des mesures cantonales, est très controversé, car il ne répond pas au but assigné, c'est-à-dire justement, comme on vient de le voir, « la réinsertion professionnelle » des assurés. C'est alors que Fanny se demande s'il est possible de concevoir une formation à côté de cette prestation pour « *augmenter l'efficacité* » de ce service et « *garantir ainsi une meilleure réinsertion professionnelle aux assurés* » (Rapport, 42, 49-50). Elle propose ce projet à sa responsable de terrain concevant ainsi, soulignons-le, sa propre mission.

Celle-ci avait pensé, entre temps, « *à deux autres projets auxquels j'aurais pu participer* », indique Fanny mais elle refuse d'y apporter sa contribution : « *Par crainte, dit-elle, d'avoir à nouveau à me documenter et de perdre du temps à me familiariser avec les deux autres projets, j'ai préféré garder le mien, j'étais vraiment enthousiaste à l'idée de travailler sur ce sujet* » (Rapport, 42, 43, 53, 1-3).

Ici, il semble donc que Fanny se fasse une représentation qualitative de son projet, qui la conduit à le préférer et à le valoriser par rapport à d'autres activités proposées par sa référente. Ainsi a-t-on ici le sentiment qu'elle investit un espace significatif correspondant à un « territoire » d'activité investi de sens, ce qui génère un fort sentiment d'autodétermination. Sa responsable accepte d'ailleurs finalement la proposition de mission de Fanny tout en lui demandant cependant de centrer obligatoirement sa réflexion sur la conception de ce dispositif de formation en s'appuyant sur la notion de « savoir-être »...

Les raisons invoquées sont celles-ci :

- L'Agence du Travail collabore avec plusieurs instituts de formation proposant des cours de qualité sur les compétences techniques ;
- le catalogue des cours et des formations proposés par l'Agence du Travail ne contient que peu de formation « hors métier ».

Dans son rapport, Fanny note alors avec soulagement (en caractères gras) : « *Ma mission était enfin définie. J'allais donc travailler à la création d'un dispositif de formation basé sur le développement des compétences sociales pour les chômeurs en fin de droits* » (Rapport, 43, 13-15).

Cette mission la conduit à explorer le contexte et les possibilités de formation dans l'organisation même. « *Le but étant de créer un dispositif qui soit le plus adapté à la structure actuelle* » (Rapport, 49, 9-10). Il l'amène également à « *démontrer* » qu'il y a un réel besoin de formation « *hors métier* », *c'est-à-dire des contenus qui ne portent pas sur des compétences techniques en rapport avec un métier en particulier, mais sur des « compétences sociales » à avoir en situation d'embauche et en situation de travail* », précise Fanny dans son rapport (Rapport, 49, 17-20).

Dans cette perspective de « comprendre la problématique des chômeurs de fin de droit », elle mène treize entretiens auprès de personnes cherchant un emploi dans le domaine de la vente dont elle présente les résultats dans son rapport en essayant de comprendre ce qui empêche ces personnes « *de sortir du système et/ou si elles ont une réelle volonté d'en sortir* » (Rapport, 54, 43-44). Ceci la conduit à se documenter sur la « **notion de motivation** ». En parallèle, souhaitant « respecter la demande du service des mesures cantonales » et surtout de sa référente, elle « se renseigne » sur la « **notion de savoir-être** ».

Dans son rapport, elle développe ces deux thématiques, sur la base « d'apports théoriques » présentés sous l'intitulé : « **Motivation et savoir-être** » (Rapport, 55-60). Pour mieux appréhender les « mécanismes motivationnels », elle s'appuie sur trois concepts « représentant trois composantes essentielles de la motivation : « *l'expectation, l'instrumentalité et la valence* » et s'interroge sur ce que les notions de « savoir-être » et de « compétences sociales » recouvrent en termes de « capacités-clés transversales » dans les contextes socioprofessionnels. Après un état des lieux des différentes définitions inhérentes à ces notions, Fanny opte pour le terme de « compétences sociales » pour concevoir son dispositif de formation, en l'axant non pas sur les « difficultés liées à la personnalité des chômeurs » mais sur les « *comportements à avoir en situation d'embauche et en situation de travail. Le but étant plutôt de donner aux assurés les moyens de mobiliser les attitudes adéquates face à un employeur potentiel (ex : « savoir se vendre ») afin d'être le plus compétitif possible* ». Son enquête lui a en effet permis de repérer que ces personnes éprouvent notamment des « *difficultés à se mettre en valeur* », « *des difficultés avec leurs collègues et/ou leurs employeurs* », « *manquent de confiance en soi* », « *ont un niveau de maîtrise du français moyen, voire faible* », etc. (Rapport, 61, 35-40).

Suite à ce travail d'enquête, Fanny présente dans son rapport le dispositif qu'elle a conçu en termes de buts, de public potentiel concerné, de modalités d'accès à la formation, etc. ainsi que le cahier des charges du projet et de la formation.

Dans la partie de son rapport, intitulé : « **Réflexions sur les actions entreprises** », (Rapport, 68) on trouve trace de nombreuses tensions où l'on constate que son action met manifestement en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux concrets liés à la

fois à des relations personnelles, à des pratiques, à une communauté de pratique où elle tente de faire ses preuves et de conquérir son identité professionnelle en cherchant à être intronisée et reconnue.

Voici son récit des « difficultés rencontrées à certains moments de [sa] mission », dans une sous-partie, intitulée « stratégie imposée ». Il y apparaît en particulier que son activité, parfois contrariée ou empêchée par sa responsable de terrain, génère chez Fanny une représentation de soi « négative » ou « dévalorisée » qui l'amène à développer tantôt des stratégies d'affirmation de soi, tantôt des stratégies de retrait. On remarque ici que son activité est en réalité une co-activité dans laquelle sa référente joue un rôle dominant, ce qui ne convient guère à Fanny :

*« La stratégie initiale quant au déroulement de ma mission n'a pas été mon initiative. Une fois mon projet accepté par ma responsable de terrain, cette dernière a influencé non seulement la thématique de la formation mais également la récolte d'informations pour l'analyse des besoins »* (Rapport, 68, 10-13).

Par ailleurs et en contraste, l'on perçoit que lorsque Fanny a le sentiment d'agir de sa propre initiative (sentiment d'autodétermination) et pas seulement sous l'injonction de sa référente, elle développe une forte motivation :

*« Je n'avais pas choisi non plus de travailler sur les compétences sociales, cela m'a été imposé par ma responsable de terrain. N'ayant aucune connaissance sur le sujet, écrit-elle, j'ai dû passablement me documenter. J'ai réalisé que cette notion était très controversée et qu'elle générait des réactions souvent négatives. La polémique existant autour de ce terme pousse certaines personnes à ne pas le différencier et l'inclure dans le savoir-faire ou à lui préférer une signification plus large comme les « compétences sociales ». J'ai moi-même choisi la dénomination « compétences sociales » pour éviter d'entrer dans cette polémique, mais également, car ce terme se prêtait mieux à l'aspect que je désirai développer au travers de mon dispositif de formation. Je dois avouer que cette thématique m'a passionnée et que c'est avec plaisir et enthousiasme que je l'ai approfondie ». Elle ajoute : « Les entretiens [auprès des assurés] m'ont également été imposés »... (Rapport, 68, 15-26).*

A ce propos de la conduite de ces entretiens, elle évoque un épisode manifestement pénible à vivre pour elle où les tensions éprouvées sont relatives à l'écart entre les compétences et connaissances qu'elle maîtrise alors et celles requises pour l'image de soi visée. Ces tensions sont à associer ici aux pratiques professionnelles des conseillers en personnels, membres d'une communauté de pratique, porteuse d'une culture, de savoirs et de compétences spécifiques que Fanny ne maîtrise effectivement pas.

L'épreuve traversée génère notamment des tensions au plan des interactions avec sa référente de stage :

*« Il était initialement prévu que je ne mène jamais d'entretiens seule, mais que j'assiste à certains donnés par des conseillers personnels expérimentés. En fait tout le contraire s'est passé. J'ai été conviée à une séance d'information concernant la prospection des entreprises privées dans le domaine de la vente. Lors de cette dernière, j'ai soudainement entendu ma responsable de terrain informer les assurés présents qu'ils devaient prendre un rendez-vous avec « mademoiselle B. » [c'est-à-dire Fanny, donc] pour qu'elle leur fournisse plus de renseignements. Je me suis alors retrouvée face à une dizaine de personnes qui me fixaient avec un regard rempli d'espoir. Comment faire pour maîtriser la situation, alors que je ne connaissais quasiment rien au projet de vente lui-même et encore moins aux différentes lois qui régissent le chômage ? Comme si cela n'était déjà pas suffisamment pénible pour moi, à la fin de la séance, ma responsable de terrain m'a remis des cartes de visite et m'a laissée seule avec les assurés pour fixer des rendez-vous. Ce moment n'a pas été facile étant donné que je n'avais d'autres choix que d'éviter leurs questions, prétextant que j'y répondrai lors de notre entrevue.*

*J'ai vraiment été mise devant le fait accompli. N'ayant été informée de rien, je prenais brusquement conscience du rôle que j'étais censée jouer. J'avoue ne pas avoir apprécié la méthode utilisée par ma responsable de terrain. [...] En fait, elle craignait que je crée mon dispositif sur la base de lectures uniquement. [...] Selon ma responsable de terrain, les conseillers en personnel n'ont pas le temps de se pencher sur ce point, car leur priorité est de trouver un emploi aux assurés et non de se demander pourquoi ils n'en trouvent pas. Ainsi, cette dernière m'a conseillé de questionner les assurés sur leur vie privée et professionnelle » (Rapport, 68-69, 26-7).*

On voit bien ici que le projet de la référente de Fanny est, pour cette dernière, un « projet d'autrui sur soi », répondant à un rôle proposé ou plutôt attendu d'elle. Cette définition de rôle correspond à des prescriptions d'activités correspondant elles-mêmes à des prescriptions identitaires. Il est intéressant de remarquer ici comment Fanny met en place une activité de construction de sens à partir de ces prescriptions extérieures en redéfinissant dans son écrit, ce qui aurait été souhaitable pour elle-même et pour son activité. On peut repérer ici qu'elle développe un processus de « transaction relationnelle » où elle tente de faire connaître à la principale protagoniste de son contexte de stage (sa référente) sa principale préoccupation et/ou revendication, à savoir « pouvoir penser en terme de formation » alors que le contexte, on l'a vu, est peu sensibilisé à cette problématique et qu'elle-même ne pense pas disposer des savoirs

professionnels de base lui permettant de répondre aux attentes de sa référente. Cette transaction relationnelle est à rapprocher d'enjeux liés à des rapports de place et de face vécus comme problématiques par Fanny en ce qu'ils posent la question de son sentiment d'efficacité personnelle, à associer, bien sûr, à celui de la construction de son identité professionnelle.

Concernant le « questionnaire » à élaborer dans la perspective des interviews auprès des assurés, elle note, par exemple :

*« Ayant fixé un rendez-vous l'après-midi même, je n'ai eu d'autres choix que de me confectionner, dans l'urgence, un guide d'entretien sous forme de questionnaire. J'y ai inclus un tableau concernant des questions sur la situation personnelle des assurés afin d'évaluer leur disponibilité et leur motivation au travail. Les questions de ce premier tableau, m'ont été suggérées par ma responsable de terrain. La deuxième partie du questionnaire comprend des questions ouvertes en relation avec le parcours professionnel de chacun. La troisième partie intègre un petit historique de la vie de la personne. Elle est plus ou moins élaborée en fonction de la facilité de chaque personne à se dévoiler. Je pensais que cette partie pourrait éventuellement m'aider à mieux cerner chaque personne. A la fin du questionnaire se trouvent quelques remarques personnelles sur la problématique telle que je pouvais l'entrevoir pendant l'entretien » (Rapport, 69, 12-22).*

*« Cependant, j'ai oublié d'y inclure une partie très importante : la formation. Malheureusement, quand je m'en suis rendu compte, j'avais déjà interrogé la première série des assurés » (Rapport, 69, 24-29).*

Notons qu'elle constate son erreur dans le cadre de l'accompagnement collectif et individualisé proposé par l'université. Son inexpérience génère alors chez Fanny à la fois un sentiment de « (presque) honte » et un sentiment de frustration par rapport au fait qu'elle ne dispose d'aucun repère pour être « créative » :

*« En fait, j'ai pris conscience de cette omission en parlant de mon questionnaire à mon accompagnatrice universitaire et en le présentant au cours d'intégration de M. T. Comment n'y avais-je pas pensé ?[...] Sur le moment, je me suis demandée comment j'avais pu ne pas penser à la formation. J'en ai presque eu honte étant donné que je me destine au domaine de la formation. Avec le recul, j'explique ce phénomène de deux manières. Premièrement, il y a eu mon manque d'expérience dans l'analyse de besoins, dans les différents outils utiles à cette dernière et ma méconnaissance de la formation en général. Je n'avais, effectivement, aucun repère me permettant d'être un tant soit peu créative. Deuxièmement, j'ai élaboré mon questionnaire sur la base des suggestions initiales de ma responsable de terrain, laquelle s'occupe de réinsertion*

*professionnelle et non de formation. Bien qu'elle soit ouverte à la formation, ce n'est ni son domaine d'activité ni sa priorité. C'est la raison pour laquelle je pense avoir mis plus de temps pour penser en terme de formation que certains de mes camarades qui étaient dans des départements de formation » (Rapport, 69, 29-46).*

De même, dans la partie de son rapport intitulée « Entretiens », on peut percevoir que Fanny éprouve des tensions relatives à un sentiment d'identité sociale négative se traduisant par un sentiment de mal-être, de peur d'être mal considérée par autrui correspondant à une mauvaise représentation de ses activités et de soi. Cette représentation négative génère une tendance à s'auto-dévaloriser, au point de se sentir « anéantie ». Ici, c'est l'évaluation de soi sous le regard d'autrui plus expérimentés qui est source de tensions. On peut y ajouter la tension entre l'image qu'elle a d'elle-même et les attentes des autres (les assurés) à son égard auprès desquels il s'agit de « sauver la face ». Ici, la motivation de Fanny est vécue sur le mode contraignant, non complètement autodéterminé, elle agit par devoir, parce qu'elle se sent obligée :

*« Une fois les entretiens effectués, dit-elle, j'ai réalisé à quel point treize entretiens ne pesaient pas lourd en terme de statistiques. Cela s'est vérifié, ajoute-t-elle, par la suite, lors de la présentation de mon dispositif durant laquelle un conseiller en personnel a relevé ce problème. En effet, ce chiffre est faible et influence négativement la crédibilité de mon travail.*

*Par ailleurs, ces entretiens m'ont posé un réel problème de conscience. En effet, j'avais certains doutes quant à mes compétences personnelles pour répondre aux besoins de ces personnes. Comme je l'ai mentionné précédemment, je n'avais aucune connaissance concernant l'assurance-chômage et ses particularités et je ne connaissais le projet pour la promotion des entreprises privées dans la vente que faiblement. A cela se sont ajoutés les commentaires de deux ou trois conseillers en personnel qui tenaient à me mettre en garde quant aux conséquences que pouvaient avoir ces entretiens sur le moral des assurés. [...] En effet, le fait d'être convoqués à des séances spéciales et de se retrouver en entretien avec une autre personne que leur conseiller habituel pouvait les amener à croire à un changement de situation proche. Les conseillers avaient tenté de me rendre attentive au fait que si un changement n'avait pas lieu, la chute serait grande et dévastatrice pour les assurés et leur période de réparation et de reprise de confiance serait difficile. A la suite de cette discussion, je me suis sentie anéantie. J'avais vraiment mauvaise conscience, je n'avais pas choisi le rôle de l'opportuniste universitaire qui ne pensait qu'à récolter de la matière pour son dispositif et ce au détriment des personnes intéressées. Je supportais difficilement cette situation. A tel point que je suis allé trouver ma responsable de terrain pour lui annoncer que je désirais procéder*

*autrement. Cette dernière n'a rien voulu entendre et m'a encouragé à continuer* » (Rapport, 70, 17-36).

Elle tente alors de développer une identité sociale positive auprès des assurés, en mettant en place une stratégie identitaire qui se manifeste par une conduite visant à réduire la tension entre deux rôles opposés et deux statuts différents : Fanny est en effet à la fois une étudiante devant réaliser une recherche (soi actuel) et une stagiaire mue par le désir d'être « *utile* » aux assurés (soi idéal/normatif). Remarquons ici que le statut d'étudiante correspond à une image négative d'« *opportuniste universitaire* » à éviter absolument sans que Fanny puisse pour autant vouloir prétendre prendre le rôle de « *conseillère en personnel* ». L'on voit ici comment l'identité professionnelle de Fanny se modifie au fil du temps en fonction des positions successives qu'elle occupe au sein de son contexte de travail et comment elle est amenée à opérer une transformation de sa conduite et de sa pratique vers plus de congruence à la fois avec l'identité qu'elle vise et avec celle attendue par les différents groupes sociaux auxquels elle participe (dans le milieu de travail et à l'université).

L'extrait suivant montre en particulier le processus complexe et intensément vécu de la construction de son identité professionnelle, comme émergeant à la fois de son expérience et des interactions se produisant dans ce contexte. On peut repérer ici que cette construction qui se traduit par une « forme identitaire » spécifique – celle d'étudiante – lui permet de se définir par rapport aux autres membres de la communauté de pratique concernée. Cette transaction relationnelle, qui s'opère au moyen d'une interaction entre les représentations de soi de Fanny et le regard d'autrui, met en évidence l'importance du projet de formation de Fanny dans la construction de son identité professionnelle. On voit ici qu'au-delà de son identité au travail, son identité professionnelle est aussi, et peut-être surtout, une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire et la mise en œuvre d'une logique de formation :

*« Etant donné que je n'avais d'autre choix que de poursuivre mes entretiens, j'ai décidé de tenter d'y intégrer une certaine utilité de ma part. C'est alors que j'ai entrepris de vérifier le curriculum vitae et les lettres de motivation de chaque assuré afin de pouvoir les assister dans l'élaboration de ces dernières. J'ai également toujours insisté sur le fait que je les rencontrais dans le cadre d'une recherche universitaire, mais que je ne prenais en aucun cas le rôle de leur conseiller en personnel. Par conséquent, je n'étais pas là pour leur trouver un emploi, mais pour parler de leur situation et de leurs difficultés à retrouver un travail. J'espérais également que la fiche récapitulative placée dans le dossier de chaque assuré à l'intention de leurs conseillers respectifs, permettrait à ces derniers de mieux cerner les assurés si tel n'avait pas été le cas. Disons*

*que j'ai tenté de mettre en place des petites choses pour être en paix avec ma conscience et pouvoir continuer à mener mes entretiens tout en me formant »* (Rapport, 70, 36-47).

### **5.2.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation**

Au regard des extraits suivants, on peut repérer que l'appropriation de l'information mise à sa disposition sur son lieu de stage ainsi que certains « apports théoriques » pertinents ont constitué pour Fanny des ressources lui permettant de réguler des tensions identitaires vécues comme importantes et urgentes à résoudre. Ces ressources théoriques sont alors clairement envisagées comme transférables et mobilisables dans l'expérience de travail réel vécue par Fanny. Elles lui ont notamment permis de développer un sentiment d'efficacité exprimé en terme « *d'être capable d'adapter les savoirs théoriques à sa mission* ». On le voit ici, c'est l'expérience de stage qui génère l'apprentissage, ce dernier pouvant être vu comme un vecteur de participation à la communauté de pratique, comme un processus collectif et contextualisé avant d'être individuel :

*« La documentation interne m'a permis de mieux saisir l'institution dans laquelle j'évoluais et les prestations qu'elle proposait. Les lectures en rapport avec mon sujet m'ont donné la possibilité d'avancer vers des directions que je ne soupçonnais pas. Celles traitant de la motivation et du savoir-être m'ont permis de ne pas m'engouffrer dans de fausses directions, mais de développer une meilleure compréhension de ces termes et d'être capable de les adapter à ma mission »* (Rapport, 71, 22-28). Par ailleurs, elle indique : « *C'est vraiment lors de ma mission que j'ai réalisé que la profession de formateurs d'adultes ne s'improvisait pas et qu'il était nécessaire d'avoir certaines connaissances (acquises en cours ou/et avec l'expérience) pour pouvoir agir en toute efficacité. De plus, l'alternance entre le stage et les cours permet une structure d'apprentissage extraordinairement dynamisante. Cette première année de stage m'a vraiment confortée sur le choix de ma formation universitaire »* (Rapport, 75, 12-17).

Cependant l'appropriation de ces savoirs théoriques est également source de tensions relatives à l'écart perçu comme considérable entre les compétences et connaissances maîtrisées actuellement et celles qui restent à construire ou à s'approprier pour atteindre l'image de soi visée. On voit bien ici que ces tensions conduisent à l'engagement en formation de Fanny : les « lectures » en particulier sont investies comme un moyen de réguler des tensions liées à la pratique professionnelle. Il s'agit ici pour elle de réaliser une image positive qu'elle a d'elle-même en tant que formatrice d'adultes :

« *Cependant bien que les apports théoriques m'aient été d'un grand secours, ils ont également généré chez moi un sentiment de frustration. En effet, j'ai souvent eu l'impression de stagner. J'avais parfois une idée ou une piste pour avancer, mais il me fallait accepter le fait de ne pas détenir suffisamment de connaissances pour me lancer, m'obligeant ainsi à me plonger préalablement dans de longues périodes de lecture afin d'acquérir plus de matière. J'avais vraiment l'impression d'avancer d'un pas et de reculer de trois* » (Rapport, 71, 29-34). Plus loin, elle ajoute : « *Je me suis rendue compte que lorsque je n'avais pas de connaissances dans un sujet dans une façon de faire les choses, je ne parvenais pas à avancer. Il semble qu'il me faille certains repères pour pouvoir fonctionner...* » (Rapport, 73, 41-43).

### ***L'importance du dispositif d'accompagnement***

L'extrait suivant montre que le dispositif d'accompagnement universitaire individualisé a joué un rôle important à la fois au plan de l'engagement en formation et dans la gestion des conflits identitaires vécus par Fanny. En référence au modèle de l'expectancy-value, on perçoit ici que cet accompagnement a premièrement favorisé l'« expectancy » en amenant Fanny à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans le monde du travail, en rapport avec sa dynamique identitaire et deuxièmement, il a influé sur son sentiment de compétence. Il a ainsi eu un rôle assez déterminant dans l'impact des tensions identitaires sur son engagement en formation.

Ainsi, par exemple, le fait d'avoir à élaborer un « cahier des charges » a été une source de difficultés pour Fanny :

« *Je connaissais le terme « cahier des charges », écrit-elle dans son rapport, pour avoir travaillé auparavant, mais je n'en avais jamais vu et encore moins réalisé en lien avec un dispositif de formation. J'ai donc, au départ, repris le cours d'ingénierie de Monsieur T. dans lequel figurait une rubrique sur le cahier des charges. Sur la base de ce dernier, j'ai réalisé une première ébauche. Cependant, je ne parvenais pas à partir des points à travailler en formation, pour les deux catégories, et à en définir des objectifs généraux et des objectifs de formation.*

*N'ayant jamais suivi de cours sur les thèmes de la communication et du savoir-être, je ne parvenais pas à visualiser en quels sous-groupes ces thèmes pouvaient se subdiviser pour être travaillés à divers niveaux. J'avoue m'être sentie complètement angoissée de ne pas être capable d'élaborer un cahier des charges. Il n'y avait rien qui venait, je ne pouvais avancer ni dans un sens ni dans un autre. J'étais déçue de constater mon incapacité à réaliser une tâche*

*faisant partie intégrante des fonctions d'un formateur d'adultes. J'ai donc fait appel à mon accompagnatrice universitaire qui m'a apporté de la documentation sur la motivation et le savoir-être ainsi que des exemples de cahiers des charges. Grâce à ces documents, j'ai pu construire mon propre cahier des charges. Je tiens, néanmoins, à souligner que j'ai eu énormément de difficultés à réaliser la partie « objectifs généraux » (Rapport, 71-72, 39-4).*

De cet accompagnement universitaire, elle dit à l'issue de son rapport :

*« Je tiens à souligner dans ce rapport à quel point j'ai apprécié le soutien et les conseils de mon accompagnatrice universitaire. Je trouve qu'en tant que stagiaire, nous avons une chance inouïe d'avoir une personne de qualité à laquelle nous pouvons faire appel pour diverses raisons » (Rapport, 74, 22-25).*

A propos des séminaires dits d'intégration visant à expliciter et à problématiser, les expériences vécues par les étudiants de la LMFA dans le contexte de leurs stages, elle dit toute l'importance de la dimension collective de l'apprentissage qui permet la confrontation des points de vue entre étudiants se formant en alternance :

*« Jusque vers le milieu de l'année universitaire, j'avoue ne pas avoir vu de lien entre les cours universitaires et mon stage. Puis, il y a eu l'unité d'intégration de M. T. qui nous a poussés à parler de notre pratique sur le terrain, de la confronter aux autres et d'apprendre de la leur. Ce n'était pas toujours facile de se dévoiler et de faire face aux critiques des autres, beaucoup d'émotions sont passées dans ces cours, mais je crois que nous avons beaucoup appris et que nous en sommes tous sortis grandis » (Rapport, 74, 3-8).*

Certains cours ont également fourni des outils métathéoriques et méthodologiques appropriés qui encouragent les apprentissages de Fanny. Remarquons que ceux-ci ont mis en jeu des objets de connaissance fortement investis au plan identitaire et lui ont permis de développer une pensée critique personnelle lui donnant les moyens de s'autodéterminer et de se projeter, soutenant ainsi sa dynamique identitaire en cours.

Ainsi, à propos de sa formation universitaire en général, Fanny – qui a été interviewée, rappelons-le, à l'issue de la réalisation de sa deuxième année d'alternance – exprime ceci :

*« Cette formation m'apporte justement ce pourquoi je suis venue à l'université dans le sens où j'avais l'impression de n'avoir aucune connaissance pour faire un travail... quand je dis social, c'est pas ça... Mais de contact, uniquement avec ma formation à l'école de commerce et les langues, elle m'amène ces bases là, ces connaissances là, et puis une certaine réflexion que je n'avais pas, une*

*certaine ouverture, pas ouverture d'esprit, ça je le dirais pas, parce que je crois que je l'avais, mais un intérêt large sur des sujets très variés [...] Par exemple, les cours sur l'analyse des organisations m'ont énormément apporté pour réfléchir à tout ce qui s'est passé dans mes jobs précédents et pourquoi des fois ça bloquait... qu'est-ce qui était en jeu. Et puis de pouvoir aborder maintenant aussi des contextes nouveaux avec ce regard là, je trouve que c'est vraiment une grande richesse » (Entretien, 81, 8-25).*

D'autres cours lui paraissent tout à fait pertinents, le cours de D. par exemple qui traite de la « *vie adulte* » ou celui de C. qui lui a permis de réaliser des activités s'incarnant dans des enjeux concrets et opérationnels liés à une pratique, à savoir par exemple la définition d'objectifs pédagogiques à élaborer dans le contexte de son stage ou encore, comme on l'a vu, la conduite d'entretiens auprès des « *assurés* ». Ici encore, on peut remarquer que la perception de sa formation universitaire est reliée d'une part, à l'expectancy-value, c'est-à-dire à l'instrumentalité perçue de sa formation par rapport à la régulation de tensions identitaires vécues comme importantes et d'autre part, à son sentiment de compétence, c'est-à-dire à la perception qu'elle a de ses chances de réussir sa formation en alternance, côté milieu du travail, notamment :

*« D'une manière très générale, le cours de D. cette année qui parle de la vie adulte... Ben, déjà, rien que là, on se rend compte comme c'est difficile de dire qui est adulte, qui ne l'est pas et ça m'a permis de me dire aussi, mais effectivement, on vit dans une société qui est difficile pour les adultes, quand il parle d'immaturité, c'est assez parlant, je trouve... (sourires...) mais il y a aussi d'autres cours auxquels on donne moins d'importance parce qu'ils sont plus légers, je pense au cours de C. sur la PPO, par objectifs... Je ne savais pas décliner les objectifs généraux en objectifs spécifiques et je veux dire, c'est... c'est voilà des outils qui sont peut-être plus pratiques et je les ai utilisés dans mon stage où je devais [comme on l'a vu] construire un dispositif de formation... » (Entretien, 81, 35-52).*

*« Donc il y a des cours qui permettent une compréhension plus globale dans le monde du travail, qui nous ouvrent à une vue d'ensemble sur ce qu'est la société et sur ce qui peut s'y passer, après plus à l'interne, il y a l'analyse de pratiques ou l'analyse des organisations où l'on voit à l'interne les enjeux qu'il peut y avoir dans une entreprise par rapport à notre formation au métier de formateur, qu'est-ce qui est important pour nous, qu'est-ce qu'on doit savoir, comme l'ingénierie, par exemple, pour pouvoir construire des dispositifs de formation dans cette société, dans ces organisations. C'est maintenant que j'arrive à me dire, on nous a quand même bien sensibilisé à ces trois degrés là, c'est-à-dire le macro, le micro et puis dans ce micro, le formateur d'adultes... » (Entretien, 82, 1-12).*

*« Par ailleurs et plus particulièrement dans le cadre de ma mission, l'unité d'intégration de Mme U. m'a été très utile. Etant donné que j'avais à mener des entretiens, j'ai pu grâce aux techniques de l'entretien semi-guidé, travaillées en cours, me sentir plus à l'aise et obtenir des résultats probants. Le cours « investissement en formation » de M. I. m'a également permis de me pencher sur l'historique de la formation au sein de l'Agence du Travail. En effet, souhaitant effectuer mon premier travail en rapport avec mon lieu de stage, j'ai approfondi ce thème et ai obtenu des informations que je n'aurai peut-être pas cherchées à connaître sinon. Une partie de ces informations se trouve dans le cours d'ingénierie de M. T. qui m'a également été utile pour l'élaboration de mon cahier des charges » (Rapport, 74, 10-20).*

Dans l'entretien qui s'est déroulé, rappelons-le, à l'issue de sa deuxième expérience de stage, elle insiste sur l'importance des stages qui lui ont permis de se construire une identité personnelle, sociale et professionnelle en rupture avec sa trajectoire socioprofessionnelle antérieure :

*« Par rapport aux stages, ben... ça m'a permis de sortir de mon carcan secrétariat-administration et d'avoir un autre statut dans le monde du travail, avec un travail qui est différent, un projet à soi qui peut se réaliser plus ou moins bien, suivant le lieu de stage et les dispositions qu'on a sur place, mais ouais... c'était une autre dynamique ces stages là pour moi, une autre manière d'aborder le travail » (Entretien, 81, 15-20).*

D'ailleurs, malgré les difficultés rencontrées lors de ce premier stage, Fanny a manifestement saisi ce contexte envisagé au départ comme défavorable pour le reconstruire et l'utiliser comme une opportunité positive dans sa biographie. Cette expérience lui a permis de développer un certain sentiment de compétence et une réflexivité lui permettant d'envisager plus clairement de nouveaux « soi possibles ». Ces « soi possibles » s'expriment dans la partie finale de son rapport où elle formule de manière générale les « impressions » de ce premier stage, les « constats » qu'elle en retire et « l'évolution » qu'elle souhaite apporter dans la perspective de son engagement dans un deuxième stage, sur lequel nous reviendrons en conclusion de cette analyse :

*« Malgré les difficultés de ma mission, je garde une impression positive de mon stage. En effet, j'ai la satisfaction d'avoir mené une mission d'un bout à l'autre et au mieux de mes capacités. Comme je l'ai mentionné plus haut, j'ai fait du patchwork, mais au moins j'ai fait quelque chose. Je suis certaine que ce travail peut être amélioré, mais en tenant compte du temps imparti et du peu de connaissances que j'avais de la formation en général, des thèmes traités et de l'élaboration d'un dispositif de formation, je suis assez satisfaite de mon travail » (Rapport, 74, 30-35).*

Au regard de l'extrait suivant, on comprend que dans ce contexte de stage qui a généré une situation fragilisante vécue sur un mode particulièrement critique, Fanny a essentiellement développé une stratégie identitaire se manifestant dans sa conduite par une mobilisation plutôt défensive (isolement, retrait, doutes, réaction d'infériorisation), ce qu'elle regrette. Elle prend par ailleurs conscience de la nécessité pour elle de se sentir, notamment pour son prochain stage, appartenir à un groupe de « professionnels de la formation », autrement dit participer à un environnement, à une pratique sociale, à une « communauté de pratiques » porteuse d'une culture, de savoirs et de compétences spécifiques à ce domaine spécifique. Cette analyse réflexive *via* la rédaction de son rapport de stage montre qu'en s'efforçant de formaliser, d'objectiver sa pratique de stagiaire, Fanny a travaillé à sa propre conscientisation, à savoir l'élucidation des déterminations de sa pratique, à la découverte de nouveaux « soi possibles », à la constitution d'un savoir-faire-sens, c'est-à-dire à une pratique socioprofessionnelle significative pour elle-même et réellement constitutive de sa propre identité professionnelle. Il apparaît notamment dans son rapport que Fanny est désormais prête à mettre en œuvre plus de compétences sociales (thématique de son premier stage) dans les interactions au sein des groupes de travail, qu'elle a identifié plus précisément ses domaines d'intérêt et clarifié son projet professionnel. D'ailleurs, ces constats ont généré une planification stratégique du choix et du déroulement de son deuxième lieu de stage, finalement réalisé dans le service formation d'une organisation humanitaire...

Voici ce qu'elle dit à propos de cette expérience de premier stage dans l'hypothèse où celui-ci serait « à refaire » :

- *« Je n'aurais pas dû fuir le scepticisme des collègues, mais lui faire face. En effet, au lieu d'adopter une attitude de retrait, j'aurais dû discuter avec mes collègues et ne pas prendre leurs doutes et leurs craintes personnellement. En agissant ainsi, j'aurais pu créer plus de liens, discuter de mes pratiques, apprendre des leurs et éventuellement faire valoir mon projet.*
- *J'ai besoin de travailler en équipe. J'ai pris conscience que de travailler seule dans mon coin ne me motive guère et ne me satisfait absolument pas. Au contraire, j'ai besoin d'un esprit d'équipe autour de moi. Même si l'équipe amène des conflits d'opinions, je préfère cette dynamique que le travail individuel.*
- *Je n'ai pas développé de réseau par l'intermédiaire de ce stage. Je le regrette et j'espère pouvoir remédier à cela lors de mon deuxième stage.*
- *J'ai envie de pouvoir échanger sur les pratiques d'autres formateurs en situation de terrain. A l'Agence du Travail, j'ai l'impression d'avoir fait du patchwork en avançant au mieux sur la base des exigences du service, de mon bon sens, de mes lectures et des conseils de mon accompagnatrice*

*universitaire. Dans le cadre de mon deuxième stage, j'ai envie de me retrouver au milieu de professionnels de la formation » (Rapport, 73, 19-35).*

**« Comme un poisson dans l'eau » dans le deuxième stage :**

Les extraits suivants, issus de l'entretien, permettent de mieux comprendre la stratégie mise en œuvre par Fanny pour atteindre ses objectifs de développement professionnel dans le cadre de sa trajectoire biographique globale. Le premier stage est représenté comme une période de transition et de mise à l'épreuve identitaire faite de résistances, d'ambivalences, de ruptures et d'efforts pour une meilleure connaissance de soi et la construction de repères permettant de se positionner dans le monde du travail par rapport à ses valeurs, ce qui lui permet d'ancrer et d'exprimer son identité professionnelle. Remarquons que ces repères ont finalement servi à Fanny pour élaborer une stratégie de recherche de stage ayant pour objectif de retrouver une certaine cohérence identitaire, en continuité avec deux principaux domaines d'intérêt particulièrement valorisés avant même son entrée en formation : l'humanitaire et la formation :

*« L'expérience des deux stages m'a permis de comprendre dans quoi je suis le mieux. [...] j'ai eu deux expériences très très différentes ; une où je me suis absolument pas retrouvée dans un département de formation, [...] j'avais vraiment besoin d'une expérience un peu plus positive, pas que l'autre était négative mais... mais que je sache vraiment ce que c'est que la formation. Et là, je me suis rendue compte qu'effectivement, c'était bon... c'était une chance le deuxième stage aussi hein... (...) J'ai réussi à allier contexte humanitaire avec euh (sourire) département formation, donc euh... j'étais comme un poisson dans l'eau, je trouvais... vraiment, je trouvais génial de pouvoir être avec des formateurs qui n'ont pas du tout la même expérience que moi, non plus, dans le sens où certains... enfin... dans le sens où une personne avait fait la licence, euh... une autre avait fait le CEFA et sinon, c'était des formateurs plus sur l'expérience [...] C'était tous des humanitaires, en fait, à la base... Mais, euh... ouais, c'était vraiment un réel bonheur de pouvoir être dans un contexte de formateurs, et de pouvoir échanger sur d'autres choses, aussi mais sur la formation quand le moment s'y prêtait. Pour moi, c'était vraiment très riche » (Entretien, 82, 23-45 ; 82-83, 49-2).*

On le voit, cette deuxième expérience, réalisée dans une communauté de pratique particulièrement intégrative, comportant de nombreuses figures d'identification et interactions sociales, a heureusement permis à Fanny de se définir des buts, de construire des compétences et d'utiliser ses savoirs en cohérence avec une représentation de « soi idéal » au plan de sa trajectoire globale, ce qui a induit une forte

mobilisation dans l'espace professionnel avec parfois une moindre implication à l'université. Dans l'extrait suivant, remarquons aussi que la mission du deuxième stage qui a consisté à élaborer un guide portant sur les « compétences à représenter l'institution » s'est pleinement inscrite dans la continuité de la précédente prenant, comme on l'a vu, appui sur la notion de compétences sociales :

*« Je pense que quand on vit un stage comme le dernier que j'ai vécu [le deuxième stage, donc] et où j'ai vraiment eu énormément de plaisir, je dirais chaque matin, chaque jeudi matin, j'avais le sourire jusque là quand j'allais travailler, le vendredi je l'avais toujours là parce que je repensais aux 2 jours que j'avais passés et, euh... c'était du bonheur, quoi. Ben, je trouve que c'est génial de pouvoir être stagiaire et d'arriver dans un environnement comme celui-là où les gens sont, sont vraiment ouverts et... m'ont pris comme partie, comme partie, membre de leur équipe tout de suite, ça... Et euh... tout le temps, hein ? Pour aller manger, chaque fête, j'étais conviée, vraiment, j'ai... je faisais partie de l'équipe, même sur la fin où mon responsable était malade, il y avait toujours, toujours quelqu'un pour me répondre, pour prendre du temps, alors que je sais combien, quand on est sur une place de travail, on n'a pas toujours... le temps, quand c'est un moment imprévu comme ça, pour aider... ou répondre aux questions des autres, donc, j'ai trouvé que vraiment, c'était un lieu de stage absolument extraordinaire pour ça et par contre, ce que je me dis, c'est que... eh ben des... c'est, c'est génial, c'était l'expérience que je voulais, une expérience positive, riche et tout... ça, par contre, ça va être très, très dur pour la suite... (rires) » (Entretien, 88, 52-53 et 89, 1-14).*

*« Le stage prenait tellement de poids par rapport à l'université que j'avais plus... certaines fois plus envie du tout envie de venir en cours, j'avais l'impression de perdre mon temps, je me disais mais qu'est-ce que je fais à ces cours là alors que j'ai tellement de travail pour mon stage et puis, oui... j'étais vraiment impliquée dans ce que je faisais dans mon stage que je trouvais pas tellement de sens à venir à l'université, écouter des cours » (Entretien, 90, 8-12).*

*« J'ai tellement eu de plaisir dans mon stage et je pense que ça vient en grande partie des personnes de l'unité que je me sentais... euh... j'avais envie et je me sentais redevable de euh... leur donner quelque chose de conséquent et d'intéressant et de bien, de ne pas bâcler et de pas rendre quelque chose de... d'approximatif ou... j'avais envie de leur donner quelque chose qui les fasse réfléchir, qui leur apporte vraiment quelque chose. Pour moi, c'était vraiment apporter... leur donner quelque chose en retour de ces conditions de stage qui ont été tellement motivantes, dynamisantes, idéales pour moi ; donc c'était une bien maigre compensation finalement mais qui m'a demandé beaucoup d'énergie, ça c'est sûr » (Entretien, 90, 24-31).*

Pour conclure, soulignons que Fanny va réaliser son mémoire de fin d'études en prolongement du travail réalisé dans le cadre de la mission portant sur la « capacité à représenter l'institution ». A partir du guide réalisé, elle a effectivement pour projet de concevoir un dispositif de formation à l'intention des nouveaux délégués de cette organisation humanitaire. Une concordance entre identité vécue et identité visée est ici manifestement présente :

« *Je vais ainsi, dit-elle, pouvoir réaliser mon projet jusqu'au bout* » (Entretien, 89, 48-49).

#### 5.2.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses

##### *Configuration identitaire de Fanny*

Pour *Fanny*, qui a fait des études en école de commerce comme ses parents et son frère, l'inscription en licence professionnalisante à l'université correspond à son désir d'opérer une rupture par rapport à l'image négative qu'elle a d'elle-même comme secrétaire-assistante « confinée » dans un travail administratif. Son engagement dans une formation universitaire lui permet d'intégrer une formation considérée comme « valorisante » et en même temps « faisable et intéressante » au regard de sa trajectoire antérieure et de ses projets tant personnels que professionnels. Pour *Fanny*, l'alternance constitue une « grande opportunité » et une « aubaine » en ce qu'elle lui permet de ne pas se retrouver « uniquement étudiante sans avoir un pied dans le monde du travail ».

Ce sont les rencontres avec des professionnels de la formation, venus présenter leur activité à l'université, qui déterminent de façon décisive son orientation en formation des adultes. Notons que ces acteurs de la formation, qui constituent manifestement des référents identitaires, la rassurent sur son employabilité future en ce qu'ils ont suivi, tout comme elle, des parcours assez « atypiques ».

Pour *Fanny*, le fait qu'il y ait un stage a été la condition *sine qua none* de son inscription et de son engagement dans le dispositif. C'est grâce aux stages qu'elle a réussi à s'investir dans la formation et à avoir un autre statut que celui de « secrétaire-assistante » dans les contextes de travail tout en développant « un projet à soi ».

**Hypothèse** ① *La formation en alternance constitue une source de vives tensions identitaires vécues comme d'autant plus importantes et urgentes à résoudre qu'elles mettent en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », concrets, immédiats, opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques, à des communautés de pratique.*

Le cas de *Fanny* illustre particulièrement que la formation en alternance, côté stage, constitue une source de vives tensions identitaires liées à des relations personnelles, à

des pratiques, à une communauté de pratique sans que pour autant les tensions éprouvées soient immédiatement liées à des enjeux concrets, immédiats, opérationnels. *Fanny*, qui a effectué son stage dans une structure travaillant avec un public d'adultes mais qui ne se consacre pas directement aux problèmes de formation, commence en effet son stage sans mission définie. A peine entrée en stage, elle réalise que les employés du service dans lequel elle est censée mener sa mission sont « intrigués » par sa présence et se demandent pour quelles raisons *Fanny* a été engagée. Elle est, en effet, présentée par sa tutrice comme « la » stagiaire, sans plus d'explications. Dans ces conditions, comment leur dire qu'elle est là pour travailler « sur un projet qui n'existe pas encore, en lien avec la formation dans un service qui prône la réinsertion professionnelle », c'est-à-dire pas la formation, *a priori*... Si son stage, obtenu grâce aux relations de ses parents, lui a permis d'accéder à un monde professionnel qui lui serait resté inaccessible autrement, il apparaît que la faveur octroyée par sa tutrice et responsable du service où s'est impliquée *Fanny* en tant que stagiaire, a créé un certain lien d'allégeance qui a constitué un obstacle à la construction de l'identité professionnelle de *Fanny* et à ses interactions avec les autres membres de la communauté d'accueil.

*Fanny* dispose d'emblée d'un bureau personnel sur son lieu de stage mais le seul bureau disponible se trouve à un autre étage que celui du collectif de travail au sein duquel elle est censée réaliser sa mission. Dans son rapport, *Fanny* constate que le fait d'avoir été placée sur un étage différent de l'équipe à laquelle elle était officiellement rattachée, n'a pas facilité son intégration au sein du service.

Le fait que sa tutrice lui ait attribué un bureau à un autre étage la place dans une situation de marginalisation, d'autant que sa mission reste indéfinie pendant deux ou trois mois. Ces deux éléments la conduisent à éprouver, pendant cette période, un sentiment d'inutilité et de vulnérabilité vécu sur un mode critique, source de tensions relationnelles avec sa référente de stage. Par ailleurs, le fait que sa tutrice soit amie de ses parents la conduit à se demander si celle-ci a réellement besoin de ses services ou si elle lui a seulement proposé un stage par amitié pour ses parents.

*Fanny* s'aperçoit que le service où elle effectue son stage n'a pas pour objectif prioritaire de traiter des questions de formation et ne répond que très partiellement aux buts qui lui sont assignés, c'est-à-dire la réinsertion professionnelle des assurés. Ce constat la conduit à concevoir et proposer une mission à sa tutrice qui vise à améliorer l'efficacité du service afin qu'il soit en mesure de garantir une meilleure réinsertion professionnelle aux assurés. Sa tutrice accepte le projet mais en lui demandant de centrer sa réflexion sur la conception d'un dispositif susceptible de développer « le savoir-être » des chômeurs en fin de droits.

*Fanny* est soulagée de voir sa mission enfin définie, mais contrariée que sa tutrice lui impose la thématique du « savoir-être ». *Fanny* se documente et découvre que la notion de « savoir-être » est très controversée et qu'elle génère des réactions souvent négatives, elle transforme donc l'intitulé de sa mission en indiquant à sa tutrice qu'elle va travailler à la création d'un dispositif de formation basée sur « le développement des compétences sociales pour les chômeurs en fin de droits ». Elle indique ainsi à sa tutrice qu'elle souhaite axer son projet non pas sur les difficultés liées à la personnalité des chômeurs mais sur les difficultés qu'ils éprouvent à se mettre en valeur en raison de différents facteurs que *Fanny* se propose de mettre en évidence, à partir d'un état des lieux de la littérature à ce sujet.

*Fanny* évoque ensuite, dans son rapport, un épisode manifestement pénible à vivre pour elle où les tensions éprouvées sont relatives à l'écart entre les compétences et les connaissances qu'elle maîtrise alors et celles requises par l'image de soi visée. Convoquée à une séance d'information relative à la prospection des entreprises privées dans le domaine de la vente, elle entend soudainement sa responsable demander aux chômeurs présents de prendre rendez-vous avec « la stagiaire » pour qu'elle leur donne des renseignements... *Fanny* n'a alors pas d'autre choix que d'éluder leurs questions, prétextant qu'elle leur répondra lors de l'entretien avec chacun d'entre eux.

Mise devant le fait accompli, *Fanny* est amenée à endosser un rôle qu'elle n'a pas anticipé. Très clairement, ici le projet de la référente de *Fanny* correspond pour cette dernière à un « projet d'autrui sur soi ». Cette définition de rôle correspond à une prescription d'activité correspondant elle-même à une prescription identitaire. *Fanny* est alors confrontée à un enjeu immédiat, concret et opérationnel : elle est amenée à confectionner, dans l'urgence, un guide d'entretien... et oublie d'y inclure une partie très importante : la formation. Remarquons qu'elle constate son erreur dans le cadre de l'accompagnement individualisé et collectif proposé par l'université. Son inexpérience génère alors chez *Fanny* un sentiment de « (presque) honte » et un sentiment de frustration par rapport au fait qu'elle ne dispose d'aucun repère pour être « créative » et regrette, en comparant sa situation avec celle de certains de ses camarades à l'université, de ne pas travailler dans un « vrai département de formation ».

Pour *Fanny*, l'évaluation de soi sous le regard d'autrui plus expérimentés est également source de tensions. Lorsque certains conseillers, qui connaissent bien le public auquel s'adresse *Fanny*, la mettent en garde contre le fait que les entretiens qu'elle conduit peuvent avoir un impact négatif sur lui, elle est « anéantie ». L'idée qu'elle puisse passer pour une opportuniste universitaire qui récolte du matériel pour « son » dispositif, au détriment de personnes déjà très déstabilisées, lui est intolérable. Elle tente alors de développer une identité sociale positive auprès des assurés, en mettant en place une stratégie identitaire visant à réduire la tension entre deux rôles opposés et deux statuts différents : *Fanny* est à la fois une étudiante devant réaliser une recherche (soi actuel) et une stagiaire mue par le désir d'être « utile » aux assurés (soi idéal/normatif).

Dans le cas de *Fanny*, c'est une « forme identitaire » spécifique – celle d'étudiante – qui lui permet de se définir par rapport aux autres membres de l'institution d'accueil concernée. Cette transaction relationnelle, qui s'opère au moyen d'une interaction entre les représentations de soi de *Fanny* et le regard d'autrui, met en évidence l'importance du projet de formation de *Fanny* dans la construction de son identité professionnelle. Au-delà de son identité au travail, son identité professionnelle est aussi, et peut-être surtout, une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire et la mise en œuvre d'une logique de formation.

### ***Perception du rôle de la formation en alternance***

**Hypothèse** ② *La perception de la valeur de la formation en alternance est variable d'un étudiant à l'autre en fonction d'une part, de l'instrumentalité perçue de la formation par rapport à la régulation des tensions identitaires vécues comme importantes et d'autre part, du sentiment de compétence, c'est-à-dire de la perception qu'a chaque étudiant de ses chances de réussir sa formation.*  
*L'engagement dans les activités de formation varie en fonction de la perception de « l'expectancy-value » (sentiment de compétence et instrumentalité perçue).*

Pour *Fanny*, l'alternance entre le stage et les cours permet « une structure d'apprentissage extrêmement dynamisante ». Sa première année de stage, pourtant difficilement vécue, la « conforte sur le choix de sa formation universitaire ». C'est lors de sa mission qu'elle réalise que la profession de formateurs d'adultes ne s'improvise pas et qu'il est nécessaire de s'approprier certaines connaissances pour pouvoir agir efficacement. Pour elle, cette appropriation est source de tensions relatives à l'écart perçu comme considérable entre les compétences et connaissances maîtrisées actuellement et celles qui restent à construire ou à s'approprier pour atteindre l'image de soi visée de « formatrice vraiment professionnelle ». Ce but conduit à son engagement en formation : certains cours et certaines « lectures » sont investis par *Fanny* comme un moyen pour réguler les tensions liées à sa pratique professionnelle. En outre, *Fanny* apprécie particulièrement les cours qui lui permettent « de réfléchir sur des sujets très variés » permettant à la fois « une meilleure compréhension du monde du travail » et une ouverture à « une vue d'ensemble de ce qu'est la société ».

### **Perception du rôle du dispositif d'accompagnement**

**Hypothèse** ③ *Le dispositif d'accompagnement universitaire a pour effet de modifier la valeur perçue de la formation en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages (université et monde du travail) - en rapport avec leur dynamique identitaire - et leur sentiment de compétence en offrant des savoirs spécifiques et un espace « protégé » qui facilitent la régulation des tensions identitaires.*

*Fanny* souligne l'importance qu'a revêtu pour elle l'accompagnement collectif de son stage *via* les séminaires dits d'intégration. Elle souligne ainsi l'importance de la dimension collective de l'apprentissage qui permet la confrontation des points de vue entre étudiants à propos de leurs expériences de stage. *Fanny* constate que « beaucoup d'émotions sont passées dans ce séminaire » (...) « Nous y avons beaucoup appris et nous en sommes tous sortis grandis ».

Pour *Fanny*, le séminaire portant sur « l'analyse des organisations » ou ceux traitant de la « conduite d'entretiens » ou de la « pédagogie par objectifs » lui ont semblé particulièrement pertinents en ce qu'ils lui ont permis de réaliser des activités s'incarnant dans les enjeux concrets et opérationnels de son stage.

Pour *Fanny*, qui se dit « acquise au principe de l'alternance », le dispositif d'accompagnement universitaire individualisé a joué un rôle important à la fois au plan de son engagement en formation et dans la gestion des tensions identitaires qu'elle a éprouvées dans le contexte de son stage. En référence au modèle de l'expectancy-value, on perçoit ici que cet accompagnement a premièrement favorisé l'« expectancy » en amenant *Fanny* à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans le monde du travail en rapport avec sa dynamique identitaire et deuxièmement il a influé sur son sentiment de compétence en apportant des ressources par rapport aux objectifs, concrets et opérationnels de sa mission. Il a joué ainsi un rôle déterminant dans l'impact des tensions identitaires sur son engagement en formation. En conclusion de son rapport, *Fanny* souligne à quel point elle a apprécié le soutien et les conseils de son accompagnatrice universitaire : « Je trouve qu'en tant que stagiaire, nous avons une chance inouïe d'avoir une personne de qualité à laquelle nous pouvons faire appel pour diverses raisons ».

Incontestablement, la réflexivité développée par *Fanny* dans son rapport de stage met en évidence qu'en s'efforçant de formaliser, d'objectiver sa pratique de stagiaire, elle a travaillé à sa propre conscientisation, à l'élucidation des déterminations de sa pratique, à la découverte de nouveaux « soi possibles », à la constitution d'un savoir-faire-sens, c'est-à-dire à une pratique socioprofessionnelle significative pour elle-même et réellement constitutive de sa propre identité professionnelle. Il apparaît notamment dans

son rapport que *Fanny* est désormais prête à mettre en œuvre plus de « compétences sociales » (thématique explorée dans ce premier stage) dans les interactions au sein des groupes de travail, qu'elle a identifié plus précisément ses domaines d'intérêt et clarifié son projet professionnel. D'ailleurs, ces constats ont généré une planification stratégique du choix et du déroulement de son deuxième stage, finalement réalisé dans le service formation d'une organisation humanitaire. Dans le contexte de l'alternance, *Fanny* s'inscrit dans une dynamique de transformation identitaire où l'université est investie à la fois comme un lieu d'acquisition d'une formation et d'un diplôme qui aient de la valeur sur le marché du travail et comme lieu d'accomplissement de sa personne dans l'estime de soi et la sollicitude pour autrui. *Fanny* fait partie des étudiants acquis au principe de l'alternance qui s'engagent de façon soutenue dans leur formation en élaborant leurs savoirs fondamentalement en lien avec leur action professionnelle. Pour eux, c'est d'abord la pratique du stage qui donne sens aux savoirs « savants » issus de la recherche et à leur formation.

Analyse du rapport de stage de Manuel et de l'entretien mené avec lui, à l'issue de sa 1<sup>ère</sup> année d'alternance.

### 5.3. Manuel

#### 5.3.1. Parcours biographique

Manuel est un jeune homme de 28 ans, célibataire. « *Trop mauvais pour aller en matu* », il prépare dans une école « *alternative* », destinée aux élèves « *très très moyens* », un baccalauréat international obtenu, à sa grande surprise, avec une mention très bien et ce, grâce à son intérêt pour la philosophie et à ses excellents résultats dans cette discipline.

#### *Une rencontre marquante avec un professeur de philosophie*

Un premier « basculement » s'opère grâce à la rencontre avec son professeur de philosophie qui apparaît comme déterminante dans la construction de son image de soi et dans son « scénario motivationnel » :

*« Il avait une manière de présenter la philo, d'incarner la philo qui était géniale avec ses mauvais côtés aussi... parce qu'il était... c'était une école alternative en fait... de gauche, vieux soixante-huitard. En l'occurrence, lui c'était pas un vieux et il était, c'est dur à dire mais il se tirait des rails de coke dans les toilettes de l'école. Des fois, il venait ; il devenait blanc, il fallait le ramener en taxi. Enfin, il incarnait pour moi... une espèce de fragilité, euh... une philosophie vraiment très humaine, sur la ligne, sur la crête. Je trouvais ça assez fascinant, voilà. Mais c'était un puits de culture, il avait une licence en droit, une licence en philo, et puis là maintenant, il fait de la recherche »*

(Entretien, 121, 11-19).

D'ores et déjà, on peut ici émettre l'hypothèse que cette rencontre avec ce professeur existant aux yeux de Manuel comme figure fragile de l'altérité, dans cette institution alternative ainsi que sa réussite dans le domaine de la philosophie a pu favoriser chez lui la construction d'un *soi possible*, susceptible d'orienter ses prises de décisions, ses buts, et son projet de formation ultérieur. Cette rencontre, à laquelle il fait d'emblée référence dans l'entretien, semble lui permettre de s'identifier et de se définir face à une figure marquante constituant un point d'appui pour adopter à son tour une posture et des stratégies identitaires, susceptibles de favoriser la régulation de tensions éprouvées entre son « soi actuel » – conscient de sa fragilité liée notamment à ses origines socio-familiales – et son « soi idéal » : devenir quelqu'un qui soit capable de développer une

relation personnelle et significative avec le savoir intellectuel. Dans la continuité de la « petite flamme » transmise par ce professeur, il fait une année et demi de philo à la fac de G. tout en réalisant que cette orientation ne lui convient finalement pas. Il constate notamment que suivre « *trois branches à la fois* », à savoir, philo, espagnol, et latin lui est difficile : « *J'avais un brin du mal à assumer trois trucs en même temps* », dit-il, tout en précisant : « *Ben oui... ça va se retrouver...* ». Il indique alors qu'il a éprouvé cette même difficulté lors de sa formation en alternance dans le contexte de la LMFA.

Il renonce donc à la philo en invoquant en outre le « *trop grand décalage* », douloureusement éprouvé, entre son contexte familial et social et le monde universitaire. Manuel nous semble alors assez proche d'un scénario dans lequel le monde universitaire représente une « transaction biographique » se traduisant à la fois par un fort conflit de loyauté (arrêt des études de philo et dépression) et par une rupture avec les composantes socio-familiales de sa trajectoire biographique. Les savoirs universitaires semblent alors investis car ils lui procurent du plaisir et aussi parce qu'ils lui sont nécessaires pour tenter de donner un sens à la souffrance éprouvée. Cependant, à cette époque de sa vie, Manuel ne semble pas disposer des ressources suffisantes pour supporter les effets de l'incohérence et de l'incompatibilité entre l'univers familial et le monde universitaire. La tension entre son « identité héritée » et son « identité acquise » (d'étudiant) est ainsi rapportée par Manuel :

*« J'étais là, j'apprenais plein de trucs, Platon, Socrate, euh... Qu'est-ce qu'il y avait encore ? Y avait Husserl, c'était passionnant ! C'était juste passionnant mais je rentrais chez moi le soir, j'étais là, il y a un truc qui cloche. Travailler le matin dans la cuisine avec des cafards et des souris, ensuite son père qui arrive, à part nous dire qu'il a fait des steaks, il sait rien dire et rentrer bourré le soir... et ma mère qui ne se plaint que parce qu'elle a pas d'argent. C'est les seules conversations que j'ai avec eux, enfin en gros, il y avait un trop grand décalage... C'est vrai, qu'il y avait un trop grand décalage et puis là, j'ai fait une petite dépression quoi. Donc voilà »* (Entretien, 121, 47-51 ; 122, 1-6).

Après un arrêt de ses études pendant une année, il se pose « sérieusement » la question de ce qu'il veut faire et choisit finalement de s'orienter en Sciences de l'éducation. Pourquoi ? « *Eh ben, je sais pas* », dit-il, en ajoutant aussitôt :

*« Ca me parlait par rapport à ma famille. Je me disais par rapport à mon histoire... Je me suis dit... l'éducation, c'est bien, aider les gens qui ont du potentiel et qui n'y arrivent pas... et puis aider les gens, les pauvres gens qui n'ont... les pauvres gens qui n'ont pas de culture, de savoir et qui sont exploités sur le marché du travail, c'est vraiment trop triste. Enfin, j'exagère mais il y a... le sentiment, ça se dirait comme ça »* (Entretien, 120, 24-30).

### ***Une identification à deux professeurs à l'université***

Il entre donc en sciences de l'éducation « *en ne sachant pas quelle branche prendre* ». « *Je savais juste que j'allais pas faire enseignement* », indique-t-il. « *C'était soit éducation spéciale, soit licence mention formateur d'adultes* ». C'est en première année de « Tronc commun », qu'il opte pour la formation des adultes, grâce à deux enseignants universitaires qui lui proposent d'autres modèles identificatoires semblant correspondre aux représentations qu'il se fait de son devenir identitaire :

« *Là, aux cours de Messieurs X et Y, je me suis dit, ouais, c'est ça que je veux faire. Là, ça a fait résonance avec vraiment, vraiment avec ma famille, mes parents et leurs problèmes, euh... d'analphabétisme et de capital culturel, on va dire...* » (Entretien, 120, 33-35).

Les sources et les formes de mobilisation dans le champ du savoir et de l'apprendre semblent alors pouvoir être mises en lien à la fois avec la représentation rétrospective que Manuel se fait de son histoire et avec les représentations anticipatrices et projectives qu'il se fait de son devenir, donc de ses activités ultérieures. (Nous y reviendrons dans notre commentaire relatif à son activité en tant que stagiaire). Dans l'entretien, il émet lui-même l'hypothèse que ce choix d'orientation en « formation des adultes » correspond pour lui à une « *réparation symbolique* » par rapport à sa famille (Entretien, 121, 41-42). Il est intéressant de noter qu'à partir de cette rencontre avec ces enseignants universitaires, décrits comme « *deux personnages* » jouant un rôle de « *révélation identitaire* », il envisage sa fonction de formateur dans une perspective militante, c'est-à-dire comme un devoir d'assistance auprès des laissés-pour-compte, des personnes opprimées et en danger car démunies au plan socioculturel et économique. Cette représentation de lui-même en tant que sujet agissant semble s'inscrire ainsi dans la conscience de sa condition d'origine dont il s'agit en même temps de s'échapper car il n'en supporte pas les habitus. Les études universitaires doivent alors lui permettre d'une part, de ne pas se sentir « *trop étranger* » (Entretien, 121, 46) dans l'univers académique et d'autre part, de développer une posture épistémologique critique susceptible de l'aider à se comprendre et à se (re) présenter à la fois comme « *étudiant en sciences de l'éducation* » et comme « *professionnel de la formation* », deux positionnements sociaux qu'il s'agit d'intégrer à sa trajectoire biographique :

« *Cette formation me permettait de faire un pont entre ce que je suis devenu, quelqu'un qui aime bien la théorie, donc qui comprend plus trop le monde de ses parents parce que c'est vrai, ils m'énervent, ils sont trop bêtes... j'exagère... mais en gros, c'est ça... et c'est vrai ça [son ancrage en Sciences de l'éducation et en formation des adultes, donc] me permet de faire un pont, de ne pas être trop étranger* » (Entretien, 121, 42-46).

A propos des expériences professionnelles antérieures à sa vie d'étudiant et à celles vécues en parallèle de sa formation en alternance, Manuel dit avoir d'abord fait des ménages : « *J'ai fait ça pendant un mois. Je me suis dit, je ne veux plus jamais faire ça dans ma vie* ». Il a ensuite été vendeur : « *C'était sympa mais sans plus... On tournait en rond, ça ne m'intéressait pas* ». On peut penser ici que ces activités correspondent à une composante identitaire réactualisée qu'il s'agit de refuser parce qu'elle rappelle un passé douloureux et une « identité héritée » collant à la peau que Manuel cherche à oublier. Ensuite il s'est occupé de l'encadrement d'enfants et d'adolescents dans une maison de quartier. Il a également fait un stage d'éducateur spécialisé. C'est finalement dans l'animation socioculturelle qu'il se sent le plus à l'aise :

« *Il y a de la vie, il y a un espèce de savoir là... à des années-lumière. En gros, c'est ça que j'ai ressenti en philo* » (Entretien, 121, 32-34).

### ***Etre formateur, un possible compromis***

Au plan de ses projets professionnels, remarquons que l'absence de perspectives d'avenir trouve peut-être en partie son origine dans une certaine « culture de classe » liée à son appartenance familiale. Il est à noter, par exemple, que son intérêt pour la philo et pour l'art est ressenti comme non exploitable en terme de projet professionnel alors que la formation est envisagée comme un possible « *compromis* » lui permettant notamment de « *transmettre* », et en particulier de « *transmettre un savoir* ». Ce savoir peut alors apparaître comme un moyen pour Manuel de se distinguer par rapport aux classes populaires, d'avoir accès à un capital culturel valorisé tout en restant d'une certaine manière, comme on l'a vu, fidèle à son éthos d'origine. L'orientation identitaire dans laquelle se trouve inscrit Manuel à ce moment donné de sa vie semble donner sens à son existence et signification à sa vie. Le projet de devenir formateur « *transmetteur de savoir* », semble dès lors, comme nous le verrons par la suite, servir de repère organisateur aux « *stratégies identitaires*<sup>41</sup> » qu'il va développer dans le contexte de sa formation en alternance afin d'obtenir la reconnaissance d'autrui, défendre une cohérence identitaire et une image positive de lui-même alors même qu'il exprime un pessimisme angoissé face à l'avenir :

« *J'ai envie de transmettre, de... Ouais ben quelque chose quoi. J'ai toujours aimé l'art. Mais en même temps, l'art, on n'en vit pas. C'est pour ça que j'ai rien fait dans l'art. Il y a presque un rapport avec la philo, c'est très poétique, la philo pour moi... J'ai arrêté la philo parce que je me suis dit aussi : je vais faire quoi, après ? Je vais finir assureur dans une banque parce que je sais qu'ils*

---

<sup>41</sup> Rappelons que nous avons considéré les *stratégies identitaires* comme des constructions représentationnelles et discursives relatives à ce qu'un sujet souhaite pour lui-même.

*embauchent des assureurs qui ont fait philo, mais j'ai pas envie de faire ça »* (Entretien, 132, 6-13).

*« Je suis vraiment partagé, je suis encore très partagé. Mon avenir, il est encore... pourtant je suis âgé, mon avenir, il est encore très sombre »* (Entretien, 132, 32-34).

*« Profondément, j'aurai envie d'aller faire une école de photo »* (Entretien, 132, 1-2).

*« Moi, je me demande parfois si j'aurais pas préféré faire la philo, oui, reprendre la philo et...et faire prof. de philo... »* (Entretien, 131, 3-4).

*« En fait pour moi, le compromis, c'est la transmission, l'enseignement, quelque chose comme ça. C'est le compromis. Je ne sais pas pourquoi mais je le vois comme un compromis parce que quand on est artiste, on transmet quelque chose et là [comme formateur] on transmet un savoir »* (Entretien, 132, 40-43).

Il s'agit aussi pour Manuel de s'approprier et de transmettre les savoirs de telle façon qu'ils soient des outils d'émancipation à toute forme d'aliénation. Manuel veut devenir un formateur capable de *« révéler (analogie avec la photographie) l'attente des apprenants »* (Rapport, 109, 54-55). Dans son rapport il exprime ceci en faisant référence à C. Rogers et B. Honoré :

*« La formation ne passe-t-elle pas par une liberté accordée à l'apprenant (liberté pour apprendre de Rogers), par une autonomisation (personne n'apprend pour l'apprenant) et par la responsabilisation ? Se former, c'est faire de sa vie une œuvre (B. Honoré, 1992) et non être transformé suite à une opération imposée de l'extérieur »* (Rapport, 101, 35-38).

A partir de ces extraits et en réponse à notre question de départ relative à la construction de l'identité professionnelle de jeunes étudiants, on peut repérer ici que l'impact des éléments du dispositif de formation par alternance étudié est susceptible de varier en fonction de l'histoire de chaque étudiant, de ses ressources personnelles et de la signification que la formation présente pour chacun en terme de dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte. Mais nous avons vu aussi que la reconnaissance des étudiants stagiaires par les contextes socioprofessionnels est susceptible de jouer un rôle clé dans la construction de leur identité en agissant sur leurs représentations ou images de soi, en leur permettant ou non de développer et d'exprimer des capacités, d'élaborer des savoirs et d'éprouver un sentiment de compétence (correspondant à une représentation ou une image positive) dans les situations d'engagement d'activité. C'est ce que l'on va examiner maintenant à partir de la manière dont Manuel (se) représente ses activités dans le contexte de l'alternance.

### 5.3.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance

#### *Types d'enjeux associés aux tensions identitaires dans le contexte de l'alternance*

Manuel a effectué son premier stage dans une prison préventive, au sein du secteur socio-éducatif où existe une structure de formation dont il fait, dans son rapport, une remarquable analyse à partir de la mobilisation de références théoriques pertinentes et diversifiées qui témoigne d'un haut degré d'appropriation des concepts de l'analyse stratégique, notamment. La distanciation opérée par Manuel sur les enjeux de pouvoir et de place du « système formation » dans la prison, à partir de « l'idéal-type » de l'organisation bureaucratique est saisissante de pertinence et permet de comprendre que le « service formation » dans lequel il effectue son stage a bien du mal à exister au cœur d'une telle configuration :

*« Il semble bel et bien évident que la formation et par-là, les individus occupant le poste de formateurs, ne soit pas reconnue ; je pourrais dire, ajoute Manuel, que la formation existe sous la forme d'un corps étranger au sein de l'organisation. En plus de son absence de place, la formation est dans l'impossibilité de se représenter. Elle n'a pas les moyens de faire entendre pleinement ses besoins et revendications.*

*Elle ressent les contraintes d'ordre sécuritaire qui pèsent sur elle comme relevant de l'absurde et empêchant le bon déroulement de son travail avec les prévenus (impossibilité pour les prévenus d'avoir accès à un ordinateur dans leurs cellules, de repartir avec leurs disquettes, etc.).*

*La formation est instrumentalisée. Leur travail [celui des formateurs], si peu reconnu d'ordinaire est, quand cela « arrange » le directeur, montré au grand jour et utilisé à des fins politiques » (Rapport, 103, 32-43).*

A propos de sa formation en alternance, lors de l'entretien, il dit d'emblée : « *C'est une formation difficile, exigeante, déstabilisante* » (Entretien, 122, 17). On peut repérer qu'elle est pour lui source d'importantes tensions liées à sa participation à deux « communautés de pratique » aux logiques vécues comme opposées et contradictoires, voire même paradoxales – le système travail et le système universitaire – dans lesquels il développe des rapports aux savoirs, des stratégies et des types d'apprentissage différents. Cette participation occasionne chez Manuel des turbulences identitaires mettant en jeu (comme on le verra plus loin aussi) une grande énergie :

*« Les contextes de mon alternance se sont révélés être d'une extrême différence. J'irais jusqu'à dire qu'habiter ces deux contextes me posait face à l'exigence d'un grand écart parfois impossible. J'avais parfois l'impression d'aller vers*

*une espèce de schizophrénie. J'étais écartelé entre deux mondes et j'avais à agir « pleinement » dans ces deux mondes différents et indépendants l'un de l'autre, ce qui a été très difficile »* (Rapport, 115, 6-10).

Dans la partie intitulée « Place de la formation dans la prison de B », sous-titrée « Prison et Formation : un mariage difficile », Manuel rapporte d'autres tensions relatives à l'écart qu'il ressent entre sa représentation de la formation des adultes et sa « lecture » de l'univers de la prison s'inspirant en grande partie de la lecture attentive de M. Foucault :

*« J'ai ressenti une contradiction entre la formation (ma définition de la formation) et ma « lecture » de la prison. Comme si toutes deux se tenaient aux confins de paradigmes incommensurables ». Il ajoute en citant un extrait de texte publié par l'UNESCO, intitulé « Education de base dans les prisons » : « Il peut y avoir une contradiction entre les contraintes de la vie en prison, imposées par la nécessité d'assurer la sécurité, la supervision et la gestion et les contraintes à remplir pour pouvoir dispenser une éducation libératrice et propice au développement »* (Rapport, 101, 33-35). Dans cette perspective, il ajoute : *« la prison est là pour punir et, par l'intermédiaire de l'opération pénitentiaire, aboutir à une modification du détenu **de l'extérieur** »* (Rapport, 101, 29-31).

Cette idée est en effet en totale contradiction avec sa vision de la formation (cf. *supra*, les références faites par Manuel à B. Honoré et à Rogers).

**« Diantre, on est à l'université ! »**

A propos de sa formation universitaire, il considère qu'elle est à la fois :

*« Pas assez pratique pour ce qu'elle compte faire de nous et pas assez théorique pour le lieu où elle est installée : l'uni. [...] Et des fois, ajoute-t-il, il y a clairement une espèce d'articulation qui est difficile entre les cours universitaires, certains pas tous, et le côté pratique »* (Entretien, 122, 17-20).

A propos des cours universitaires, il dit dans l'entretien :

*« C'est un grand patchwork dont il est difficile de tirer une ligne conductrice claire, on la devine parce qu'elle est dite 100 000 fois mais concrètement, les cours sont trop différents, et surtout il y a un grand manque, on ne va pas assez loin au niveau théorique et ça, moi ça m'ennuie »* (Entretien, 122, 34-38).

Il considère que l'université devrait « donner un côté critique sur la connaissance » parce que « *diantre, on est à l'université !* » (Entretien, 123, 36-37). Manuel met ainsi en évidence qu'une formation universitaire est essentiellement pour lui une

affaire de culture générale qui doit permettre le développement d'une pensée autonome et critique. Cette vision témoigne, on le voit, de croyances fortes en des valeurs dites académiques situées à l'opposé d'une conception de la formation strictement professionnelle susceptible de soumettre les étudiants à une logique utilitaire et étroite du monde du travail et aux dictats « *du monde économique et de la loi du marché* » pouvant imposer une forte conformité des idées, des valeurs et des conduites :

« *Moi, je pense que si on ne peut pas exercer ses capacités critiques, l'université sacrifie une de ses missions et se soumet alors à l'économie, au marché* ». Il ajoute alors : « *Peut-être, qu'en formant des formateurs, on prend le risque de laisser tomber ce côté critique* » (Entretien, 123, 47-51).

En même temps, il considère que les formateurs sont des « *intermédiaires entre deux mondes* » et que dans cette perspective :

« *Il faut qu'ils aient de la critique mais il faut aussi qu'ils puissent agir* » (Entretien, 124, 6-7).

Il souligne ainsi qu'on ne peut former des « *professionnels de la formation* » que si on leur donne les moyens de pratiquer un exercice critique sur leur action :

« *La réflexivité de la pratique c'est une méthode de formation qui est quand même assez pertinente, on n'aurait rien à critiquer si on n'avait pas agi* », ajoute-t-il (Entretien, 130, 25-28).

Ainsi l'importance accordée par Manuel au développement d'un potentiel d'analyse réflexive et critique constitue-t-elle, comme nous le verrons plus loin également, une des dimensions fondamentales de sa construction identitaire et de sa dynamique motivationnelle dans le contexte universitaire.

« ***Le stage : c'était une claque, en gros*** »

Côté stage, on peut remarquer que son apprentissage fondamental réside dans l'adoption d'une posture spécifique mettant en jeu une « (re) présentation de soi », l'obligeant à développer des interactions inédites, à investir un nouveau rôle social et un statut différent, à tenter de concilier des valeurs différentes. Il en rend compte ainsi :

« *Quand on est formateur, on n'est pas étudiant, c'est une posture un peu plus professionnelle qui exige de respecter certains délais, une certaine attitude. Bon ça, je suis encore en train de l'apprendre parce que pour l'instant, le stage, c'était une claque, en gros* » (Entretien, 121, 27-30).

Cette question de la posture du formateur professionnel lui a en effet posé un certain nombre de problèmes qu'il évoque notamment dans l'entretien. Tout d'abord au plan de la tenue vestimentaire à adopter dans un contexte professionnel, il dit :

*« Un exemple bête, moi je suis arrivé là-bas [sur son lieu de stage, donc], bon, j'ai fait des progrès mais c'est vrai... avec mes habits d'universitaire... et mes habits civils qui ne sont pas forcément orthodoxes, pantalon un peu déchiré, un peu bas, tee-shirt, cheveux des fois un peu ébouriffés »* (Entretien, 124, 19-21).

Manuel évoque son image de soi *via* cette question vestimentaire en insistant sur le fait qu'elle est à l'origine des premières « tensions relationnelles » avec sa référente, côté institution d'accueil :

*« Là, ça a créé certaines tensions avec ma responsable sur le lieu de stage et peut-être un certain braquage de ma part »* (Entretien, 124, 22-23).

### ***Ouvrez-moi la porte, svp...***

Une autre source de tension énoncée par Manuel est celle de sa « place » qui s'actualise à la fois sur le registre spatial et dans le domaine des relations interpersonnelles qu'il entretient avec cette même référente (ou d'autres collègues) dont il se sent « dépendant » dans le contexte spécifique de la communauté de pratique qu'est le service formation de la prison. Là, il peine manifestement à apprivoiser le milieu de la prison, avec ses codes, ses règles et sa logique sécuritaire. En outre, il éprouve des difficultés à assumer l'incertitude identitaire et statutaire liée à l'ambiguïté de sa position de stagiaire, ce qui met en jeu chez lui une « image de soi » ressentie comme totalement « négative » :

*« Je me sentais parasite et parasitant le lieu d'un autre (Rapport, 115, 43). Dès mon arrivée sur mon terrain de stage, la question de ma place a été importante et pour moi problématique. Le local de la formation est en effet extrêmement exigü. Il fait office de salle de cours et de bureau. Un seul poste d'ordinateur était à disposition pour les formateurs et moi. Je n'avais pas ma place sur ce lieu de stage... Je n'avais simplement pas la clé pour ouvrir les cellules, pour ouvrir le côté pénitentiaire où se trouvait la formation sur mon lieu de stage, ce qui fait que toujours dépendant d'un autre, soit de ma responsable, soit d'un autre à qui je devais aller demander : ouvrez-moi la porte SVP, il faut que je rentre. Sur huit mois, à la longue, ça devient extrêmement pesant, extrêmement difficile puis à la limite, on ne se sent pas à sa place »* (Entretien, 124, 35-40).

Ce problème de place est à relier aussi au fait que son activité de « stagiaire-formateur d'adultes » s'effectue dans une communauté de pratique et qu'elle n'est en rien une activité solipsiste. Elle est réalisée sous le regard de sa référente qui lui signifie un certain nombre de conduites institutionnellement valorisées auxquelles il doit se conformer. Cette activité s'inscrit par ailleurs dans une dynamique de « reconnaissance conditionnelle » où sa référente est amenée à porter un jugement sur son activité, afin de l'estimer par rapport à ses propres attentes « à elle ». Cette exposition au regard et au jugement d'autrui, où il doit faire la preuve de sa valeur tout en prenant en compte les attentes de l'Autre, est source de tensions et de conflits identitaires qui portent manifestement atteinte à « l'estime de soi » de Manuel et à son « sentiment de compétence » :

*« Mes heures de travail se déroulaient simultanément à celle de ma responsable de stage. Avec elle, j'ai très vite éprouvé de la difficulté à me « placer ». Où me tenir ? Comment me tenir Quel jugement si je fais ceci ou cela ? J'ai très mal vécu cette proximité »* (Rapport, 107, 16-18). *« Le contexte de mon stage menaçait la valeur que j'avais de moi, je me sentais comme un moins que rien »* (Rapport, 116, 22-23). *« Le regard pesant de l'autre m'oppressait. Je me sentais scruté et j'avais l'impression de tout faire de travers »* (Rapport, 115, 48-49).

Lors de son stage, il apparaît que Manuel expérimente des tensions vécues comme d'autant plus saillantes et comme importantes et urgentes à résoudre qu'elles mettent également en jeu des *images de soi* s'incarnant dans des enjeux « existentiels », immédiats, concrets, opérationnels qui viennent s'ajouter aux enjeux « très différents » du monde académique où « l'on est livré à soi-même avec soi-même », ce qui est ressenti comme plutôt confortable par Manuel :

*« En stage, on arrive dans un lieu très pratique, on est un peu dans la semoule et on doit se débrouiller par soi-même totalement, alors le problème c'est que ça cause des angoisses. C'est extrêmement anxiogène comme situation, ça vient se coupler au côté anxiogène de tout ce qui est études et côté abstrait où on est également livré à soi-même mais bon là, on est livré à soi-même avec soi-même, donc, ça va on gère... Là, [en stage], on est livré à soi-même avec une exigence de résultats, de délais extrêmement brefs... Et le problème c'est que dans ma situation, eh ben on ne se rendait pas compte qu'il fallait que je m'acclimate, que j'étais complètement néophyte, que je ne connaissais rien aux prisons... »* (Entretien, 125, 5-17).

*« Il y avait une exigence de ben... voilà, maintenant tu bosses... »* (Entretien, 125, 18-19).

« *Le contexte était dominé, comme tout contexte professionnel, par une logique de « production-efficacité », même si en tant que stagiaire une petite place était donné à ma formation. Si l'erreur voyait le jour, non seulement elle était appelée à disparaître au plus vite, mais ses répercussions pouvaient avoir des conséquences que je n'aurais même pas imaginées. Une certaine urgence en niait même la possibilité. Le « il n'y a pas le temps de se tromper » résonnait comme un leitmotiv dans mon esprit, décuplant par là une surcharge de stress et accentuant les divergences avec l'université » (Rapport, 115, 18-25).*

### ***Une activité conflictuelle***

Cette perception de son manque de compétence par rapport aux activités concrètes à réaliser est particulièrement manifeste pour Manuel lorsqu'il fait référence à l'une de ses missions consistant en la création d'un journal écrit par des prévenus et censé être destiné à un usage interne à la prison. Voici ce qu'il écrit à propos de cette expérience, vécue comme une véritable « épreuve ». Ici, les tensions éprouvées sont relatives à un conflit d'identification avec sa référente de stage lié à un conflit de loyauté par rapport à son désir fondamental de « *transmettre et faire aimer le savoir et la culture* » (Rapport, 106, 35-36) :

« *J'avais débuté ce journal avec comme souci que les prévenus arrivent à en être les auteurs d'un bout à l'autre. Mon regard était tout entier centré sur eux et sur les possibilités formatrices d'un journal pour et par les prévenus* » (Rapport, 111, 19-21). « *Le journal était pour moi le nœud de mon stage, du moins à ses débuts. Pour moi, l'écriture était une occasion, inespérée pour des individus dont l'espace et le temps sont confisqués, de se connaître, se faire reconnaître et de se transformer. Je pensais que les prévenus devaient pouvoir le réaliser d'un bout à l'autre. Chose qui devait favoriser la responsabilisation et l'autonomisation des prévenus dans un lieu qui les en prive. Je voyais un journal pour et par les prévenus* » (Rapport, 110, 50-56).

En cours de stage, Manuel réalise que ce journal dont sa référente lui a confié la création comporte un enjeu important de reconnaissance et d'image à conquérir par rapport à la direction de la prison. Selon cette perspective, le journal doit être « parfait », « *il doit donner à voir, écrit Manuel, l'image et les potentialités de la formation* » (Rapport, 105, 30-31). L'écart entre le projet qu'il a envisagé autour de l'écriture et le projet que sa référente lui attribue en tant que stagiaire, sous forme de prescription d'une mission de stage, est source de nouvelles *tensions intersubjectives*. Les extraits suivants mettent particulièrement en évidence combien les prescriptions d'activités sont aussi des prescriptions identitaires :

« *Je n'avais pas vu que ce journal n'était pas que pour les prévenus et qu'il ne devait donc pas être fait entièrement par des prévenus ne maîtrisant pas des outils informatiques complexes. Outils que moi-même, je ne maîtrisais pas assez pour atteindre cette perfection* » (Rapport, 111, 21-23).

« *Cela s'est conclu par une situation de conflit et d'énerverment entre ma référente et moi. Je n'avais pas travaillé avec ses exigences « à elle ». Le résultat était un journal à ses yeux insatisfaisant dans les détails de la mise en page. Le travail s'étant déjà déroulé dans l'urgence, c'est-à-dire à raison de huit heures par semaine sur trois semaines, le temps pour reprendre le tout n'était plus à disposition. Elle a dû faire appel à un graphiste pour rétablir le tout et, comble de l'ironie, pousser plus loin le degré de perfection du journal* » (Rapport, 111, 25-30).

Selon Manuel, ce premier conflit interpersonnel autour de cette activité s'est fait sentir ensuite tout au long du stage. Plusieurs extraits corroborent ce *sentiment d'identité sociale négative* et d'incompétence éprouvé par Manuel :

« *La force d'inertie des premiers instants a joué sur ma mobilisation et ma reconnaissance par ma responsable de stage* » (Rapport 107, 50-51). « *Une tension avait vu le jour entre elle et moi et, à ses yeux, le verdict d'une incompétence* » (Rapport 111, 36-37).

« *Suite au clash autour du journal, je ne jouissais plus d'aucune reconnaissance de sa part. Je m'étais sabordé et j'avais à côtoyer son regard tout au long de mon stage, comme pour enfoncer le clou. Pendant deux ou trois mois, j'étais mal à l'aise face à elle* » (Rapport, 115, 44-46).

Dans le contexte de ce stage, écrit-il, « *J'avais un rôle à adopter : être un formateur d'adultes mais comme je ne me sentais pas de place pour m'y déployer, que je me sentais en trop sur ce lieu... que le regard de ma responsable de stage semblait ne pas me reconnaître. Un mauvais départ m'empêchait de m'affirmer en tant que formateur d'adultes « en construction ». Et pourtant, je le devais, ma formation était au bout. La situation était menaçante. J'étais en tension et en conflit* » (Rapport, 115, 51-56).

On perçoit ici une tension entre *l'image de soi actuelle* de Manuel et son *image de soi visée* (tel qu'il pense qu'il devrait être pour réussir sa formation). Dans ce contexte vécu sur un mode particulièrement critique et stigmatisant, notons que Manuel développe des *stratégies défensives* de repli et d'isolement :

« *Je me suis replié, ravagé par le doute et inférieur dans la relation avec ma responsable de stage qui elle seule était compétente. Je n'étais pas réellement mobilisé dans mon activité* » (Rapport, 115, 56 ; 116, 1-2).

Déçu par ce milieu professionnel et par les conflits interpersonnels avec sa tutrice, Manuel se trouve alors en porte-à-faux avec une *image de soi visée* (chercheur à l'université comme son prof de philo ?) ou à préserver (son statut d'étudiant) et ses systèmes de croyances ou de valeurs. La *transaction relationnelle* semble correspondre ici à une situation de conflit ou de non-reconnaissance des deux protagonistes de leurs revendications et/ou attentes respectives :

« *J'ai abordé ma mission plein du sens que je lui donnais sans percevoir que je devais travailler avec les exigences, les urgences, les valeurs de ma responsable de stage, bien différentes des miennes* ».

Il est alors frappant de remarquer qu'en réaction à ces affects identitaires et tensions fortes entre l'image qu'il a de lui-même et celle que sa référente de stage lui renvoie dans le contexte du travail, Manuel s'identifie de plus en plus au milieu universitaire dans lequel il se sent particulièrement à l'aise. Là, son *image de soi*, c'est à dire la *représentation qu'il se fait de ses compétences* est positive. Là, il peut s'accorder de réussir et se donner la possibilité de formuler des buts et des projets tout en développant une *identité sociale positive*, se traduisant par une forme identitaire particulière intensément vécue, renvoyant à une définition de soi comme étant « ontologiquement étudiant ». Cette forme identitaire correspond ici à la mise en œuvre d'une logique de formation entièrement tournée vers l'université, dont on peut penser qu'elle s'inscrit en continuité avec la trajectoire qu'il ressent possible pour lui, en référence avec les modèles identificatoires repérés précédemment (son prof de philo et les enseignants universitaires rencontrés au « Tronc commun »). A l'université, manifestement, Manuel bénéficie d'une reconnaissance. Il peut développer des stratégies visant à maintenir un plaisir éprouvé qu'il cherche à prolonger. Plaisir qui résulte ici de la concordance *entre identité vécue et identité visée* (celle d'étudiant) qu'il s'agit de maintenir pour garder une certaine consistance psychologique :

« *Mon intégration dans le contexte universitaire prenait un tout autre chemin (que dans le stage). J'étais dans une situation de confort identitaire. Pas de nouveau rôle à adopter. Pas de nouvelles valeurs et normes à intérioriser. Pas de violence sur l'image que j'avais de moi, me définissant essentiellement comme étudiant. J'étais dans une situation confortable, pas de menace à l'horizon. Je jouissais également d'une grande reconnaissance et je possédais des compétences adéquates pour y agir. Le groupe de socialisation, m'offrant une identité « collective », ne me rejetait pas. Que vouloir de plus ? J'étais*

*intégré, reconnu et donc mobilisé dans mon activité d'étudiant » (Rapport, 116, 4-10).*

Dans son rapport, il écrit encore sous le titre « Ma situation d'émigré » :

*« Les deux contextes de mon alternance étaient dirigés par des logiques différentes et marqués par des cultures divergentes. J'étais bel et bien entre deux mondes. Je « sentais » et « vivais » leur coexistence difficile dans mon esprit. Allant dans l'un encore lourd de l'autre. J'étais deux ! Jusqu'à ce que je décide de faire primer l'un sur l'autre, presque malgré moi. Le contexte de mon stage ne me mobilisant pas, car ni me reconnaissant ni m'accueillant, je l'ai déserté en partie. Mon esprit était à l'Université » (Rapport, 116, 15-20).*

*« Je n'ai pas réussi à faire « se rejoindre » ces deux contextes par une négociation adéquate. Le contexte de mon stage menaçait la valeur que j'avais de moi, je me sentais comme un moins que rien. Il contredisait également le sens que j'avais donné à la formation. Je me sentais atteint. Qui plus est, je me sentais « ontologiquement » étudiant, rien ne me donnait envie ni ne m'offrait là-bas l'occasion de me sentir professionnel. J'ai donc survalorisé le côté étudiant pour « être quelqu'un » (Rapport, 116, 22-27).*

On retrouve ici la question du rapport au(x) savoir(s) de Manuel qui privilégie le pôle universitaire afin de résoudre les diverses tensions éprouvées à la fois entre le système travail et le système universitaire et dans le contexte professionnel. Son *engagement universitaire* lui permet de réguler une tension identitaire importante et urgente : réaliser une *image positive* qu'il a de lui-même, et dépasser une *image négative* liée à cette première expérience de stage ayant manifestement relancé un sentiment d'incertitude sur sa propre valeur. A cet égard, il est frappant de constater que sa critique par rapport à certaines dimensions de sa formation en alternance l'a conduit à envisager une pause dans son trajet de formation jugé par trop « déstabilisant », « difficile », « exigeant ». Manuel choisit alors de s'inscrire dans une dynamique de redéfinition par rapport au dispositif d'alternance en privilégiant le pôle universitaire. Il préserve ainsi son identité d'étudiant reconnu encore pendant une année. Dans la partie de son rapport intitulée : « Mon vécu de l'alternance », il note :

*« Mon rapport m'a fait réaliser que quelque chose a « cloché » dans mon alternance, j'ai d'ailleurs décidé de rompre le rythme de l'alternance, du moins celui « dicté » par l'université, pour me remettre d'une trop grande déstabilisation, trouver une alternance qui m'appartienne » (Rapport, 112, 9-12) « et réfléchir encore une année pour trouver un stage qui me corresponde vraiment. L'an prochain, je ne ferai que les cours ».*

On peut considérer ici que l'expérience négative du stage a généré un « projet de soi en formation » fondamentalement orienté vers l'université et manifestement plus en congruence avec la représentation du *soi idéal* de Manuel, déjà présente avant même son entrée en formation par alternance. Le rapport de stage lui a permis de faire le point et a constitué un support utile pour un repositionnement et une redéfinition identitaire en tant qu'étudiant.

### 5.3.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation

Au regard des extraits précédents, on peut supposer que la formation universitaire a été envisagée par Manuel comme un moyen de soutenir sa « dynamique identitaire » en cours. Dans le milieu académique, se joue pour lui une « représentation de soi par soi », un enjeu « d'expression de soi » permettant de se définir par rapport à l'« offre identitaire » proposée par le dispositif d'accompagnement universitaire. Dans ce contexte, il apparaît clairement que Manuel a investi de façon très forte l'activité d'écriture du rapport de stage en l'inscrivant dans une « dynamique de restauration identitaire ». Ce travail a manifestement constitué pour lui une stratégie d'affirmation de soi, un processus de « narcissisation » ou de « renarcissisation », un plaisir identitaire d'ailleurs déjà éprouvé, dans le cadre d'un cours d'espagnol, alors qu'il était adolescent... Cette expérience d'une première identité sociale autour de l'écriture lui a permis d'ouvrir ce champ du possible dans lequel semblent désormais se déployer certaines de ses « stratégies identitaires » :

*« Je me suis « construit » au travers et par l'écriture. J'ai pris conscience du potentiel formateur de l'écriture au cours de mon adolescence, un jour où, devant faire une composition dans le cadre d'un cours d'espagnol, j'ai pour la première fois de mon existence pris un plaisir fou à m'ex-primer et à jouer avec les contraintes de la langue »* (Rapport, 105, 55-57 ; 106, 1).

*« L'apogée de ce mouvement est arrivée le jour où j'ai été contraint de lire ce texte « à la classe », à des autres. A la fin de la lecture : les applaudissements et les félicitations. Cette lecture m'a permis de vivre une reconnaissance authentique par l'autre et de mener le processus d'écriture à son terme : le partage »* (Rapport, 106, 5-9).

*« C'est d'ailleurs, écrit-il, porteur du désir de permettre ce processus, dans un contexte qui nie l'individu »* (Rapport, 106, 14) qu'il a souhaité s'impliquer dans sa mission de stage comportant, comme on l'a vu, une activité d'écriture.

### ***L'importance de l'écriture***

A propos de son rapport de stage, remarquons que le discours de Manuel relatif à la mise en texte de son activité de stagiaire se réfère essentiellement à la catharsis en ce sens qu'elle lui permet de formuler un propos sur les situations vécues douloureusement dans le contexte du travail, ayant généré des représentations de soi négatives ou dévalorisées. Cette écriture lui permet essentiellement d'identifier et de faire reconnaître les épreuves plus ou moins traumatisantes et les multiples tensions éprouvées *dans* et *entre* les différents espaces-temps de sa formation en alternance et d'ainsi en tirer un certain profit. Par la médiation du rapport de stage, Manuel analyse ses investissements personnels, cognitifs, affectifs, idéologiques, c'est-à-dire ses représentations, ses angoisses et ses peurs. Elle représente pour lui l'occasion d'en tirer quelque « intérêt » plutôt que de continuer à en payer les angoisses, les doutes, les déceptions, les découragements. Elle l'autorise ainsi à développer des « stratégies identitaires » visant à la fois le maintien d'une certaine consistance psychologique, l'acquisition d'une nouvelle estime de soi et une reconstruction par projection objective *via* l'usage de la théorie qui permet de mieux comprendre la complexité de son itinéraire d'activités. Dans son rapport, de nombreux références théoriques très adroitement mobilisées (analyse stratégique des organisations, analyse de l'activité, théories de l'apprentissage, pédagogie de l'alternance, identité et formation, etc.) lui permettent de rendre intelligible et de légitimer sa posture et/ou sa conduite d' « alternant ». Lecteur assidu de Ricoeur, Manuel souligne : « *Par l'écriture, on se découvre soi-même comme un autre* » :

*« L'écriture de mon rapport de stage a joué un rôle majeur, Bon, déjà faut dire que je suis hyper-sensible à l'écriture. Je suis quelqu'un qui... Comment dire, y avait Unamuno qui disait, c'est un écrivain espagnol, qui disait que quand on prend son crayon ou son stylo, on est dans une autre posture. C'est vrai, mais là en l'occurrence, c'est mon clavier, mais quand je me mets à écrire, il y a comme une distance de moi à moi, il y a une fêlure... il faut que je mette de l'ordre dans tout ça. Alors, je me suis aidé d'éléments théoriques, de ce que j'ai vécu, de ce que j'ai vu et j'ai essayé d'ordonner tout ça et ce que ça m'a apporté surtout, c'est de l'objectivation,[...] quand je le faisais, c'était clairement un décentrement par rapport à mon vécu, mes affects parce que j'avais quand même des trucs qui m'étaient restés là, il y avait quand même un décentrement, j'étais un peu extériorisé, donc ça m'a permis de... voilà... on est étranger. On regarde, on met en ordre et ce qui était génial, c'est que la deuxième partie parlait de, de l'alternance de ce qu'a été l'alternance pour moi et c'est vrai que le fait que je me sois nourri de théorie relative à l'alternance, à l'identité et que je me sois, avec cette théorie, regardé moi-même comme j'étais avant, ben le fait de l'écrire, ça m'a vraiment, ouais, ça je me suis décentré, ouais, ça m'a mis de*

*l'ordre, j'étais, on va dire j'étais un autre et ensuite, je me suis vraiment vu comme un autre... [...] j'ai réussi à m'objectiver, donc dire ouais, c'est pour ça que t'as fait ça, j'arrivais presque à expliquer ce qui s'est passé, expliquer, et en même temps, c'était réducteur, parce que j'ai forcément choisi certaines choses et pas les autres et puis j'ai mis en ordre d'une certaine manière et pas d'une autre, [...] quoiqu'il en soit, le fait d'avoir écrit ça, moi ça m'a donné plus de consistance, ça m'a élevé un peu au-dessus et là, c'était vraiment important et le fait de pouvoir l'objectiver et puis d'expliquer certaines choses ben, je pense pas que je les referai, les mêmes bêtises, je les referai pas » (Entretien, 128, 52-53, 129, 1-26).*

Il y a en effet plus dans l'action que tout ce que l'on peut en écrire, et l'autre que soi-même peut s'écrire de multiples façons... La narration comme opération de « mise en intrigue » conduit nécessairement à opérer des choix difficiles qui peuvent être éloignés de la multiplicité des situations complexes vécues. Remarquons aussi au passage qu'« expliquer » peut signifier ici que Manuel s'adresse à lui-même mais implique aussi l'existence d'un destinataire – en l'occurrence, les membres de l'équipe d'accompagnement universitaire – pour lesquels il s'agit de se définir ou de se redéfinir en prenant en compte leurs « horizons d'attente » supposés. Dès lors, il s'agit d'alléguer des « motifs » comme l'expression d'une raison d'agir qui lui permet d'énoncer le *sens* que permet pour lui son expérience. On retrouve ici deux dimensions essentielles du sens de l'action, à savoir « la fonction d'intelligibilité » – rendre clair, pour soi et pour autrui – ce que l'on a fait en référence à des significations partagées, et « la fonction de légitimation » – justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui – ce que l'on a fait, en relation à des normes et des valeurs socialement partagées. Les extraits suivants montrent que cette écriture a pour effet chez Manuel d'unifier les différentes composantes de son identité de façon à renforcer la cohérence de son image de soi. Elle l'a conduit à exercer un jugement et à développer un esprit critique par rapport à certaines dimensions de sa formation en alternance, au point même d'envisager, on l'a vu, une pause dans son parcours de formation en alternance.

Dans le cas de *Manuel*, l'écriture de ce rapport a manifestement constitué une expérience formatrice susceptible à la fois de réguler les tensions éprouvées et de favoriser les processus d'auto-évaluation (estime de soi, sentiment de compétence, réflexivité). Notre analyse de son rapport autorise à penser que ces processus constituent des dimensions fondamentales de la construction de son identité et de sa dynamique motivationnelle, pouvant l'aider à concevoir et/ou réaliser des buts identitaires importants pour lui.

Cette analyse montre que le contexte de travail a généré chez Manuel de vives tensions identitaires vécues comme d'autant plus importantes et urgentes à résoudre qu'elles ont

mis en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux concrets, immédiats, opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques et à une communauté de pratique, où les processus d'auto-évaluation ont été fortement mobilisés. Notre première hypothèse est ainsi confirmée dans le cas de Manuel. Les stratégies identitaires qu'il met en œuvre pour faire face aux situations difficiles rencontrées dans le contexte de son travail dépendent manifestement de son histoire et d'un certain nombre de caractéristiques ou de ressources propres, à la fois comme personne et comme acteur social (motivation par rapport au dispositif d'alternance, images de soi, espace de socialisation liminaires, valeurs, rapport aux études universitaires, attitudes et représentations à l'égard du travail et de l'avenir professionnel, rapport au temps, milieu socio-culturel d'origine...).

### ***Les séminaires d'intégration : outils essentiels***

Les extraits suivants mettent également en évidence que ces stratégies sont sous-tendues par le contexte de formation universitaire. Certains passages du rapport de stage de Manuel ou de l'entretien permettent en effet de repérer que pour cet étudiant, l'explicitation et la problématisation de l'expérience dans les séminaires d'accompagnement collectif dits « d'intégration », de même que le dispositif d'accompagnement universitaire individualisé, ont constitué des outils essentiels pour la compréhension des situations d'apprentissage qu'il a rencontrées. Dans cette perspective, on peut remarquer que son expérience de formation en alternance suscite des processus de compromis et de désaffiliations temporaires et instables susceptibles de susciter de nouveaux développements identitaires :

*« En fait, j'ai abordé mon stage, un peu dans la noosphère » (Rapport, 107, 23) [...] « avec un regard très théorique et puis j'ai réalisé peu à peu qu'agir, c'est agir dans un contexte donné avec ses aléas ! » (Rapport, 107, 44-45).*

Par ailleurs, on peut observer que Manuel dit avoir réussi à élaborer certains liens entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail. Il saisit alors les opportunités du contexte de son stage pour les intégrer à sa trajectoire subjective. Autrement dit, ce contexte, si défavorable à ses yeux, est manifestement reconstruit et analysé, notamment dans le cadre de l'accompagnement individuel et collectif, afin d'être utilisé comme une opportunité positive dans sa biographie :

*« Dans mon rapport, il y avait aussi une partie qui était extrêmement intéressante où à partir d'entretiens que j'avais menés avec les 2 formateurs là-bas dans le cadre du séminaire « Analyse stratégique », j'avais, ben j'avais repris ces entretiens qui étaient... sur le sens de leur activité. C'est vrai que j'ai réussi à trouver certains éléments, bon, en même temps, c'est ce qu'ils ont dit*

*une fois, ils auraient peut-être dit autre chose une autre fois mais ça fait rien, en gros, je pense qu'il y a un fond de vérité, autrement on n'est pas sorti de l'auberge... Et c'est vrai, qu'après, moi, je me suis regardé moi-même en me disant qu'est-ce que moi, je fais là-bas ? C'est vrai que le fait de mettre ces 3 histoires, ces 3 sens différents à un même investissement dans un même lieu, ben des fois ça a mis en évidence, là qu'est-ce qui fritait, pourquoi ça collait pas entre nous, et c'est vrai que ouais, c'était plus la mer à boire, en fait. On a eu des problèmes, mais bon, c'était parce que, donc c'est vrai que ça allait mieux, ça a vraiment atténué la chose.*

*Voilà, j'ai posé, j'ai compris certaines choses... je fais des choses bien, utiles qui me serviront... j'ai été honnête... bien maintenant on tourne la page et on va voir ailleurs.*

*C'est vrai que cela m'a fait du bien... Puis y'avait surtout ce côté honnête, j'ai essayé d'être honnête dans mon rapport de stage » (Rapport, 129, 26-46).*

*« ... le fait de, de, d'écrire... d'être en train d'écrire, ça m'a, ça m'a rappelé plein de choses et ça m'a ouvert les yeux sur énormément de choses et c'est vrai qu'il y a plein de choses sur ma place que j'avais pas forcément remarqué. Donc c'est vrai que vraiment critique à ce niveau là. Sur l'alternance, ben j'étais aussi critique... mais tout en ayant aussi pris conscience dans mes lectures puis par peut-être aussi le bon sens que l'alternance, pour certaines choses, c'est quand même bien. Y'a pas non plus mille solutions... si on veut atteindre un certain objectif c'est une des plus pertinentes. Ça pose des difficultés et des insuffisances... mais maintenant... faut faire un compromis » (Entretien, 130, 6-14).*

*« Certains liens au cours de mon alternance ont pu se réaliser. Ils se faisaient dans des lieux « privilégiés ». Ces lieux étaient les seuls lieux de la formation où l'alternance réunissait et faisait se rejoindre le monde de la formation et du travail. Le premier lieu était le séminaire de X. et Y., séminaire réussissant à faire un lien entre théorie et pratique (cf. analyse de l'organisation et pédagogie par objectifs). Le deuxième était le séminaire de Z. et T. qui lui proposait la salutaire réflexion de la pratique, instaurant par là une prise sur l'expérience vécue et sa « compréhension-objectivation ». A mes yeux, la formation suivie n'était alternance qu'en prenant en compte uniquement ces séminaires et le stage » (Rapport, 116, 50-46).*

*« J'estime que mon alternance (exigence d'intégration de deux mondes, mobilisation subjective dans ces deux mondes, implication dans l'activité, etc.) a été un échec. Heureusement qu'une relation entre ces deux mondes a pris forme*

*au sein des séminaires cités plus haut. Ces moments ont été les seuls où j'ai vécu un rapprochement et senti la force possible de l'alternance... » (Rapport, 118, 22-25).*

Ainsi sa formation universitaire lui paraît-elle particulièrement pertinente lorsqu'elle lui permet d'utiliser les savoirs comme des ressources transférables et mobilisables en situation qui réduisent l'écart entre les compétences et connaissances qu'il maîtrise et celles requises par l'image de soi visée, comme formateur. Il mentionne en particulier que sa participation à un « séminaire d'intégration » lui a été très utile pour dispenser des cours d'espagnol à destination d'un détenu :

*« Tout un travail préalable au cours était fait avec l'apprenant afin de mettre à jour ses attentes réelles, son niveau, la manière dont il préférerait que le cours prenne forme, s'il pouvait travailler dans sa cellule. Cependant, au fur et à mesure, une dérive s'est mise en place : je tendais à survaloriser le relationnel au détriment du savoir à transmettre. J'étais ballotté au gré des désirs des apprenants. J'avais dépassé la position et la logique de l'enseignement « pur » pour aboutir à un rôle flou que je n'arrive pas encore à définir. Certains cours se sont par exemple passés à parler, avec un apprenant désirant apprendre l'espagnol, de sa situation difficile et de la mort d'un proche. J'étais sur une crête dangereuse. Je sortais du rôle du formateur. Dans un tel lieu et face à une telle « misère » tout est décuplé. Qui étais-je pour certains ? J'ai décidé de reprendre les choses en mains et de réintroduire une structure dans mes cours. Simultanément à cette prise de décision, dans le cadre d'un séminaire, avait lieu une introduction à la pédagogie par objectifs. Du pain béni ! J'ai donc décidé de l'utiliser. L'usage était double : à la fois me donner un horizon et, à partir de là, découper des séquences cohérentes tout en restant souple et en me permettant de construire à partir de la demande de l'apprenant et de ses structures d'assimilation » (Rapport, 110, 18-38).*

Cet extrait montre que c'est la mise en synergie de pôles de formation différents et complémentaires (formation et travail) qui provoque l'apprentissage et la construction identitaire. Il montre aussi combien il est essentiel que le dispositif de formation universitaire puisse agir :

- sur l'expectancy-value (lien entre les apprentissages et les régulations identitaires) ;
- comme un espace protégé (rôle de la réflexivité) [Manuel insiste sur le fait qu'il a investi avec beaucoup d'« honnêteté » son rapport de stage] ;
- sur le sentiment de compétence des étudiants en apportant des savoirs utiles aux régulations identitaires afin de permettre leur engagement en formation.

### 5.3.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses

#### *Configuration identitaire de Manuel*

Pour *Manuel*, qui a abandonné ses études de philosophie parce qu'elles lui paraissaient en « trop grand décalage » au regard de son milieu socioculturel d'origine, l'engagement dans une formation de formateurs correspond à son souhait « d'aider les gens qui ont du potentiel et qui n'y arrivent pas parce qu'ils manquent de culture et de savoir ». Il envisage ainsi la fonction de formateur dans une perspective militante. Cette représentation du métier de formateur semble s'inscrire dans la conscience de sa condition d'origine dont il s'agit de s'échapper car il n'en supporte pas les habitus. Le savoir universitaire apparaît comme un moyen pour *Manuel* de se distinguer des classes populaires, d'avoir accès à un capital culturel valorisé tout en restant fidèle à son éthos d'origine. *Manuel* émet lui-même l'hypothèse que son choix d'orientation en « formation des adultes » correspond pour lui à une « réparation symbolique » par rapport à sa famille.

L'engagement de *Manuel* dans un cursus universitaire dans le domaine de la formation des adultes se fonde sur un processus d'identification à partir de figures marquantes du monde universitaire. Il opte pour cette filière grâce à deux enseignants universitaires qu'il décrit comme des « personnages » jouant un rôle de « révélation identitaire ». Pour *Manuel*, devenir formateur d'adultes est envisagé comme pouvant lui permettre de « transmettre des savoirs » de telle façon qu'ils soient des outils d'émancipation à toute forme d'aliénation. Son projet paraît assez indéterminé au moment de son engagement et en cours de formation : lors de l'entretien, il envisage encore plusieurs possibilités professionnelles (photographe, professeur de philo...) tout en affirmant vouloir continuer ses études afin d'échapper au chômage. La perspective d'entrer dans le monde du travail prend chez *Manuel* la forme d'une inquiétude voire d'un pessimisme angoissé face à l'incertitude de l'avenir.

Notons qu'il ne fait aucune référence aux stages comme motifs d'engagement dans le dispositif ni dans son rapport de stage ni dans l'entretien.

Pour *Manuel* qui « aime bien la théorie » et se sent « ontologiquement étudiant », l'université est particulièrement valorisée : elle est un lieu de savoir censé développer un « esprit critique ».

**Hypothèse** ① *La formation en alternance constitue une source de vives tensions identitaires vécues comme d'autant plus importantes et urgentes à résoudre qu'elles mettent en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », concrets, immédiats, opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques, à des communautés de pratique.*

Dans le rapport de stage rédigé par *Manuel* et dans l'entretien que nous avons eu avec lui, il apparaît que son insertion a été rendue difficile par le fait qu'il a été confronté à un univers non seulement étranger mais étrange et difficile à cerner, à savoir le milieu carcéral. Son inscription dans ce milieu particulier l'amène à développer des interactions inédites et un nouveau rôle social de formateur, très différent du rôle d'étudiant. Notre analyse met particulièrement en évidence que son stage a correspondu à une rupture dans sa trajectoire, source de nombreuses tensions cognitives, pragmatiques et affectives. En outre, les tensions rapportées par *Manuel* sont manifestement relatives au fait qu'il se trouve impliqué entre deux institutions aux logiques, selon lui, radicalement différentes, l'une axée en priorité sur la formation (l'université) et l'autre sur la formation aussi, mais dans un contexte carcéral, avec ses tensions, ses codes, ses références, sa logique propre où prévaut presque toujours l'argument sécuritaire. Dans ce contexte, toute réflexion sur la formation peut susciter des craintes et peut être perçue comme une mise en danger de l'institution.

*Manuel* constate que dès son arrivée en stage, il a éprouvé de la difficulté à se « placer » dans son contexte de stage. Il décrit le « local de la formation » au sein de la prison où il effectue son stage comme « exigu » et vit très mal sa proximité avec les autres membres du service formation. Il a du mal à se situer et à « habiter » le local de la formation.

*Manuel* ne dispose pas de clés pour se rendre dans le « cellulaire », ce qui crée une dépendance à l'égard des autres et un sentiment d'être de trop.

Il n'a pas de bureau personnel. Il travaille ainsi sous le regard permanent de sa responsable de stage. Cette situation le conduit à se percevoir comme un « parasite parasitant le lieu d'un autre ».

A propos de sa formation en alternance, *Manuel* dit d'emblée que c'est une formation « difficile, exigeante, déstabilisante ». On peut repérer qu'elle est pour lui source d'importantes tensions liées à sa participation à deux communautés de pratique aux logiques vécues comme opposées et contradictoires (le système universitaire et le système travail). Par rapport à la communauté de pratique où *Manuel* a effectué son stage (la prison), il rapporte aussi des tensions relatives à l'écart qu'il ressent entre sa représentation de la formation des adultes et sa « lecture » de l'univers de la prison. Les contraintes de la prison lui apparaissent, en effet, rédhitoires pour dispenser une éducation libératrice et propice au développement.

Comme beaucoup d'autres étudiants, *Manuel* éprouve des difficultés à assumer l'incertitude identitaire et statutaire liée à l'ambiguïté de sa position de stagiaire, ce qui met en jeu chez lui une image de soi ressentie comme totalement négative. Le problème de place qu'il rencontre (voir *supra*) est à relier au fait que son activité n'est en rien solipsiste. Elle se réalise dans une proximité (exiguïté du local formation) avec sa tutrice, sous son regard quasi-permanent : « Son regard m'oppressait. Je me sentais scruté et j'avais l'impression de tout faire de travers ». Celle-ci lui signifie un certain nombre de conduites institutionnellement valorisées auxquelles il doit se conformer. Cette activité s'inscrit dans une dynamique de « reconnaissance conditionnelle » où la référente porte un jugement sur l'activité de *Manuel*, afin de l'estimer par rapport à ses attentes « à elle ». Cette exposition au regard et au jugement d'autrui où il doit faire la preuve de sa valeur tout en prenant en compte les attentes de l'Autre, est source de tensions et de conflits identitaires qui portent manifestement atteinte à l'estime de soi de *Manuel* et à son sentiment de compétence : « Où me tenir, comment me tenir ? Quel jugement si je fais ceci ou cela ? ».

*Manuel* expérimente des tensions vécues comme d'autant plus saillantes et vécues comme importantes et urgentes à résoudre qu'elles mettent en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », immédiats, concrets, opérationnels qui viennent s'ajouter aux enjeux « très différents » du monde académique où l'on est « livré à soi-même avec soi-même », ce qui est ressenti comme plutôt confortable par *Manuel*. A l'opposé, on arrive, dit-il, dans un lieu « très pratique, on est un peu dans la semoule et on doit se débrouiller par soi-même totalement, alors le problème, c'est que ça cause des angoisses. C'est extrêmement anxiogène comme situation, ça vient se coupler au côté anxiogène de tout ce qui est études et côté abstrait où on est également livré à soi-même mais bon, là, on est livré à soi-même avec une exigence de résultats, de délais extrêmement brefs... [...] et le problème, c'est que dans ma situation, on (sa référente) ne se rendait pas compte qu'il fallait que je m'acclimate, que j'étais complètement néophyte, que je ne connaissais rien aux prisons [...]. Il y avait une exigence de ben... voilà, maintenant tu bosses... ».

*Manuel* met ainsi en évidence que son contexte de stage est dominé (comme la plupart des contextes professionnels) par une logique de « production-efficacité » même si « une petite place », écrit *Manuel*, était donnée à la formation : « Si l'erreur voyait le jour, non seulement elle était amenée à disparaître au plus vite... Le leitmotiv « il n'y a pas le droit de se tromper » résonnait dans mon esprit décuplant par-là une surcharge de stress et accentuant les divergences avec l'université ».

Pour *Manuel*, la perception de son manque de compétence par rapport aux activités concrètes à réaliser est particulièrement manifeste lorsqu'il fait référence à l'une de ses missions consistant en la rédaction d'un journal écrit par des prévenus et censé être destiné à un usage interne à la prison. Ce qu'il écrit à propos de cette expérience, vécue

comme une véritable épreuve met en évidence un écart entre le projet de *Manuel* et le projet de sa tutrice.

*Manuel* explique qu'il entreprend le projet de réalisation de ce journal dans le souci que les prévenus en soient les auteurs d'un bout à l'autre. Ce journal représente pour *Manuel* le « nœud » de son stage. En cours de stage, sa tutrice poursuit, selon lui, un tout autre objectif. Pour elle, ce journal comporte un enjeu important de reconnaissance et d'image à conquérir par rapport à la direction de la prison. Selon cette perspective, le journal doit être « parfait », il doit donner à voir une bonne image du service formation.

Cette situation est source de nouvelles tensions intersubjectives qui se manifestent en termes de « conflit » et « d'énervement » entre *Manuel* et sa référente. *Manuel* réalise qu'il n'a pas travaillé avec les exigences de sa tutrice. Le journal est insatisfaisant aux yeux de celle-ci, « dans les détails de la mise en page » au point que « comble de l'ironie », selon *Manuel*, elle doit faire appel à un graphiste pour « pousser plus loin le degré de perfection du journal ».

Dans nos analyses, nous avons fait l'hypothèse que *Manuel*, qui s'inscrit manifestement dans une trajectoire identitaire de *différenciation* par rapport au milieu de son stage est très réticent à s'engager dans certains apprentissages instrumentaux nécessaires à l'accomplissement de sa mission (informatique, traitement de textes), telle qu'elle est attribuée par sa tutrice, dans la mesure où elle compromet la réalisation de son image de soi visée (un étudiant avec un « projet de soi en formation » fondamentalement orienté vers l'université) mais en même temps, *Manuel* souffre d'être perçu comme incompetent eu égard à la mission confiée.

Dans ce contexte vécu sur un mode particulièrement critique et stigmatisant, *Manuel* développe des stratégies de repli et d'isolement, s'inscrivant ainsi dans une dynamique d'anéantissement identitaire, réactivant une image négative de lui-même : « Je me suis replié, ravagé par le doute et inférieur dans la relation avec ma responsable de stage qui elle seule était compétente ».

### **Perception du rôle de la formation en alternance**

**Hypothèse** ② *La perception de la valeur de la formation en alternance est variable d'un étudiant à l'autre en fonction d'une part, de l'instrumentalité perçue de la formation par rapport à la régulation des tensions identitaires vécues comme importantes et d'autre part, du sentiment de compétence, c'est-à-dire de la perception qu'a chaque étudiant de ses chances de réussir sa formation.*  
*L'engagement dans les activités de formation varie en fonction de la perception de « l'expectancy-value » (sentiment de compétence et instrumentalité perçue).*

Déçu par ce milieu professionnel et par les conflits interpersonnels avec sa tutrice, *Manuel* se trouve alors en porte-à-faux avec une image de soi visée (chercheur à l'université comme son prof de philo ? ou comme ses premières figures identificatoires à l'université, les « professeurs-personnages » rencontrés au « Tronc commun » ?) ou à préserver (son statut d'étudiant) et ses systèmes de croyances et de valeurs à l'égard de la formation des adultes. On remarque qu'en réaction à ces affects identitaires et tensions éprouvées entre l'image qu'il a de lui-même et celle que sa référente de stage lui renvoie dans le contexte socioprofessionnel, *Manuel* s'identifie de plus en plus au milieu universitaire dans lequel il se sent particulièrement à l'aise. Dans cet espace de formation, il peut se donner la possibilité de formuler des buts et des projets tout en développant une identité sociale positive, se traduisant par une forme identitaire particulière intensément vécue, renvoyant à une définition de soi comme « ontologiquement étudiant ». Cette forme identitaire correspond à la mise en œuvre d'une logique de formation entièrement tournée vers l'université, dont on peut penser qu'elle s'inscrit en continuité avec la trajectoire qu'il ressent possible pour lui, en référence avec les modèles identificatoires qu'il a immédiatement nommés lorsque nous l'avons interrogé sur ses motifs d'engagement en licence professionnalisante à l'université. A l'université, manifestement, *Manuel* bénéficie d'une reconnaissance. Il peut développer des stratégies visant à maintenir un plaisir éprouvé qu'il cherche à prolonger. Plaisir qui résulte ici de la concordance entre identité héritée et identité visée qu'il s'agit de maintenir pour garder une certaine consistance psychologique et une image positive de lui-même.

*Manuel* ne fait pas se rejoindre les deux contextes de sa formation en alternance, comme il le dit d'ailleurs lui-même par une « négociation adéquate », le contexte de son stage menaçant par trop la valeur qu'il a de lui et le sens qu'il donne à sa formation : « J'ai survalorisé le côté étudiant pour être quelqu'un ».

*Manuel* considère cependant que sa formation universitaire « n'est pas assez pratique » pour permettre une véritable professionnalisation et pas assez théorique « pour le lieu où elle est installée ». Pour lui, il est difficile d'établir une articulation entre les cours universitaires et le « côté pratique ». Il insiste sur le fait que l'université devrait plus aider les étudiants à développer une conscience critique. Sa vision témoigne de

croyances fortes en des valeurs académiques qu'il situe à l'opposé d'une formation strictement professionnelle : « Si l'on ne peut pas exercer ses capacités critiques, l'université sacrifie une de ses missions et se soumet alors à l'économie de marché ». Il considère en même temps que les formateurs sont « des intermédiaires entre deux mondes ». Ils doivent agir et en même temps pratiquer un exercice critique sur leur action.

### ***Perception du rôle du dispositif d'accompagnement***

**Hypothèse** ③ *Le dispositif d'accompagnement universitaire a pour effet de modifier la valeur perçue de la formation en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages (université et monde du travail) - en rapport avec leur dynamique identitaire - et leur sentiment de compétence en offrant des savoirs spécifiques et un espace « protégé » qui facilitent la régulation des tensions identitaires.*

Pour *Manuel*, certains liens ont pu se réaliser entre l'université et le monde du travail, ceci dans des lieux de formation qu'il qualifie de « privilégiés ». Ces espaces-temps de formation sont les séminaires d'intégration et l'accompagnement individualisé : « Ces moments ont été les seuls où j'ai vécu un rapprochement entre le monde de la formation et l'univers du travail, et senti la force possible de l'alternance ». *Manuel* fait référence premièrement à un séminaire portant sur l'analyse des organisations et sur la pédagogie par objectifs (« du pain béni ! ») qui lui a permis de se sentir opérationnel sur son lieu de stage dans le cadre d'une situation de formation où il devait dispenser des cours d'espagnol à des détenus, et deuxièmement à un autre séminaire d'intégration qui lui a permis de mener « une salutaire réflexion sur sa pratique ».

S'agissant de l'accompagnement collectif, *Manuel* dit avoir apprécié le fait de partager son expérience de stagiaire avec d'autres étudiants dans les « petites unités d'intégration » qui ont manifestement joué un rôle important au plan de sa dynamique motivationnelle et de sa socialisation : « Savoir que l'autre [les autres étudiants, donc] est dans la même semoule que nous... rien que ça, ça aide..., on se dit, ben voilà... il réussit, ben toi maintenant, il faut que tu réussisses aussi. Et puis, grâce aux autres, ajoute-il, j'ai compris qu'il fallait que j'arrête de me braquer par rapport à mon lieu de stage... ».

L'accompagnement individuel a également été apprécié par *Manuel* : « C'est sympa d'avoir quelqu'un où on peut parler de nos difficultés de stage et puis qui est surtout très disponible... C'est un de soutien qui donne certaines pistes de réflexions, sur des ouvrages, ça c'était vraiment utile... enfin, elle nous indique comment on peut faire sur les lieux de stage, sur ce qu'on peut faire, sur quelle est la mission pertinente parce que c'est vrai que nous, à être sur le lieu de stage, on nous dirait vous faites des cafés, on

dirait presque oui, d'accord.... Et moi, j'ai vachement besoin (rires), de quelqu'un de quand même là. Je pense que tous les élèves ont besoin de ça et c'est clair que dans la LMFA, le dispositif est hyper-déstabilisant, donc le fait qu'on nous dise, on est quand même là, c'est utile, ça a son sens ».

La réalisation du rapport de stage a manifestement constitué pour *Manuel* une opportunité qu'il a saisie pour accéder à une qualification d'étudiant et non pas de professionnel. Cet écrit relève de l'initiation et d'une quête de soi prenant fortement appui sur des théories et/ou des savoirs académiques investis par sa référente universitaire. Dans le cas de *Manuel*, il apparaît que ce qui participe essentiellement de son engagement dans cet écrit est la possibilité pour lui de s'inscrire dans une dynamique de restauration d'une identité déstabilisée où le dispositif d'écriture est utilisé comme un moyen de valorisation et comme support de reconstruction d'une image positive. Ce rapport visant à unifier les différentes composantes de l'identité de façon à renforcer la cohérence de l'image de soi de *Manuel* et à confirmer l'identité revendiquée (celle d'étudiant) l'a conduit à développer un esprit critique par rapport à certaines dimensions de sa formation en alternance au point même d'envisager une pause dans un trajet jugé par trop « déstabilisant ».

Ici, l'expérience du stage vécue comme plutôt négative a généré, entre autre, « un projet de soi en formation », fondamentalement orienté vers l'université et plus en congruence avec la représentation du soi idéal de cet étudiant. Cette dynamique sélective au profit des dimensions disciplinaires et intellectuelles, avec une certaine distance réactionnelle vis-à-vis du terrain, s'inscrit dans une dynamique de continuité et de préservation identitaire visant à faire perdurer une identité d'étudiant vécue de façon satisfaisante.

Brigitt, de langue maternelle allemande, est interviewée à l'issue de sa deuxième année de stage et après une année Erasmus en Allemagne au moment où elle s'apprête à définir son projet de mémoire.

## 5.4. Brigitt

### 5.4.1. Parcours biographique

Brigitt est une jeune femme de 24 ans, aînée de cinq enfants. Elle est née en Suisse alémanique où elle a effectué toute sa scolarité primaire et secondaire et passé sa maturité. Elle effectue ensuite une année propédeutique à la Haute Ecole d'Art lyrique avec le projet de poursuivre sa formation dans un cursus en communication visuelle. Elle postule à cette formation en présentant un dossier qui n'est finalement pas retenu. Elle décide alors de patienter une année pour le représenter, « *c'était vraiment ce que je voulais faire* », dit-elle lors de l'entretien. Comme elle ne souhaite pas s'inscrire à l'université dans la ville de A. qu'elle n'apprécie guère, elle décide « en une semaine » de venir à H. en se disant qu'ainsi, elle « *maintient des portes ouvertes* », soit en continuant le cursus universitaire choisi en Sciences de l'éducation soit en postulant à nouveau, l'année suivante, à la Haute Ecole d'Art de H. ou de A.

Au mois de mai de l'année académique, elle réalise que le cursus des Sciences de l'éducation lui convient particulièrement bien. Elle découvre des contenus disciplinaires qui la passionnent et se rend compte qu'elle ne peut à la fois préparer son dossier pour les Hautes Ecoles d'Art de H. ou de A. et ses examens universitaires. Elle décide alors de privilégier sa formation universitaire tout en précisant qu'elle « *laisse tomber l'autre voie* », avec laquelle elle renouera d'ailleurs, à l'occasion du choix de ses lieux de stage en LMFA : son premier stage s'est en effet effectué dans un centre d'art contemporain, l'autre à la télévision.

Au regard des extraits suivants, on remarque que les choix de Brigitt se construisent selon un processus d'identification vécu en partie sur le mode de la reproduction familiale. Voici comment elle confronte son choix d'études et d'orientation professionnelle à celui des membres de son entourage tout en mettant en évidence son désir d'apprendre qu'elle relie à des souvenirs heureux à l'école, où elle fait l'expérience de sa première identité sociale :

« *Mon motif principal pour choisir les Sciences de l'éducation...il y avait une curiosité, il y avait peut-être aussi ma mère qui est enseignante, c'était quand même quelque chose qui m'était proche... Et puis... j'ai toujours aimé aller à l'école... ça aussi, je peux le dire, j'ai gardé de bons souvenirs par rapport à ça... un intérêt!* » En même temps, elle précise : « *Je me suis inscrite en Sciences de l'éducation mais je savais que je ne voulais pas faire la L.M.E* [la

Licence Mention Enseignement], *je savais que je ne voulais pas me diriger vers un diplôme d'enseignement primaire* » (Entretien, 152, 1-6).

Par rapport à la question du choix de sa première orientation en direction du monde artistique, on peut repérer des scénarios de vie qui indiquent des modèles pour Brigitt, des indications sur ce qu'il est souhaitable de réaliser dans sa vie. Les univers de travail et les domaines d'intérêt du couple parental ont manifestement agi sur ses inclinaisons, ses choix et sur sa conduite d'insertion professionnelle. Notons que les deux stages choisis par Brigitt, dans le contexte de sa formation en alternance, se sont effectués dans le domaine culturel et artistique et dans le monde de la communication, en tout cas, hors entreprise... :

*« Mon père est musicien, ma mère est enseignante mais elle fait aussi beaucoup de musique... C'est vraiment un milieu artiste... pour son travail, maintenant, il voyage beaucoup... Ce milieu artiste m'est proche plus que le milieu des entreprises... J'ai jamais eu un père qui est sorti à 8 h du matin et qui est arrivé à 6 h le soir »* (Entretien, 150, 33-37).

Brigitt évoque par ailleurs que pendant son cursus au collège, elle est partie pour une année d'échange scolaire en Argentine. Cette première expérience, vécue à l'âge de 16 ans, l'a « *vraiment beaucoup marquée* » et, selon elle, « *influencée* » dans son choix de partir pour une année *Erasmus* à Berlin, dans le cadre de son cursus de formation de la LMFA :

*« Cette expérience m'a donné envie de revivre une autre expérience comme celle-ci dans le cadre de ma formation LMFA »* (Rapport, 151, 12-13).

Dans sa famille, « l'interculturel » a tenu une place prépondérante, ce qui a manifestement constitué pour Brigitt un important vecteur de construction identitaire :

*« Ma sœur est aussi partie lorsque j'étais en Argentine, elle, elle est partie en Norvège puis mes parents ont tout de suite décidé de prendre quelqu'un à notre place, donc on a eu quelqu'un de la Nouvelle Zélande puis on avait quelqu'un du Japon pendant que nous on était au loin. Puis après, là, dernièrement, on a eu des étudiants qui viennent pour une année, on a eu un garçon de l'Equateur puis ma grand-mère, elle a eu une fille de Chine »* (Entretien 151, 25-29).

Brigitt associe clairement le choix de venir faire ses études à H. (ville cosmopolite) à son intérêt pour l'interculturel :

*« En arrivant à H. j'ai découvert... redécouvert l'interculturel... C'est quelque chose que j'aime beaucoup de par mon expérience et qui était inexistant à A [sa ville d'origine] (Entretien, 153, 11-13)... Il n'y avait pas d'africains, pas de latino-*

*américains... A A. on a cette image de H. qui est un peu la porte ouverte au monde où l'on rencontre les cultures » (Entretien, 153, 19-21).*

Les expériences socioprofessionnelles de Brigitt avant son entrée en formation en LMFA ont consisté en des « *petits travaux qui ne comptent pas vraiment* » : « *J'ai fait des remplacements à l'école (en tant qu'enseignante en primaire)* ». Elle ajoute qu'elle a beaucoup travaillé dans l'hôtellerie à l'occasion de remplacements pour l'été. (Rapport, 151, 46-49). Notons qu'à son arrivée à H., Brigitt a fait sept ans de français au collège dans sa ville d'origine et que sa langue maternelle est l'allemand :

*« A mon arrivée à H., j'avais de bonnes bases... surtout de grammaire... mais c'est un peu le problème qu'on évoque tout le temps... ça sert sincèrement pas à grand chose... ». Lors de son entrée en Sciences de l'éducation, elle dit combien c'est son « envie de parler, de communiquer qui lui a fait apprendre. Je n'ai pas pris de livres pour étudier le français » (Entretien, 153, 43-50). « C'était pas facile au début, dit-elle, en ajoutant : Si j'avais su au moment de m'inscrire, que dans trois mois, je me retrouverai seule à écrire des notes de lecture... C'était vraiment mieux de ne pas savoir... Parce qu'après, une fois confrontée... de toute façon ça marche ! (rires) » (Rapport, 154, 2-8).*

### **Motifs du choix d'entrée dans une formation en alternance**

Lors de sa première année en Sciences de l'éducation, elle participe à un séminaire du « Tronc commun », animé par une enseignante universitaire, qui lui permet de découvrir le champ de la formation des adultes, qui la motive particulièrement : « *C'est vraiment avec elle que j'ai découvert la formation des adultes* » (Entretien, 152, 16-17). « *C'était quelqu'un de très proche* ». C'est à travers ce séminaire accueillant différents intervenants externes – tous formateurs d'adultes – qu'elle se fait une représentation positive de ce métier. En outre, la « constellation » du groupe lui plaît : « *C'est surtout ça qui m'a motivée, vraiment, dans le groupe, il y avait des gens venus de tous les coins du monde* » (Entretien, 153, 36-37). La possibilité d'effectuer un stage est également pour Brigitt une source fondamentale de motivation pour s'engager dans le dispositif :

*« L'option de faire un stage, c'était certainement une des grandes motivations pour poursuivre ce cursus, parce qu'après la maturité, j'avais quand même à moitié envie de faire un travail, d'être enfin quelque chose... d'avoir une occupation, mon but, c'était pas d'avoir un cursus académique, pas du tout... vraiment pas du tout » (Entretien, 152, 21-25).*

La licence constitue dès lors pour Brigitt un enjeu de professionnalisation et un passeport pour exercer un métier :

« *C'est un papier pour « partir travailler sur le terrain » (Entretien, 152, 26). Lors de l'entretien, elle ajoute encore : « L'alternance pour moi a été une première formation professionnelle dont le but est d'avoir un métier, cette alternance est une professionnalisation véritable, c'est d'une richesse, c'est vraiment... pour rien au monde, je ne voudrais changer ça... J'aurais jamais voulu faire un cursus 100 % académique en formation des adultes » (Entretien, 161, 42-47).*

#### **5.4.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance**

##### ***Types d'enjeux associés aux tensions identitaires dans le contexte socioprofessionnel***

Le premier stage : une expérience complexe et ambivalente

Brigitt a effectué son premier stage dans un service créé à l'initiative du Service de l'Enseignement et des directeurs de la Maison des Arts. La mission de ce service, dénommé « Cellule Pédagogique » est d'informer et/ou de former aux pratiques d'éducation culturelle et artistique en encourageant le partenariat entre les institutions scolaires et les institutions muséales. Les principaux partenaires de travail de la cellule sont les enseignants et les institutions de la Maison des Arts. Les différentes activités mises en œuvre vont de la conception de projets d'enseignement culturel à la publication de livres d'artistes pour enfants, en passant par l'accueil et l'accompagnement des enseignants dans les projets et l'organisation de séances d'information ou de formation.

La mission principale du stage de Brigitt a consisté à évaluer le fonctionnement de la Cellule Pédagogique. Ses objectifs : détecter les dysfonctionnements manifestes ou latents, réels ou pressentis qui affectent le service dans ses différentes activités et émettre des hypothèses concernant les principales causes de ces problèmes de fonctionnement alors que l'organisation est arrivée au terme de sa « phase pilote » (5 ans d'existence) et que la demande « *de réaliser des actions d'évaluations des activités mises en œuvre se fait entendre partout* » (Rapport, 139, 38-40). Il s'agit aussi de faire des propositions d'amélioration, ces suggestions pouvant concerner autant les « formes de travail » adoptées que les contenus et les objectifs des activités du service eu égard à l'environnement. Ce diagnostic a la double visée de jeter un regard rétrospectif sur le fonctionnement des cinq dernières années et d'adopter un point de vue projectif pour l'avenir. Ce diagnostic de situation, intitulé « un état des lieux du fonctionnement de la Cellule Pédagogique », est présenté de façon très élaborée et professionnelle dans un second volet de son rapport, destiné au directeur de l'institution d'accueil.

Dans le premier volet de son rapport adressé à l'université, c'est-à-dire à l'équipe d'accompagnement chargée des stages, Brigitt indique que la seule identification de cette mission a correspondu à « un véritable processus » qui s'est prolongé sur une partie importante de son année de stage. Elle relie celui-ci à sa propre évolution : « *Je pense que le déroulement de ce processus est intimement lié à mon propre développement dans le stage* » (Rapport, 139, 31-32).

Dans cet écrit, Brigitt met d'emblée en évidence son fort désir d'action : « *Après la formalisation de mon contrat de stage, j'avais hâte de commencer mon stage. Je sentais les envies d'agir pétiller en moi* » (Rapport, 140, 31-32). Dans ces circonstances, avoue-t-elle, « *j'ai entamé mon stage sans objectif immuable [fixe ?], mais avec beaucoup d'options ouvertes et « trop » d'idées à l'esprit* ». (Rapport, 143, 31-32). Elle constate d'ailleurs que le travail « avec la liberté » est un trait caractéristique de son apprentissage pendant cette année de stage : « *Au cours du temps, mon rapport à la notion de liberté au travail s'est continuellement modifié. Peu à peu, au fur et à mesure de l'avancement de mes activités et de mes apprentissages, le travail « en liberté » est devenu un travail « avec la liberté »* » (Rapport 140, 35-38).

Dès les premières pages de son rapport, Brigitt indique que son stage l'a « *plongée à maints égards dans un environnement inconnu et fascinant* » (Rapport 140, 39-40) où elle évoque sa difficulté à se situer dans l'espace de travail de son stage et à circonscrire son activité :

*« J'avais de la peine à me situer dans cet espace ouvert et clos en même temps, où tout pétillait autour de moi, où chacune de mes idées retentissaient dans les projets des personnes qui m'entouraient, mais où en même temps, les choses étaient tout le temps en train de bouger, je voyais littéralement les intérêts partir dans tous les sens, les miens et ceux des autres »* (Rapport 140, 46-49).

Il s'agit donc de trouver des repères dans un foisonnement de manières de penser et d'agir, mais la Cellule Pédagogique est aussi une organisation de distribution et de régulation stable de pouvoir dont il s'agit de comprendre le fonctionnement.

Comme stagiaire, elle participe à une communauté de pratique où elle se sent reconnue, ce qui agit positivement sur son image de soi et, en même temps, cette participation implique un apprentissage des *pratiques* d'une communauté sociale avec ses habitudes, ses rituels, ses règles, normes, plus ou moins tacites :

*« Au sein du conseil pédagogique, je me suis retrouvée dans un groupe et un contexte qui comportaient une importante dimension d'ambivalence pour moi : d'une part, je percevais une très grande ouverture des personnes, en général à l'égard de ma présence et de mon activité. D'autre part, je me souvenais toujours des mots de M. Martin [son responsable de stage, directeur du service] qui m'avait décrit la Cellule Pédagogique comme une « structure très fermée dans ce sens, qu'il y a des choses que l'on n'y fait pas »* (Rapport, 140, 40-45).

Par ailleurs, Brigitt perçoit rapidement que son stage s'inscrit dans un contexte organisationnel qui se prépare à des changements où, écrit-elle, « *les acteurs eux-mêmes s'étaient aperçus de certains problèmes qu'il s'agissait de clairement identifier pour pouvoir les améliorer ensuite* » (Rapport, 140, 6-8). Entre autres, les activités spécifiques mises en œuvre par la Cellule Pédagogique restent « difficilement tangibles » pour le public hétérogène auquel s'adresse celle-ci, constate Brigitt.

La première rencontre avec son responsable de stage, directeur de la Cellule Pédagogique, lui permet de cerner les finalités de l'institution et les problèmes susceptibles de « détériorer le travail » et de dégager un certain nombre de questions auxquelles il est demandé à Brigitt de tenter de répondre par sa mission de stage. Ces questions sont les suivantes :

- Dans quelle mesure, les prestations de la Cellule Pédagogique répondent-elles à une vraie demande émanant du terrain scolaire ?
- Quelles sont les attentes des enseignants par rapport aux prestations de la Cellule Pédagogique ?
- Quelles sont les principales entraves qui se posent à la Cellule Pédagogique quand elle vise son public ?
- Que faudrait-il pour toucher le *non public*, c'est-à-dire pour mobiliser les personnes qui ne se sont jamais adressées au service ?
- Faudrait-il mettre en place d'autres dispositifs pour faciliter l'accès des enseignants au musée de la Maison des Arts ?

Pour Brigitt, il n'est pas d'emblée clair que sa mission consiste à analyser la situation et le fonctionnement de la Cellule Pédagogique. Pour elle, son action doit d'abord lui permettre de répondre aux questions posées ci-dessus :

Ce n'est en effet, écrit-elle, que « *dans la dernière étape de mon stage, que j'ai réellement vu se discerner les objectifs de mon activité et que j'ai donc pu donner une forme concrète à mes productions. [...] Rétrospectivement, ajoute-t-elle, il me semble que j'ai passé un temps considérable à rechercher des réponses à donner à une mission, qui n'était elle-même pas encore saisissable pour moi. S'il est bien vrai que j'en connaissais la visée principale, (qui était donc d'évaluer le fonctionnement de l'organisation), j'ai rencontré des difficultés à identifier des objectifs intermédiaires* » (Rapport, 141, 12-19).

Elle se retrouve ainsi à entreprendre en parallèle plusieurs activités visant des buts différents correspondant à une phase de socialisation active où elle est confrontée à une multiplicité d'informations à gérer et à interpréter par rapport au contexte et eu égard à sa mission. Tout ceci génère un sentiment de confusion et d'incertitude quant à la

posture à adopter en tant que stagiaire chargée de faire « un diagnostic de situation et un état des lieux de l'organisation » :

*« Dans ma confusion générale, j'ai entrepris des activités de recherche empirique et théorique, j'ai participé aux activités du conseil pédagogique, en même temps, j'ai essayé de ne pas trop m'intégrer dans le groupe, afin de garder une certaine distance et une objectivité. Autant dire que j'étais vraiment en train d'explorer les différents champs d'action qui s'ouvraient à moi »* (Rapport, 142, 2-5).

Les questions que se pose Brigitt dans cette étape « concernaient avant tout la démarche à entreprendre pour aboutir à une analyse de fonctionnement valable ». « Je voyais bien les objectifs finaux que je voulais viser dans le long terme (par ex. rédiger un rapport écrit qui puisse en même temps être un outil de travail ; impliquer les propres acteurs dans l'évaluation), je n'étais pas sûre de comment (savoir/pouvoir ?) les décortiquer en buts partiels » (Rapport, 142, 6-10).

*« La conséquence en était que j'ai évité toute prise de décision dans un premier temps de mon activité, car je ne voulais pas me priver d'emblée d'éléments qui pourraient se révéler importants pour l'analyse.[...] Autant dire que je ne disposais pas des critères de choix qui m'auraient permis de décider en faveur ou à l'encontre de l'une ou l'autre des différentes possibilités de travail que j'imaginai. Au lieu de me limiter dans cet espace vaste, dans lequel j'étais en train de me perdre, j'ai donc continué à chercher des bornes naturelles qui se poseraient à mon activité. (Autrement dit, j'avais tellement de mal à me restreindre et à prendre des décisions que j'espérais que des événements extérieurs m'imposeraient dans un certain sens de suivre l'une ou l'autre des pistes d'action) »* (Rapport, 142, 10-19).

La distance réflexive permise par la rédaction du rapport lui permet de se rendre compte de la complexité multidimensionnelle de la situation, « du nombre incroyable d'éléments et de circonstances qui m'ont influencée. Non seulement, j'ai dû apprendre à m'orienter dans le nouvel environnement, mais aussi dans le propre de ma tâche. Pour pouvoir m'en emparer, j'ai dû d'abord la circonscrire, en prenant des décisions et en me posant mes propres limites dans mon vaste espace d'action », écrit-elle (Rapport, 142, 20-24).

Il s'agit donc encore ici pour Brigitt de se construire des repères en créant elle-même sa façon de participer à la communauté de pratique qui l'accueille. La mission de diagnostic (et donc, d'observation) de Brigitt l'empêche en effet d'être une participante à part entière, ce qui est source de tensions et d'émotions négatives comme nous allons le voir après.

Après avoir retracé la démarche de travail ainsi que les étapes suivies pour conduire sa mission, Brigitt met l'accent, dans son rapport, sur trois étapes de travail qu'elle trouve significatives de son développement et de ses apprentissages sur le lieu de stage. On retrouve ces étapes sous les intitulés : *observer, analyser, rédiger*.

Dans la partie 1 de son rapport intitulée : « Les activités que j'ai réalisées » 1.1. Observer, l'on voit que l'activité de Brigitt consistant à observer ses nouveaux « collègues de travail » et ses supérieurs hiérarchiques est « tout sauf simple » ! Brigitt l'évoque en ces termes :

*« Dans un premier temps, mon activité se résumait à l'observation minutieuse de mon nouvel environnement, du contexte et des personnes qui m'entouraient. Avec une rigueur presque obsessionnelle, je prenais note de chaque discussion amorcée dans les séances du conseil pédagogique, j'étudiais chaque geste et j'essayais d'interpréter chaque mot – et tout ceci dans le souci de me repérer dans mon nouvel entourage. Ainsi, j'ai rapidement pu me mettre au courant des divers projets qui étaient en cours de réalisation, de même que j'ai pu me familiariser avec les modes de travail et de fonctionnement particuliers à la Cellule Pédagogique »* (Rapport, 144, 4-11).

A travers la présentation de ses activités, l'on perçoit que Brigitt éprouve des difficultés à assumer l'incertitude identitaire et statutaire liée à l'ambiguïté de sa position de stagiaire. Cette position met en jeu chez elle une image de soi ressentie comme plutôt négative, du fait notamment de son non-engagement et de sa non-participation aux pratiques de la communauté au même titre que les autres personnels, ici les enseignantes-conseillères. Cette tension, liée à la nature de la mission confiée, est celle de la « place » de Brigitt qui s'actualise dans le domaine des relations interpersonnelles. Sa place « d'observatrice » porte manifestement atteinte à son estime de soi et à son sentiment de compétence et génère chez Brigitt un sentiment de marginalité. En effet, Brigitt se demande quelle est sa légitimité à réaliser une activité aussi « banale » que celle d'observer : « *Etait-il justifiable que j'accorde une telle place à des activités aussi quotidiennes et habituelles comme l'observation ou l'analyse d'une situation ?* » (Rapport, 143, 29-30), se demande-t-elle. La tension entre son image de soi actuelle (telle que Brigitt est, avec son fort désir d'agir) et son image de soi normative et/ou idéale (telle qu'elle pense qu'elle devrait être et/ou telle qu'elle voudrait être) pour se sentir plus reconnue et mieux intégrée est ici aisément repérable comme le montrent aussi les passages suivants où elle fait référence à son vécu du stage, en particulier pendant les trois premiers mois :

*« Cette période qui a débuté mon stage, m'a amenée à faire l'expérience d'une nouvelle façon d'être **active** et d'une forme de **présence équivoque**. Ma présence aux réunions hebdomadaires du conseil pédagogique était pour moi ambivalente à maints égards : l'intégration dans le groupe m'a permis d'avoir une identité propre en tant que membre de l'association. J'étais présente dans le groupe,*

*indépendamment de ma présence physique aux réunions. Mais en contrepartie, ma présence au conseil pédagogique a également relevé des écarts importants entre ma position de stagiaire et celle des enseignantes-conseillères. Notamment mon activité d'observation m'isolait par rapport à l'activité du groupe et ma participation au conseil était empreinte de ma non-participation à ses activités ».*

*« D'une part, je me disais que c'était le prix à payer pour garder ma position extérieure, c'est-à-dire objective. Mais d'autre part, mon inactivité apparente (j'écoutais), se distinguait très nettement de l'activité des conseillères (elles discutaient) » (Rapport, 144, 12-24).*

L'ambiguïté de cette position a pour effet de lui faire remettre en cause la valeur des apports de son travail :

*« J'avais l'impression de ne pas être efficace. Si je présumais que mes observations allaient m'apporter des informations précieuses pour mon analyse, j'étais constamment en train d'envisager d'autres démarches pour aboutir aux buts. En effet, je n'avais aucune certitude que j'étais sur le « bon chemin » et mes hésitations constantes m'ont conduite à chercher d'autres formes d'activité, plus productives d'effets immédiats. Ainsi j'ai abouti à certains résultats intermédiaires. Ces activités m'ont en premier lieu rassurée dans ma position, car elles me donnaient l'impression d'être en train de faire quelque chose de productif » (Rapport, 144, 25-33).*

Dans son rapport de stage, Brigitt analyse son action ainsi :

*« Dans un certain sens, je crois aujourd'hui que j'ai dû ouvrir mon champ de vision et faire l'expérience d'autres modes d'action possible pour trouver de l'affirmation pour les choix que j'avais à faire concernant ma démarche de travail, d'ailleurs, il s'est avéré que les documents produits et les projets conçus pendant cette phase exploratoire n'ont pas abouti. [...] Ils n'ont pas apporté des résultats intégrables en tant que tels dans le rapport final d'évaluation. Mais en dépit de leur caractère éphémère, ces travaux ont joué un rôle crucial en tant que passerelle entre deux étapes de travail » (Rapport, 144, 34-41).*

Ce sont donc des « détours » par rapport à la mission confiée qui amènent Brigitt à réaliser ses observations.

Puis Brigitt, peu à peu, prend conscience du fait qu'elle observe, non pas parce qu'elle ne sait rien faire de plus productif, mais parce que c'est la manière la plus directe et la plus fiable pour elle d'accéder aux informations dont elle a besoin pour accomplir sa mission.

Elle vit alors son expérience d'observation « *comme une nouvelle façon d'être active* ». Dès lors, cette activité qui lui paraissait peu productive parce qu'elle ne générait pas de résultats à effets immédiats devient valorisante à ses propres yeux :

« *J'ai découvert que ce n'est pas la production en tant que telle, qui est formatrice. Au contraire, c'est le cheminement parcouru pour aboutir aux résultats qui est source de progression, d'expérience et d'apprentissage. De même, je crois que la valeur de mes apports pour la Cellule Pédagogique ne se mesure pas uniquement au nombre de documents produits et à la quantité de travaux effectués. Je me suis rendue compte que l'authenticité et la franchise de mon investissement, la conviction sous-jacente aux activités mises en œuvre sont des paramètres tout aussi importants de la valeur de mon travail* » (Rapport, 145, 2-8).

Ces différentes prises de conscience « *influencent fondamentalement [son] vécu des premiers mois de stage* » (Rapport, 145, 9-10). A l'occasion de cette constatation, Brigitt note que sa situation de stagiaire était « *quelque peu particulière* » au plan de l'organisation de son espace de travail. Voici comment elle interprète cette situation :

« *Pour des questions organisationnelles et par manque d'espace de travail* », elle a dû effectuer son travail « *en dehors des bureaux du musée* », notamment à la bibliothèque de l'université où elle « *disposait de l'équipement informatique nécessaire* » (Rapport, 145, 11-14). Selon Brigitt, cette réalité l'a constamment aidée à remettre en question son mode de travail et, à certains égards, « *cette position en extériorité a intensifié [son] investissement dans le travail* » (Rapport, 145, 15-16) tout en permettant une distance réflexive par rapport à son stage.

Dans cette configuration, Brigitt ajoute que sa « *mobilisation subjective* » a été un des vecteurs cruciaux de son apprentissage :

Elle évoque « *un apprentissage qui a consisté à découvrir la portée et la complexité d'activités, à l'apparence très simples, comme celles d'observer les interactions entre les personnes, et qui m'a constamment confrontée à moi-même, à ma propre subjectivité, qui m'a bouleversée à tous les niveaux de ma sensibilité et qui m'a heurtée contre mes propres convictions et intérêts* » (Rapport, 145, 17-22).

« *Dans mon apprentissage, conclut-elle dans la partie consacrée à son activité d'observation, j'ai moi-même été mon plus grand obstacle à franchir. J'étais à la fois mon maître d'apprentissage et mon apprenti* » (Rapport, 145, 22-24).

A partir du moment où Brigitt se sent suffisamment outillée, elle entreprend un travail d'analyse des diverses informations recueillies. Son activité consiste dès lors, entre

autres, à analyser les entretiens réalisés auprès des conseillères pédagogiques. Ces personnes se révèlent être une source d'informations très pertinentes sur le fonctionnement interne du service en ce qu'elles ont donné accès aux visions subjectives des enseignantes engagées dans un travail pédagogique. Brigitt constate alors des divergences entre les observations qu'elle a elle-même réalisées à propos de l'activité de ces conseillères et les témoignages que ces dernières lui livrent :

*« Cela a été une constatation forte que de me rendre compte de la portée de ma subjectivité, que je croyais pourtant objective ! », note Brigitt, dans son rapport [...] « Inconsciemment, sans que je m'en aperçoive, j'avais interprété toutes les informations recueillies selon un certain nombre de critères strictement subjectifs. J'avais définitivement perdu l'innocence d'une position extérieure que je croyais occuper – une position dont j'ai dû faire le deuil » (Rapport, 145, 35-40).*

Il est alors frappant de constater que les tensions éprouvées par Brigitt entre son « soi actuel » (Brigitt, consciente de sa subjectivité) et « son soi idéal » (devenir quelqu'un d'objectif), l'incite à s'engager fortement dans l'activité d'analyse et ce, afin de mieux piloter son projet, sans en subir l'emprise :

*« J'appelle ici le deuil de ma position extérieure, ce qui était au fond le processus qui m'a amenée à reconnaître le fait que toute forme d'analyse me demanderait une prise de position affichée. C'était la perte d'une croyance profonde en l'existence d'une objectivité absolue à laquelle j'aspirais. J'étais bouleversée au niveau de mon sentiment de sécurité, je me sentais exposée au péril d'être littéralement aspirée ; dévorée par cette analyse. Mon projet s'est emparé de moi » (Rapport, 145, 41-46).*

*« Mais une fois « dedans », c'était encore une surprise : plus de peur, plus de risque – puisque j'y étais déjà. Du courage et le regard en avant ! Je crois que c'était le moment, où j'ai pu réellement m'y investir totalement » (Rapport, 146, 2-5).*

Le travail d'analyse des entretiens confronte Brigitt à une difficulté particulière : il l'amène à s'interroger sur les normes et les valeurs à partir desquelles elle va analyser les données recueillies :

*« Quels étaient les critères pertinents pour donner mon appréciation personnelle de la situation organisationnelle ? » (Rapport, 146, 8-9).*

*« D'un côté, j'étais maintenant consciente des limites de mon objectivité et donc du fait que toute évaluation si détachée et scientifiquement fondée soit-elle, porterait toujours les empreintes de ma vision subjective. Si en effet, je savais que mon agir n'était pas affranchi des valeurs auxquelles j'adhère, j'ignorais*

*cependant quelles étaient au juste ces valeurs et normes qui orientent mes pensées ainsi que mes actions. Je me suis alors rendu compte, qu'il fallait non seulement que j'observe mon entourage mais aussi que je m'observe moi-même pour mieux me connaître. D'un autre côté, j'essayais toujours d'agir au plus près des normes et des valeurs dominantes à la Cellule Pédagogique. Soucieuse de rendre mes propos compréhensibles (car c'était dans son accessibilité que je voyais la clé de l'utilité de l'analyse), je voulais approcher ma vision de celle des personnes concernées par mes appréciations ».*

*« Je vivais donc au fond deux objectifs fort opposés. Immersée dans ma propre subjectivité, je voulais sans cesse rentrer dans celle d'autrui. Un dessein aventurier, qui m'a amené à faire des découvertes et des apprentissages surprenants et qui est ainsi peu à peu devenu un point central de mon projet de stage. Les enjeux d'analyse proprement dits (c'est à dire récolter des informations, comparer des données, faire des interprétations, émettre des hypothèses et donner des appréciations, etc.) sont temporairement passés à l'arrière-plan de mes préoccupations, laissant la place à un défi personnel qui m'est tout à coup apparu comme fondamental. Avant de juger, je voulais comprendre » (Rapport, 146, 9-27). Belle formule d'apprenti-consultante !*

Puis un deuxième événement « remuant » se produit pour Brigitt. A l'occasion de son cinquième anniversaire de fonctionnement, la Cellule Pédagogique organise un colloque s'adressant aux enseignants ainsi qu'au public intéressé par les activités du service. Focalisées sur des questions soulevées par le « partenariat entre école et culture », des discussions et des tables rondes réunissent des intervenants extérieurs venus d'horizons très divers : artistes, chercheurs, théoriciens ainsi que praticiens de l'enseignement artistique et culturel. Si ce colloque permet l'expression d'intéressantes réflexions autant rétrospectives que projectives sur la nature de l'activité de la Cellule Pédagogique, il rend aussi manifestes certaines tensions qui traversent l'organisation. C'est donc à l'occasion de ce colloque que Brigitt découvre réellement les conflits latents fractionnant les membres du conseil pédagogique. Suite à cet événement, en effet, les conseillères pédagogiques expriment leur profond désaccord avec ses modalités d'organisation. Elles disent leur mécontentement à propos de la place qui leur a été accordée et, de façon plus large, contestent le fonctionnement de la Cellule Pédagogique en revendiquant un pouvoir décisionnel plus important dans l'organisation et en posant des « conditions très claires » au coordinateur (Monsieur Martin, donc responsable du stage de Brigitt) quant à leur future collaboration :

*« D'interminables discussions et de profondes controverses, des émotions fortes et des idéologies différentes semblaient diviser les membres du conseil pédagogique », note Brigitt dans son rapport (Rapport, 146, 46-48).*

Cette crise ébranle les bases de la Cellule Pédagogique, à tel point que l'avenir de celle-ci semble, à un certain moment, « plus qu'incertain ». Selon Brigitt, les longues discussions entre les différents acteurs sont alors le reflet de nombreux dysfonctionnements tacites qui fragilisent l'organisation, de l'intérieur :

*« C'était comme si, écrit-elle, l'ordre apparent établi par le fonctionnement quotidien de la Cellule Pédagogique avait formé une couche protectrice enveloppant l'organisation et lui permettait de prospérer en dehors des problèmes existants. En tant qu'événement extra-ordinaire de ce fonctionnement, le colloque a pu transpercer cette couche et rendre ainsi manifestes les dysfonctionnements »* (Rapport 147, 9-14). Brigitt écrit alors à propos de cet événement du colloque : *« A l'instar d'un château de cartes, la Cellule Pédagogique semblait s'écrouler autour de moi »*. Cet événement influence à la fois *« les circonstances extérieures à mon travail et les conditions intérieures de mon activité »* (Rapport, 147, 15-17).

A propos des tensions identitaires éprouvées par Brigitt dans le contexte professionnel de sa formation, remarquons combien sa participation à cette communauté de pratique particulière pose de manière complexe et délicate la question de son sentiment de compétence, à associer, bien sûr, à celle de son identité professionnelle. Son insertion dans un milieu de travail et son engagement dans une activité de diagnostic ont été vécus tout au long de sa mission, comme déstabilisants. Notons qu'elle relie la peur de ne pas se sentir à la hauteur ou compétente et/ou légitime à son jeune âge (24 ans) qui est pour elle source d'incertitude et de déstabilisation identitaire :

*« J'ai souvent l'impression – à tort ou à raison – que mon jeune âge est un obstacle majeur à l'exercice de la profession que je suis en train d'apprendre. Par rapport à des personnes plus âgées que moi, je perçois clairement un décalage d'expérience. C'est normal, je le sais bien. Ce n'est pas évident à gérer. L'idée que je puisse « manquer d'expérience » pour mener à bien mon activité professionnelle me perturbe et est capable de me déstabiliser au plus profond de moi-même. C'est pour moi une vraie question »* (Entretien, 148, 45-48 ; 149, 2-5).

### 5.4.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l’engagement en formation

Dans la partie conclusive de son rapport intitulé « Analyser », Brigitt met en évidence le pouvoir formateur de l’écriture. Son « regard réflexif » lui permet notamment de prendre conscience que l’agir individuel et l’agir collectif sont indissociables :

*« Un regard en arrière me permet aujourd’hui de reconnaître [et sans doute aussi de faire reconnaître] le grand potentiel formateur inhérent à deux expériences marquantes de [son] stage : L’une intime et non perceptible par [son] entourage, l’autre bouleversante pour toute une structure. Ces deux expériences, écrit-elle, ont en commun de m’avoir questionnée intensément sur les effets et les enjeux de mon agir individuel dans un espace social. Je m’explique » (Rapport, 147, 18-22), écrit-t-elle, en (se) posant la question de sa légitimité et de sa compétence à analyser la situation et le fonctionnement interne du service :*

*« La prise de conscience du fait que je ne pouvais comprendre autrui et ses gestes qu’en interprétant ses raisons d’agir m’a d’abord inquiétée. Par rapport à mon travail à la Cellule Pédagogique, je mettais en cause la validité d’une analyse qui serait fondamentalement pénétrée de subjectivité. Je me disais alors que les acteurs de la Cellule Pédagogique auraient meilleur temps de se questionner eux-mêmes, s’il était question de connaître un point de vue subjectif. Et tout à coup, comme par un sentiment d’infériorité, j’ai eu l’impression que ma propre vision ne pouvait être que moins précise et moins juste que celle des personnes intérieures à l’organisation » (Rapport, 147, 23-30).*

La crise qui a suivi le colloque organisé par la Cellule Pédagogique lui a permis de réfléchir de façon différente à la question de sa subjectivité qui se révèle, *in fine*, « plus objective » que celle des acteurs de l’organisation impliqués dans la situation. Sa place d’« alternante » entre deux « mondes » et deux « identités » lui a permis de poser un regard « d’apprenante » et de « pratiquante » sur les situations rencontrées. Ce double regard d’alternante apparaît alors comme particulièrement heuristique du point de vue de son développement identitaire en ce qu’il stimule son activité tout en permettant une réorientation de ses représentations :

*« Dans cette situation investie d’émotions et de sentiments, la question de la subjectivité s’est trouvée poussée à l’extrême. En suivant les discussions engagées au conseil pédagogique, j’ai pu observer comment toutes les personnes impliquées prétendaient que leur point de vue et leur vécu représentaient la pure et simple vérité. J’ai d’ailleurs été frappée de constater à quel degré chacun était prisonnier de sa propre subjectivité – et je me suis en*

*même temps aperçue que j’occupais moi-même la place la plus « objective » dans cette situation. [...] Je crois, écrit-elle, que cette constatation m’a enfin donné la possibilité de (re) gagner un équilibre entre deux positions que j’occupais (l’une, subjective, l’autre, objective) ; et de deux rôles que je jouais (l’un, d’apprenante, l’autre, de pratiquante) dans deux mondes ; l’un universitaire et l’autre professionnel. Dès lors, le va-et-vient constant entre deux mondes, deux environnements, deux positions, deux identités – bref, l’alternance proprement dite – ne m’a plus empêchée dans mes activités, mais elle m’a au contraire permis de tirer un maximum de bénéfices de ce double regard qu’elle me procurait » (Rapport, 147, 36-49).*

A propos de cette formation en alternance qui lui a permis de participer à plusieurs communautés de pratique, dans les contextes de l’université et de son lieu de stage, Brigitt écrit :

*« Je n’en finis pas de découvrir de nouvelles perspectives et prises de conscience que ce travail m’a ouvertes. Néanmoins, il y a une connaissance que j’ai acquise et que je juge fondamentale pour tous les apprentissages qui l’ont suivie : subjectivité et objectivité sont dans leur nature complémentaires. Dès lors, ce n’est pas la subjectivité en tant que telle qui entrave notre objectivité, mais c’est la subjectivité non comprise qui entrave notre objectivité. Dans cet ordre d’idée, je pense que mon objectivité est construite de subjectivités conscientisées » (Rapport, 148, 2-9).*

A propos du rapport « Diagnostic de situation » que Brigitt a rédigé à l’intention de son responsable de stage, directeur de la Cellule Pédagogique (deuxième volet de son rapport de stage), elle écrit que la portée et les enjeux de ce travail l’ont véritablement prise au dépourvu :

*« J’avais « tout simplement », écrit-t-elle, sous-estimé l’investissement personnel et temporel que ce travail me demandait. [...] Au fond, ajoute-t-elle plus loin, ce qui me perturbait, c’était une seule interrogation : Est-ce que j’ai sous-estimé la charge de travail ou est-ce que j’ai surestimé mes propres capacités ? » Ni l’une, ni l’autre de ces constatations ne sont « faciles à s’avouer » : « A mon sens, sous-estimer l’importance d’un investissement est une erreur tout aussi grave que de surestimer ses propres capacités », écrit-elle dans son rapport, en ajoutant, « Des erreurs pourtant qu’il faut commettre une fois au moins pour pouvoir éviter de les faire par la suite. Je me suis pardonnée l’une et l’autre – mais mes réflexions n’ont pas cessé » (Rapport, 148, 24-26).*

Remarquons ici que l’écriture du rapport à l’intention de l’université lui permet de se libérer d’une tension mettant en jeu une image de soi vécue de façon négative, associée

à un enjeu concret, immédiat, opérationnel : écrire un « rapport professionnel » dans l'urgence. Notons au passage combien la question de savoir si elle a sous-estimé la charge de travail que représentait la rédaction de ce rapport ou surestimé ses capacités donne lieu à une intense délibération intérieure... A l'origine de cette situation de délibération, notons la présence d'une rupture dans le cours habituel de son activité d'étudiante : elle est confrontée à une pratique particulière qui va la définir (ou non) comme « professionnelle ». La tension est alors vive pour Brigitt qui est mobilisée par une image positive de soi qui la met en porte-à-faux par rapport à ses pratiques et comportements habituels d'étudiante. La pratique professionnelle induit en effet le plus souvent une gestion et une organisation précise ainsi qu'une planification stratégique du déroulement des activités qui peuvent se révéler différentes de celles de la pratique universitaire.

Toujours en conclusion de son rapport, Brigitt insiste sur l'impact que sa formation en alternance a eu sur son « rapport à l'adulte ». Elle considère cet impact comme central dans la construction de son identité professionnelle. Elle met notamment en relief l'extrême importance qu'elle accorde aux rencontres qu'elle a faites au cours de sa formation avec des « adultes » appartenant à des groupes sociaux différents. Ces adultes apparaissent alors comme autant de « passeurs » d'expériences, de significations, de savoirs, de savoir-faire, de valeurs qu'elle s'approprie. Toutes ces interactions avec des personnes plus expérimentées accompagnent manifestement Brigitt dans la construction de son identité professionnelle de formatrice d'adultes et l'aident à concevoir et réfléchir son agir :

*« L'hétérogénéité (en termes d'âge, d'expérience professionnelle, d'expérience de vie, de provenance culturelle et sociale, etc.) des personnes qui m'ont accompagnée pendant cette année de formation s'est révélée être une source majeure d'apprentissage pour moi », écrit-elle. « Au fur et à mesure de mon occupation continue et de plus en plus intensive avec les « grandes » questions posées par le travail avec des adultes apprenants, j'ai développé une manière tout à fait nouvelle d'aborder les personnes adultes avec lesquelles j'étais en contact » (Rapport, 148, 35-44).*

Elle insiste dans son rapport sur le fait que les adultes de son entourage ont constitué de précieuses ressources :

*« Au sujet de la problématique de l'expérience, les adultes de mon entourage sont devenus une véritable source d'apprentissage pour moi [...]. En écoutant leurs récits, en observant leurs gestes, en me posant leurs questions, bref en essayant de me poser à leur place, j'ai tout à coup eu accès à leurs expériences. Le terme de « partage d'expérience », si prisé dans ma formation, a pu dévoiler pour moi son sens le plus propre. C'était comme si tous ces adultes plus*

*« expérimentés » me permettaient – à leur insu – d’avoir part à leur expérience. [...] Je me suis à vrai dire imbibée d’impressions, de découvertes et de prises de conscience faites grâce à la présence d’autrui – des personnes si hétérogènes et si différentes de moi-même en même temps qu’elles me rassemblaient... (ressemblaient ?) » (Rapport, 149, 6-16).*

*Dans cet ordre d’idée, ajoute-t-elle, je crois qu’à beaucoup d’égards, cette année de stage m’a aidée à développer une sensibilité et une attention en particulier à l’activité des personnes qui m’entourent. En même temps, je suis devenue beaucoup plus questionneuse de mon propre comportement – dévouée à connaître ma propre subjectivité dans tous ses aspects. C’est à l’égard de la genèse de cet intérêt pour les subjectivités, que mon travail de stage et l’observation de mes collègues de travail en particulier, ont joué un rôle crucial » (Rapport, 149, 17-23).*

Lors de l’entretien, elle redit combien les relations qu’elle a développées avec des collègues « adultes », rencontrés soit à l’université, soit sur son lieu de stage, ont été des ressources fondamentales pour sa construction identitaire. Il apparaît ici que sa participation à différentes communautés de pratique est liée à une trajectoire de transformation identitaire impliquant de nouveaux apprentissages :

*« Mes collaborateurs, trices, ils avaient tous au moins quinze ans de plus et on a vraiment soit au stage soit à l’uni, eu des contacts qui m’ont permis à moi dans mon stage mais aussi à l’uni d’être comme sur deux voies. D’un côté, je travaillais pour moi, je m’appropriais les contenus, je réfléchissais sur ces contenus qui concernaient le travail avec et sur aussi l’être adulte et puis à côté, j’étais continuellement confrontée aux adultes en formation. Bon... ça c’était plus à l’uni parce que je voyais mes collègues qui avaient quarante cinq ans qui réagissaient complètement différemment de ce qui était normal pour moi puisque je venais du collègue. Et là, c’était quelque chose dont j’avais entendu parler en théorie... c’est ça qui est excellent, qui est extraordinaire parce que ces personnes s’intéressent à la formation d’adultes, sont des formateurs d’adultes, donc qui ont aussi cette distance théorique et avec qui on peut parler, qui ont aussi une distance par rapport à eux-mêmes et au stage. C’est une très très belle expérience que j’ai aussi d’une certaine manière pu être un modèle pour eux, avec peut-être une légèreté, une curiosité...qu’ils auraient peut-être aimé avoir Pour eux, il y avait des enjeux de carrière, de hiérarchie dont je ne faisais pas partie, donc, ils me demandaient : « Comment c’est au fait de travailler comme ça ? » (Entretien, 159, 13-33).*

Incontestablement, pour Brigitt, les stages ont constitué la partie la plus intéressante de sa formation :

« *Les stages, ça m'appartenait, c'était mes stages et c'était mon expérience unique* » (Entretien, 161, 16-17).

Par ailleurs, Brigitt dit lors de l'entretien : « *Les stages, c'était quand même l'essentiel* ». Par rapport aux cours suivis, elle dit : « *Beaucoup m'ont beaucoup intéressée mais il y en a d'autres qui m'ont moins intéressée, le cours d'ingénierie par exemple...* » (Entretien, 161, 20-21). Par rapport à ce cours d'ingénierie suivi en première année, Brigitt souligne qu'elle n'en a pu reconnaître « l'utilité réelle » que lors de son deuxième stage où elle a été confrontée à la réalisation d'une mission de conception d'une formation. Elle remarque ainsi que « *c'est souvent grâce aux stages que les cours ont pu prendre une profondeur où j'ai pu approfondir les connaissances acquises* » (Entretien, 161, 25-27).

Il est frappant de constater que Brigitt semble avoir peu utilisé les ressources de l'accompagnement universitaire individualisé à sa disposition. A ce propos, elle met notamment en évidence une représentation d'elle-même comme aimant « *se débrouiller toute seule* » en se référant à sa première expérience de séjour à l'étranger à 17 ans, loin de chez elle, dans un pays qu'elle ne connaît pas et dont elle ne parle pas la langue. Il est frappant de constater l'analogie, la mise en relation que Brigitt fait entre cette première expérience qui apparaît comme essentielle en terme de dynamique identitaire et motivationnelle et sa situation de stage qui s'inscrit également dans un contexte culturel avec ses normes particulières. L'expérience du stage, que Brigitt inscrit dans la continuité de cette première expérience cruciale (re)présentée comme formatrice, donne lieu à une « représentation identitaire » aisément repérable ici : c'est l'aventure comme ensemble d'activités qui comporte du risque et de la nouveauté, ce sont les « défis » qui, selon Brigitt, la « stimulent » et lui permettent de développer sa « confiance en soi » (dont on peut penser qu'elle a à voir avec la plénitude d'un « sentiment de confiance de base » renvoyant à d'autres intégrations réussies dans le passé (à l'école, par exemple), où elle sait pouvoir compter sur les autres si elle rencontre des difficultés ou des obstacles :

« *Moi, j'aurais eu de la peine avec si j'avais eu une accompagnatrice qui m'aurait appelée toutes les semaines pour voir comment ça va, c'est vraiment des questions de fonctionner personnelles et je sais que moi... si vraiment ça va pas, j'aime bien devoir me débrouiller toute seule. Là, je rejoins vraiment cette boucle que j'ai entamée en partant à l'étranger à 17 ans, et puis, vraiment, je suis partie là-bas en ne parlant pas la langue, en ne connaissant personne, mais ça m'a..., c'est des défis qui me stimulent et qui m'intéressent beaucoup. C'était un peu la même chose au stage. J'aime bien débarquer comme ça et puis aussi développer la confiance en moi et savoir que je peux réussir d'une manière ou*

*d'une autre, sachant toujours que j'ai la possibilité de recourir aux personnes ici » (Entretien, 162, 14-22).*

En même temps, Brigitt insiste sur le fait qu'elle n'a pas rencontré de problèmes majeurs sur son lieu de stage. Si cela avait été le cas, elle en aurait « beaucoup souffert » : « *Je préfère mille fois quand il n'y a pas de conflits... Peut-être que j'ai une capacité de ne pas les voir et puis de ne pas me mettre dedans...* » confie-t-elle lors de l'entretien (Entretien, 164, 4-6).

Lors de plusieurs moments critiques liés à des difficultés rencontrées dans le contexte socioprofessionnel en terme de relations interpersonnelles liées notamment à son rôle de stagiaire qui, à un moment donné, glisse vers celui du rôle de « médiatrice », notons que Brigitt a fait usage des ressources des séminaires d'accompagnement collectif des stages (les séminaires d'intégration), où les expériences de stage des étudiants sont partagées : vécues puis racontées – et problématisées – à la fois autres étudiants et à un enseignant, membre de l'équipe d'accompagnement :

*« Il y a vraiment des problèmes qui se posent qui sont liés au stage... Une fois dans mon stage, il y a eu vraiment un grand différent à l'intérieur de mon équipe de travail où j'ai un peu glissé dans une position de médiatrice ce qui n'allait pas du tout mais j'ai tiré la sonnette d'alarme au bon moment et puis, là le rôle de l'uni et de l'unité d'intégration a été important, là, on beaucoup pu en parler... C'était certainement central. Une autre fois... c'était drôle (rires) parce que c'est ma manière un peu d'être, je me dis voilà, c'est un problème mais ce n'est pas la fin du monde et puis j'arriverai bien au bout mais c'était style une semaine avant un exposé que j'avais dans le séminaire d'intégration où il fallait justement parler d'un problème et puis d'une solution à apporter et au moment de prendre la parole, je crois que j'ai parlé pendant une heure, et que je ne me suis pas arrêtée pour reprendre du souffle, là ça a été vraiment, c'était presque « thérapeutique ». Vraiment ça m'a permis de sortir tout ça et l'attention des collègues et aussi des enseignants m'a permis de poser le problème et de le partager. Le partage à ce moment là d'une problématique qui était grande, ça m'inquiétait quand même, je ne l'avais pas reconnue... C'était vraiment une question de positionnement, je ne savais pas comment je devais réagir éthiquement, déontologiquement, professionnellement (...) C'était certainement un espace qui m'a permis de trouver des réponses, beaucoup de fois pour chercher à dégager une posture professionnelle... » (Entretien, 163, 1-19).*

Par rapport à sa formation universitaire en général, en dehors de ces séminaires d'accompagnement collectif, Brigitt dit combien la formation universitaire lui convient en ce qu'elle lui permet de « *s'identifier avec les contenus proposés* » (Rapport, 154, 25, 26).

En même temps, il est à noter son ouverture par rapport aux savoirs et à sa formation en général et ce, dès son entrée dans le dispositif en alternance :

*« Au moment de choisir la LMFA, ça ne m'est même pas passé par la tête d'aller voir le programme de l'année qui suivait... Pour moi, c'était vraiment le choix : je m'inscris en LMFA et puis je prendrai ce qui viendra. C'était vraiment une ouverture très... assez absolue »* (Entretien, 155, 30-35).

*« Je n'avais pas d'idées préalables sur ce que je voulais apprendre : j'étais très ouverte au champ de la formation des adultes puisque je n'avais aucune expérience professionnelle, ce n'est qu'en dernière année que je suis devenue beaucoup plus critique par rapport à ce qu'on me propose. Au début, j'avais une vision pas vraiment naïve mais quand même c'était quelque chose de nouveau... L'université pour moi, c'était vraiment l'institution qui représente la science et donc j'ai fait en quelque sorte confiance aux enseignants qui m'enseignaient ce qui était pertinent. Et ce n'est que par la suite, que j'ai découvert qu'il y a aussi tout un monde de la formation au-delà de ce que l'on apprend ici [à l'université]... Et c'est ça qui m'a motivée après, pour aller voir de l'autre côté... et profiter de mon alternance... (Entretien, 154, 26-40). [...] Le côté université, je pense pouvoir le dire au terme de cette formation mais je n'en suis même pas sûre... Je l'espère... une manière de réfléchir... de penser, de raisonner... scientifique... Vraiment pour moi, ça c'est quelque chose qui est totalement nouveau, qui n'est pas du tout représenté dans ma famille... Ma mère est enseignante, mon père, il a quand même fait le conservatoire de musique, il a un titre aussi mais ils ne sont pas du tout du milieu académique. Donc l'université pour moi, c'est une manière de lire, de penser, d'écrire qui est tout à fait nouvelle et c'est vraiment un grand apprentissage... Ça, c'est peut-être ce qui traverse le tout... C'est une manière de voir le monde, de lire la réalité, de... développer des intérêts pour des questions sociales, politiques, économiques [...] Maintenant, je lis le journal en tant que formatrice »* (Entretien, 157, 21-37).

Pour Brigitt, le domaine de la formation des adultes correspond à de nombreux « soi possibles ». La diversité des possibilités d'exercice professionnel des formateurs dans de multiples secteurs d'activité du métier de formateur est soulignée par Brigitt qui s'interroge sur son avenir, encore très ouvert. Dans les passages suivants, elle met en évidence son indétermination sur les orientations à prendre et sur sa difficulté à opérer des choix entre différentes représentations professionnelles projectives de soi. Manifestement, Brigitt vit là une transition vécue avec une certaine « inquiétude » liée au fait qu'entre plusieurs représentations de soi, aucune n'émerge suffisamment clairement pour déclencher une prise de décision, un positionnement, un engagement dans une direction plutôt qu'une autre :

*« Pour moi, la formation des adultes, c'est vraiment un domaine, une activité... qui se situe à l'articulation de toutes ces dimensions là [sociales, politiques, économiques, culturelles]... qui me permettent de me projeter aussi dans différentes directions. Des fois, je me vois plutôt travailler dans le face à face ou dans le contact direct avec des personnes plus avec une approche psychologique, des fois, je me vois plutôt dans un travail social, plus avec les grandes questions sociales qui se posent ou alors en entreprise avec des impératifs économiques, politiques... Je n'ai pas encore vraiment précisé mon intérêt (...). Cette ouverture, parfois, elle m'inquiète... Je me dis... mais qu'est ce que je vais faire... » (Entretien, 157, 50-53 ; 158, 1-5).*

Par rapport à son avenir professionnel, après sa deuxième année de formation en alternance et suite à son « Erasmus », Brigitt dit combien elle est confrontée à des choix difficiles à opérer. Cependant son idéal, son « projet de soi pour soi », c'est-à-dire l'orientation identitaire dans laquelle elle s'inscrit et qui sous-tend les différents actes qu'elle pose pour se réaliser est fondamentalement relié ainsi qu'elle le dit elle-même à « l'interculturel » :

*« J'ai vraiment plusieurs choix, plusieurs décisions à prendre, d'un côté, il y a les décisions géographiques, alors déjà Suisse ou étranger parce que j'aurais bien envie de partir à l'étranger aussi... d'avoir une mission professionnelle en lien avec cette recherche éternelle de cette stimulation qui vient du voyage et puis les rencontres interculturelles, bon, c'est vraiment quelque chose qui est inscrit en moi et que je pense que je chercherais tout le temps (large sourire...) » (Entretien, 165, 36-42).*

A propos de l'écriture de son rapport de stage, Brigitt insiste sur le fait qu'elle a d'abord privilégié le rapport destiné à son lieu de stage, ceci dans un souci de loyauté à l'égard de celui-ci :

*« Je me suis d'abord investie, côté stage, restitution pour le terrain, c'était ça qui était pour moi le plus important, en terme de qualité, c'était ce que je donnais comme retour à ces gens qui m'ont accueillie... Je voulais faire un bon travail, que je puisse m'identifier avec, à ce que je voulais leur dire, leur donner. La première année, j'ai fait un très gros rapport, j'ai passé beaucoup de temps dessus... » (Entretien, 154, 33-40).*

A propos du rapport qu'elle a adressé à l'université, il semble que pour Brigitt, celui-ci représente un outil de formation réflexif relatif à son propre agir dans un projet de soi permettant à Brigitt d'affirmer son existence, ses intérêts, ses valeurs. En mettant en œuvre la forte dimension énonciative de la narrativité, Brigitt n'est pas dans une écriture universitaire telle qu'elle est ordinairement prescrit. Ce faisant, l'écriture de son rapport

lui permet de renforcer la cohérence de son image de soi et de confirmer son identité revendiquée de jeune formatrice d'adultes en formation où l'écriture participe à la formulation d'un point de vue propre et d'une pensée personnelle via l'apprentissage collectif (cf. l'importance que Brigitt accorde aux autres pour ses apprentissages) comme moteur de construction de ses savoirs et de son identité professionnelle. Il apparaît que cet écrit lui permet en particulier de mettre en évidence la représentation qu'elle se fait de sa place dans les cultures d'action hétérogènes dans lesquelles elle a été impliquée, ses représentations d'elle-même en tant que sujet agissant et pensant, avec ses autres représentations identitaires (soi actuel et soi idéal), issues de son itinéraire marqué fondamentalement par l'altérité et l'interculturel. Après l'analyse du rapport de stage de Brigitt, on comprend que cet écrit joue un rôle de tiers entre deux espaces de formation, l'université et le lieu de stage. Tout à la fois lieu de représentation de l'action professionnelle et de production de soi (quête de soi), il constitue indéniablement un élément de socialisation professionnelle entre différents pôles (le champ professionnel, le champ universitaire, les autres étudiants, les collègues, les enseignants universitaires, le tuteur professionnel et universitaire) et de construction de compétences sur un mode authentique, à la fois subjectif, intersubjectif et interculturel.

Voici ce que Brigitt dit de ce rapport qu'elle adressé à l'université :

*« Le rapport pour moi, pour l'uni. c'est venu après (celui qui a été adressé au milieu professionnel) mais justement comme je le dis, c'est un rapport pour moi, ce n'est pas en premier lieu le rapport pour l'uni. Bien sûr, c'est le rapport qui permettra à mon accompagnatrice de stage universitaire de me donner une note, d'avoir une idée de comment je m'y suis prise, etc. Mais c'est surtout quelque chose pour moi, que j'écris pour moi (...). Je pense que c'est un cadeau pour moi. Là, l'évaluation, c'est vraiment secondaire. [...] Ça l'est pour d'autres écrits où si on ne me donne pas une bonne note... je me dirais, alors là, je n'ai pas acquis le contenu, il y a des lacunes peut-être au niveau de l'apprentissage. Alors que là, il n'y a aucun doute, j'ai appris des choses, je le sais, je sens ce que j'ai appris. Alors si je n'arrive pas à le mettre sur le papier parce que c'est en moi... bon »* (Entretien, 164, 43-50 ; 165, 10-20).

Dans le dernier paragraphe de son rapport, Brigitt met en évidence combien l'activité d'écriture suscite un éventail de possibles où il s'agit de sélectionner nécessairement l'information et ce, selon des critères constamment susceptibles de varier :

*« Arrivée formellement au terme de ce rapport de stage, je m'en sens pourtant loin d'en finir vraiment. Je me rends compte, une fois de plus que tout ne peut être dit. Mais davantage encore mon stage et la rédaction de ce texte m'ont fait reconnaître que tout ne peut être fait ! Dans cet ordre d'idée, si ce rapport a pu m'aider à assimiler certains « deuils » évoqués en introduction, il en a surtout*

*fait naître beaucoup d'autres. Ainsi, j'aurai maintenant en plus des non-dits et des non-faits du stage le deuil à faire des non-dits et des non-faits du rapport de stage...J'aimerais conclure, avec une dernière question, concernant autant ce que j'ai fait, que ce que je n'ai pas réussi à faire ; ce que j'ai dit et ce que je n'ai pas eu l'occasion de dire. Or, si c'était à refaire, je referai tout différemment ! Est-ce un bilan trop désillusionnant ? Je ne le crois pas. Pour moi, c'est plutôt la preuve de mes apprentissages » (Rapport, 149, 25-37).*

Il y a en effet plus dans l'action que tout ce que l'on peut en écrire, et l'expérience peut s'écrire de multiples façons. La narration conduit nécessairement à opérer des choix difficiles qui peuvent être éloignés de la multiplicité des situations vécues. Par ailleurs, il est difficile de rendre compte de l'action liée à la singularité et à la fugacité des activités de travail... surtout comme stagiaire dans le contexte de l'alternance.

#### **5.4.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses**

##### ***Configuration identitaire de Brigitt***

Après une année propédeutique à l'école d'Art lyrique avec le projet de poursuivre sa formation dans un cursus de communication visuelle, *Brigitt* n'est finalement pas retenue. En attendant de représenter son dossier l'année suivante, *Brigitt* s'inscrit en Sciences de l'éducation. Elle relie ce choix d'orientation à la profession de sa mère qui est enseignante et à ses bons souvenirs d'école... Elle explique son choix de faire ses études à l'université de H. par le fait que celle-ci soit une université « ouverte sur le monde où l'on rencontre toutes les cultures ».

Lors de sa première année en Sciences de l'éducation, elle découvre le champ de la formation des adultes grâce à un séminaire invitant des formateurs d'adultes à parler de leur métier. Sa motivation pour suivre des études en Sciences de l'éducation et devenir formatrice d'adultes s'origine dans un processus d'identification par rapport à une enseignante universitaire qui anime un séminaire accueillant des formateurs d'adultes et que *Brigitt* trouve « très proche ». Ses perspectives d'avenir apparaissent comme très larges ; elles sont essentiellement à relier à ses aspirations et à son désir de travailler dans le domaine de l'interculturel.

La Licence choisie constitue pour *Brigitt* un enjeu de professionnalisation et un passeport pour « partir travailler sur le terrain ». « Pour rien au monde », elle « n'aurait voulu faire un cursus 100 % académique en formation des adultes ».

**Hypothèse** ① *La formation en alternance constitue une source de vives tensions identitaires vécues comme d'autant plus importantes et urgentes à résoudre qu'elles mettent en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », concrets, immédiats, opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques, à des communautés de pratique.*

A son entrée en stage, *Brigitt* ressent « des envies d'agir pétiller en elle ». Dès les premières pages de son rapport, elle indique que son stage « l'a plongée dans un environnement inconnu et fascinant », « ouvert et clos en même temps », dans lequel elle a d'abord éprouvé des difficultés à s'orienter et à se situer. Dans son rapport, elle relie la peur de ne pas se sentir à la hauteur ou compétente et/ou légitime à son jeune âge qui est pour elle source d'incertitude identitaire. Elle considère celui-ci « à tort ou à raison » comme un obstacle majeur à l'exercice de la profession de formatrice [qu'elle] apprend ». L'idée de « manquer d'expérience » pour mener une activité professionnelle la « perturbe » et la « déstabilise au plus profond d'elle-même ». Notons que son inscription dans un milieu spécifique de stage lié au monde artistique s'inscrit en continuité avec sa formation antérieure. Malgré cela, *Brigitt* représente son insertion dans ce milieu comme étant « déstabilisante ».

*Brigitt* décrit sa situation de stagiaire comme « particulière » ; faute d'espace de travail, elle effectue certaines activités liées à sa mission hors des bureaux de l'institution qui l'accueille et par manque d'équipement informatique sur son lieu de stage, elle travaille à la bibliothèque de l'université. Mais pour cette étudiante, cette réalité l'a aidée à adopter « une posture en extériorité » qui a contribué à intensifier son investissement dans le travail tout en lui permettant une distance réflexive par rapport à son stage.

*Brigitt* souligne qu'elle s'est trouvée confrontée à un contexte et à un groupe qui lui est apparu comme ambivalent à son égard : elle perçoit une très grande ouverture des personnes à l'égard de sa présence et de son activité tout en ayant à l'esprit le message de son tuteur, lui décrivant ce contexte comme une « structure très fermée dans laquelle beaucoup de choses ne se font pas ». Dans son rapport, *Brigitt* évoque un problème qui tient à la nature même de sa mission qui est d'*observer* le fonctionnement de l'organisation où elle effectue son stage afin de proposer un « diagnostic de situation et un état des lieux de l'organisation ». Cette mission, qui la place à la périphérie de la communauté de pratique où elle effectue son stage, génère chez elle certaines tensions issues de son sentiment de confusion et d'incertitude quant à la posture à adopter en tant que stagiaire. Sa position d'observatrice met en jeu chez elle une image de soi ressentie comme plutôt négative, du fait notamment de son non-engagement et de sa non-participation aux pratiques de la communauté qui l'accueille, au même titre que les autres personnels. Cette place d'observatrice porte d'abord atteinte à son estime de soi et à son sentiment de compétence et génère chez *Brigitt* un sentiment de marginalité.

La tension entre son image de soi actuelle (telle que *Brigitt* est à son entrée en stage, voir *supra*, avec son fort désir d'agir) et son image de soi normative et/ou idéale (telle qu'elle pense qu'elle devrait être et/ou telle qu'elle voudrait être pour se sentir reconnue

et intégrée) est aisément repérable dans la façon dont elle restitue l'ambiguïté de sa position de stagiaire et sa forme de présence équivoque par rapport aux autres membres du collectif de travail. En outre, *Brigitt* évoque la difficulté qu'elle a rencontrée à « circonscrire son activité » au sein de l'organisation. Elle peine à se situer dans un environnement où tout « pétille » autour d'elle, où chacune de ses idées est susceptible d'avoir des répercussions sur les projets des personnes qui l'entourent. Pour *Brigitt*, la difficulté a été de trouver des repères dans un foisonnement de manières de penser et d'agir. Si, comme stagiaire, *Brigitt* participe à une communauté de pratique où elle se sent reconnue, ce qui agit positivement sur son image de soi, en même temps, cette participation implique un apprentissage des pratiques de la communauté d'accueil.

### ***Perception du rôle de la formation en alternance***

**Hypothèse ②** *La perception de la valeur de la formation en alternance est variable d'un étudiant à l'autre en fonction d'une part, de l'instrumentalité perçue de la formation par rapport à la régulation des tensions identitaires vécues comme importantes et d'autre part, du sentiment de compétence, c'est-à-dire de la perception qu'a chaque étudiant de ses chances de réussir sa formation.*

*L'engagement dans les activités de formation varie en fonction de la perception de « l'expectancy-value » (sentiment de compétence et instrumentalité perçue).*

Par rapport à sa formation universitaire, *Brigitt* dit combien cette formation lui convient en ce qu'elle lui permet de « s'identifier avec les contenus proposés ». Pour elle, étudier à l'université, c'est une « manière de penser et d'écrire » qui constitue « un grand apprentissage ». C'est aussi une manière de « voir le monde, de lire la réalité, de développer des intérêts pour des questions sociales, politiques, économiques ».

### ***Perception du rôle du dispositif d'accompagnement***

**Hypothèse ③** *Le dispositif d'accompagnement universitaire a pour effet de modifier la valeur perçue de la formation en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages (université et monde du travail) - en rapport avec leur dynamique identitaire - et leur sentiment de compétence en offrant des savoirs spécifiques et un espace « protégé » qui facilitent la régulation des tensions identitaires.*

Selon *Brigitt*, ce sont essentiellement les interactions sociales avec les autres étudiants (notamment ceux plus âgés qu'elle et déjà professionnels) dans le cadre des séminaires d'intégration à l'université et avec des collègues sur son lieu de stage qui ont été sources d'apprentissage et de « révélation identitaire ». Ces « adultes-professionnels » apparaissent comme autant de passeurs d'expériences, de significations, de savoirs, de savoir-faire, de valeurs que *Brigitt* s'approprie et qui l'aident au plan de la construction de son identité professionnelle.

Lors de plusieurs moments critiques liés, en particulier à des difficultés relationnelles rencontrées dans son contexte de stage où son rôle de stagiaire glisse vers celui de « médiatrice », *Brigitt* fait usage des ressources des séminaires d'accompagnement collectif des stages, où les expériences des étudiants-stagiaires sont *partagées* à la fois avec les autres étudiants et avec un enseignant, membre de l'équipe d'accompagnement. En revanche, *Brigitt* dit avoir fait peu usage des ressources liées à l'accompagnement individualisé pour mener un travail réflexif sur son expérience de stage. Cette étudiante relie le fait d'avoir très peu fait appel à sa référente universitaire au fait qu'elle a déjà connu par le passé des expériences où elle a été amenée à se « débrouiller toute seule ». Elle fait alors référence à un séjour lointain à l'étranger qu'elle a effectué à l'âge de 16 ans pour dire combien ce sont les défis qui la stimulent et le fait de se sentir « autonome et libre »... Il est frappant de constater l'analogie, la mise en relation que *Brigitt* fait entre cette première expérience qui apparaît comme essentielle dans sa dynamique identitaire et motivationnelle et sa situation de stage qui la confronte également à un contexte culturel inconnu avec ses normes et ses valeurs particulières. L'expérience du stage, que *Brigitt* inscrit dans la continuité de cette première expérience cruciale (re) présentée comme formatrice, donne lieu à une « représentation identitaire » aisément repérable ici : c'est l'aventure, le goût du voyage et de la nouveauté, ce sont les risques qui lui permettent de développer sa confiance en soi dont on peut penser qu'elle a à voir avec un sentiment de confiance de base et d'estime de soi renvoyant à d'autres intégrations réussies dans le passé.

*Brigitt* a rédigé deux rapports de stage : l'un à destination de son référent de stage, et l'autre à destination de l'université. Elle dit qu'elle a privilégié le rapport à l'intention de son lieu de stage, ceci dans un souci de loyauté par rapport à son tuteur et à l'équipe de travail qui l'a accueillie. A l'analyse du rapport de stage adressé à l'université, on comprend que celui-ci représente un outil de formation réflexif relatif à son propre agir dans le contexte du stage, dans un projet de soi permettant à *Brigitt* d'affirmer ses intérêts et ses valeurs. En mettant en œuvre la forte dimension énonciative de la narrativité, *Brigitt* n'est pas dans une écriture universitaire telle qu'elle est ordinairement prescrite. Ce faisant, l'écriture de son rapport lui permet de renforcer la cohérence de son image de soi et de confirmer son identité revendiquée de jeune formatrice d'adultes en formation où l'écriture participe à la formulation d'un point de vue propre et d'une pensée personnelle *via* l'apprentissage collectif. Il apparaît que cet écrit lui permet en particulier de mettre en évidence la représentation qu'elle se fait de sa place dans les cultures d'action hétérogènes dans lesquelles elle a été impliquée, ses représentations d'elle-même en tant que sujet pensant et agissant, avec ses autres représentations identitaires (soi actuel et soi idéal) issues de son itinéraire marqué fondamentalement par l'altérité et l'interculturel.

Tout à la fois lieu de représentation de l'action professionnelle et de production de soi (quête de soi), le rapport de stage constitue ici indéniablement un élément de

socialisation et de construction de compétences sur un mode authentique, à la fois subjectif, intersubjectif et interculturel.

*Brigitt*, qui a à la fois le goût des autres et de sa liberté, construit des ponts entre les différents aspects de sa formation à la fois *dans* et *entre* les deux communautés de pratique de sa formation en alternance alors même que la qualité de l'intégration dans l'institution d'accueil n'est *a priori* pas tellement plus satisfaisante qu'en certains autres lieux de stage. Dans le cas de *Brigitt*, on est ici clairement dans le cas d'une dynamique identitaire intégrative au regard du contexte de l'alternance. Cette dynamique est à relier, nous semble-t-il, à sa capacité à naviguer entre de multiples appartenances et à vivre des situations de forte dissonance cognitive avec un projet professionnel très ouvert où les représentations de soi aussi bien au plan professionnel que social et intime sont en lien avec l'interculturel. Notons que l'absence de théorisation dans le rapport de stage est probablement liée au fait qu'elle n'a pas été accompagnée au plan universitaire pour l'écriture de son rapport, qu'elle a envisagé de réaliser essentiellement pour elle, quasiment en dehors de tout enjeu d'évaluation : « Mon rapport, c'est un rapport pour moi, c'est un cadeau pour moi, ce n'est pas en premier lieu un rapport pour l'université ». Ce « cadeau » s'inscrit manifestement dans une quête qui a pris la forme d'un investissement subjectif et d'un considérable travail sur soi qui a manifestement permis de nourrir la construction d'une identité professionnelle fondée sur une forte capacité réflexive articulant de façon personnellement signifiante les disjonctions inhérentes au dispositif d'alternance.

Analyse du rapport de stage Solène et de l'entretien mené avec elle, un an après son premier stage et après une année académique sans alternance.

## 5.5 Solène

### 5.5.1. Motifs du choix d'entrée dans une formation en alternance, spécialisée dans les métiers de la formation des adultes

Solène est une jeune femme de 23 ans, qui vit chez ses parents : « *Je suis partie mais je suis revenue...* », indique-elle dans l'entretien (Entretien, 199, 10). Après sa maturité économique à l'école de commerce, elle s'inscrit en Sciences de l'éducation avec pour projet de s'inscrire en Licence Mention Enseignement parce que dit-elle :

« *Je ne savais pas quoi faire de ma vie (...) et puis je m'étais dit, oh ben, c'est sympa, on a les deux mois de vacances, l'été, c'était vraiment par pur intérêt pour plus tard plus que par envie ou par motivation de vouloir absolument être maîtresse d'école* » (Entretien, 199, 27-30).

C'est en première année de « Tronc commun » qu'elle découvre « par hasard », grâce à un cours, le champ de la formation des adultes et le cursus de la LMFA qui la motive parce qu'il comporte de la « *pratique, pas QUE de la théorie* » et « *plein de volets pour faire plein de choses aussi bien dans le social que dans l'entreprise* » (Entretien, 199, 32-33).

Pendant un mois, elle oscille entre la LME qui prépare à un « métier concret » et la LMFA.

Elle opte finalement pour la LMFA, car, dit-elle, « *Je ne me voyais pas maîtresse jusqu'à 65 ans, tous les jours voir des enfants, je me suis dit mon dieu, je ne vais jamais tenir... Bon, c'était quand même sympa, j'aimais bien... mais la LME, ça n'ouvre pas d'autres portes, c'est l'école primaire et puis c'est fini* », ajoute-t-elle lors de l'entretien (Entretien, 200, 4-5).

Avec la LMFA, dit-elle, « *Je me suis dit que je pouvais quand même aller en enseignement primaire, faire des formations continues pendant 3 ans et puis être enseignante à l'école primaire, si c'est vraiment le but de ma vie, c'est pas le cas, mais bon... Avec la LMFA, je peux faire plein de choses* » (Entretien, 200, 35-40).

### 5.5.2. Sources et types de tensions identitaires liés à formation par alternance

#### *L'alternance : une expérience de formation difficile...*

D'emblée, dans l'entretien, Solène souligne que l'alternance, « c'est rude »... Le « Tronc commun » lui semble mal préparer les étudiants à l'alternance :

*« J'ai travaillé comme pour le collège, c'est-à-dire, trois jours avant et ça passait, et en première année LMFA, voilà que je refais la même chose et alors là, je m'en prends hein... (rires) » (Entretien, 200, 17, 19).*

Elle souligne aussi que le rythme de l'alternance, à savoir trois jours à l'université et deux jours en entreprise est difficile à vivre ainsi que le fait de changer de statut d'un contexte à l'autre :

*« Parce que ce n'est pas comme à la LME, ils ont deux semaines de stage, après ils sont en cours une semaine, nous c'est vraiment... On a trois jours de cours et après on est deux jours sur le terrain pendant une année. Donc le fait de changer de statut, c'est assez compliqué, je trouve dans une semaine et puis, oui, les stages, moi je trouve ça rude, enfin surtout mon stage... » (Entretien, 200, 24-29).*

En réalité, c'est donc surtout le stage qui lui est apparu « rude ». Le cas de Solène met particulièrement bien en exergue les difficultés de certains étudiants à réaliser le passage du monde scolaire et/ou universitaire au monde du travail et les doutes qu'ils éprouvent quant à leur utilité et/ou leur efficacité dans le monde socioprofessionnel, en particulier lorsque le contexte de stage est vécu comme peu accueillant et qu'ils se sentent inexpérimentés :

*« Moi, j'aurais trouvé plus intelligent qu'on fasse la première année LMFA sans stage parce que finalement, quand on commence notre stage, on n'a rien derrière nous, on n'a aucun bagage... Alors bon, moi je dis cela parce que j'ai 23 ans et que je n'ai pas d'expérience professionnelle... mais moi, je suis arrivée sur le terrain un peu perdue quand même et puis chaque fois que j'avais des nouveaux éléments théoriques (via les apports théoriques, côté université), je me disais, mais mince, j'aurais dû faire comme ça. A chaque fois, ça me frustrait d'apprendre trop tard... » (Entretien, 200, 38-45).*

Solène explique alors sa décision de ne réaliser son deuxième stage que suite à une année de cours à l'université ainsi :

« *Je ne prends pas de stage cette année comme ça, j'aurais pratiquement toute la théorie en moi pour pouvoir aller sur le terrain pour vérifier en fait si ça se passe vraiment comme on dit dans la théorie* » (Entretien, 200, 46-48).

En même temps, Solène dit aussi à propos de sa mission réalisée dans le cadre de son deuxième stage :

« *Finally, la complexité n'est pas dans la mission en tant que telle, la complexité, c'est l'approche aux autres, en fait c'est les autres. Moi, je pensais que je n'allais pas réussir, que j'allais être bloquée parce que je n'aurais pas les compétences mais finalement, ce n'est pas ça qui m'a bloquée, c'est plutôt les personnes, le contact, le relationnel avec les autres personnes qui est compliqué... (...) J'ai été déçue* » (Entretien, 200, 49-52 ; 201, 1-9).

### ***Le stage : une expérience douloureuse***

Solène a effectué son premier stage dans un centre d'intégration professionnelle fonctionnant comme une entreprise de sous-traitance. La mission de cette organisation consiste à « offrir un travail adapté, valorisant productif ainsi que des possibilités de réinsertion professionnelle aux personnes vivant un handicap physique ou psychique ». Cette structure emploie 150 personnes, réparties en petites équipes dans des ateliers dits de réinsertion professionnelle. L'encadrement de ces ateliers est assuré par des maîtres socioprofessionnels qui disposent d'une expérience dans leur domaine d'activité assortie « d'une formation sociale ».

La principale source de tension énoncée par Solène, dans son rapport et dans l'entretien, est celle de sa « place » en tant que stagiaire. Par ailleurs, plusieurs exemples puisés dans le rapport et dans l'entretien illustrent les grandes difficultés rencontrées par Solène pour s'intégrer dans ce contexte de travail et pour définir une mission de stage pertinente pour l'organisation d'accueil et pour elle-même.

Solène évoque premièrement le fait qu'il « n'a pas été simple de lui trouver une place dans l'atelier réception » du centre où elle effectue sa mission. Sa description de cet atelier (chargé de l'accueil et de la gestion des appels téléphoniques des clients) en témoigne : « *La pièce est petite et déjà beaucoup d'employés y travaillent* » (Rapport, 179, 12-13). Par ailleurs, comme nous le verrons plus loin, elle peine à définir sa mission dans le contexte de tensions conflictuelles existant entre trois personnes censées être responsables de son stage.

Dès l'introduction de son rapport (rédigé un an après le stage), Solène évoque son « *sentiment toujours actuel d'avoir passé une année à errer dans un lieu* », où écrit-elle, « *je n'avais pas ma place en ayant tout de même la certitude*

*d'avoir appris des multitudes de choses aussi bien sur le plan humain que sur mon futur métier de formatrice d'adultes* » (Rapport, 171, 8-10). Dans la conclusion de son rapport, intitulée « Souffrance au travail », elle écrit : « *Pour moi, me rendre sur mon lieu de travail représentait une souffrance (...). Il n'était pas rare que je rentre chez moi totalement déprimée par la journée que j'avais passée sur mon lieu de stage* » (Rapport, 196, 33, 39).

Et pourtant... La lecture de la partie du rapport intitulée « Mes deux semaines d'immersion » laisse penser que ce contexte professionnel est favorable à son intégration. Solène bénéficie en effet de la possibilité de découvrir son environnement de travail et de « *discuter en profondeur avec le personnel d'encadrement* » (Rapport, 179, 24, 25). D'ailleurs, grâce à cette immersion, qui lui laisse le loisir « *d'observer et de comprendre le contexte, les valeurs à la base du fonctionnement de l'organisation, le travail réel des employés et du personnel d'encadrement et finalement les difficultés auxquelles l'organisation doit faire face* », (Rapport, 179, 20-23), Solène relève plusieurs « *besoins de l'organisation comme probable champ d'action pour une mission* » (Rapport, 179, 23-25).

Elle observe en particulier que les nouveaux arrivants sont souvent affectés par les exercices ou les travaux pratiques qu'ils doivent effectuer pour que soient évaluées leurs aptitudes « motrices, cérébrales et affectives ». « *Ils ressentent tous, dit-elle, une impression de retour à l'école primaire. [...] Serait-il possible de créer une manière de faire pour que les nouveaux arrivants effectuent ces exercices sans avoir l'impression d'être pris pour des enfants mais bien pour des adultes en voie de réinsertion professionnelle ?* », s'interroge-t-elle (Rapport, 179, 29-31).

Par ailleurs, il lui semble que le passage au lieu de production est trop « rude » pour ces personnes. « *Comment faire pour que le passage de l'atelier d'observation au lieu de production soit moins difficile ?* » et « *Est-il possible de mettre en place à l'intérieur même de la structure un temps de travail réel de production pour habituer le nouvel employé au travail sous la contrainte des délais ?* », se demande-t-elle (Rapport, 179, 34-35).

Elle relève également un grand problème de circulation des informations entre les deux grands groupes des ateliers protégés : « les ressources humaines » et « le technico-commercial » (la production). Elle constate aussi que plusieurs employés demandent une formation initiale pour pouvoir travailler dans certains ateliers et se demande s'il est possible de créer des modules de formation pour chaque engin ou machine complexe qui demande au préalable une formation initiale. Etc.

Bref, elle soumet cette « liste de besoins » à ses deux responsables afin de leur proposer des pistes de missions pour elle. Or ces derniers lui proposent, à son grand désarroi,

« tout à fait autre chose », qui compromet la réalisation d'une image positive de soi chez Solène.

Ces deux responsables lui demandent de travailler sur les « *procédures des activités de la réception* » en collaboration avec la maître d'apprentissage, Noémie « *avec laquelle ils ne s'entendent pas* »... Celle-ci, en colère contre ses deux collègues, accepte cependant d'accueillir Solène pour cette mission dans « l'atelier réception » dont elle est responsable. Pour Solène, la première activité à réaliser – sous forme de procédures, donc – est celle de l'utilisation du fax (envoi, réception, alimentation du papier...). Au terme de l'écriture de procédures, Solène réalise que les compétences mises en œuvre pour réaliser cette activité relèvent plus de celles qu'elle a acquises à l'école de commerce que de celles qu'elle devrait développer dans la perspective de sa professionnalisation en tant que formatrice d'adultes. La tension – à la fois intra et intersubjective – éprouvée semble alors correspondre à un refus par Solène d'une composante identitaire résultant de sa trajectoire personnelle antérieure qu'elle cherche précisément à oublier et où le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui entrent en conflit. Elle décide alors de faire appel à sa référente universitaire, « *avec laquelle elle a un très bon contact et qui lui est toujours d'une grande aide* » (Rapport, 182, 23-24), pour clarifier sa situation de stagiaire en LMFA ainsi que sa mission. Une rencontre « quadripartite » est organisée où Solène et sa référente expliquent aux deux responsables concernés que la mission ne doit pas consister en un « travail d'exécutante et de secrétaire » mais qu'elle doit permettre de développer des « compétences de formatrice d'adultes ». A l'issue de cette re-négociation de la mission, il est finalement décidé que Solène continuera à travailler à l'atelier de la réception car, selon l'un des responsables, « *c'est un des ateliers qui dysfonctionne le plus* »... mais avec une mission plus en adéquation avec son projet de formation. La mission principale confiée est alors « *d'analyser le travail réel des employé(e)s de la réception dans la perspective d'améliorer leurs prestations et leurs productions* ». Il est par ailleurs décidé que Solène n'aura plus qu'un seul responsable de stage sur le terrain. Remarquons au passage que les seules identifications de la mission et définition d'un responsable auront pris un mois et demi...

Ici, comme dans d'autres rapports et entretiens, on perçoit que Solène éprouve des difficultés à assumer l'incertitude identitaire et statutaire liée à l'ambiguïté de sa position de stagiaire, future formatrice d'adultes, ce qui met en jeu chez elle une image de soi ressentie comme négative. A son grand regret, il lui est en effet prescrit une activité la confinant dans un rôle d'exécutante et de secrétaire qui la renvoie à sa formation initiale à l'école de commerce. Solène n'est pas celle pour qui elle est prise (une secrétaire). On perçoit ici combien cette prescription d'activité est aussi une prescription identitaire vécue difficilement par Solène. L'assignation à un travail administratif portant sur la mise à plat de procédures porte manifestement atteinte à son estime de soi et à son désir d'œuvrer dans le champ de la formation. On perçoit donc ici

une tension entre l'image de soi actuelle (telle que Solène est, avec son désir d'agir) et l'image de soi normative et/ou idéale (telle qu'elle pense qu'elle devrait être et/ou telle qu'elle voudrait) pour se sentir reconnue et intégrée par cette communauté de pratique (dans une logique de formation de formateurs d'adultes).

« *Me voici donc sur le terrain avec enfin une mission !* », s'exclame-t-elle dans son rapport lorsque celle-ci est définie... Pour la réaliser, Solène propose une démarche qu'elle détaille dans son rapport sous le titre « *Ma réponse à la demande* » (Rapport, 180, 45).

Elle décrit alors comment elle s'installe au poste de travail de la « *maître de stage* » (pendant les vacances de cette dernière) et comment elle présente sa mission aux autres employés. Elle a alors le sentiment de travailler de façon relativement autonome en développant un certain sentiment de compétence grâce au soutien et à l'approbation de son désormais unique référent de stage. Mais... patatras ! La maître de stage, Noémie, rentre de vacances et apprend par ses collègues que non seulement la mission de Solène a été modifiée mais que celle-ci a pris sa place de travail pendant les jours de stage. Solène se sent mal à l'aise bien qu'elle ne pense pas « *être en tort* ». Elle explique à Noémie les objectifs de sa mission et l'intérêt pour elle d'avoir à utiliser le poste de travail de celle-ci, deux jours par semaine. Noémie pense qu'il aurait été légitime qu'on lui demande son avis lorsque « *l'on décide de faire travailler une stagiaire dans son atelier, même si c'est pour l'aider...* ». Elle explique à Solène qu'elle n'est pas en colère contre celle-ci mais contre « *la manière dont les choses ont été faites* », c'est-à-dire sans qu'elle ait été associée d'aucune manière à cette décision. Dans ce contexte, la mission de Solène suit cependant son cours. Elle réalise des entretiens avec les employées à partir d'un canevas élaboré par ses soins. Ces entretiens, écrit Solène, sont d'une grande richesse : « *J'apprends un peu l'histoire de vie de chaque employé, l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent sur leur lieu de travail* » (Rapport, 182, 6-8).

Les ennuis continuent lorsque Solène entreprend les transcriptions. Comme elle n'a pas d'ordinateur sur son lieu de travail, elle propose à son référent de travailler chez elle. Une nouvelle tension relationnelle s'installe alors : « *Il n'est pas ravi et je sens qu'un froid s'installe entre nous* », écrit-elle (Rapport, 182, 12). Puis elle réalise que son référent est probablement gêné par le fait qu'elle n'ait toujours pas « *une réelle place de travail* ». Elle ne disposera d'un ordinateur portable qu'en mars (début du stage en octobre) mais... « *le problème c'est que tout le monde l'emprunte et qu'il n'est jamais disponible quand j'en ai besoin !* », note-t-elle dans son rapport (Rapport 182, 14-15). Une fois les retranscriptions des entretiens terminées, Solène décide de faire un bilan des capacités, des besoins de formation et des difficultés de chaque employée. Mais elle ne sait pas comment s'y prendre et n'ose demander de l'aide à son référent. A ce propos, elle écrit :

« *Je sais que c'est aberrant sachant que c'est mon référent de stage et qu'il est là pour cela, cependant c'est une personne avec laquelle j'ai de la peine à communiquer. J'ai le sentiment de ne pas avoir le droit d'être bloquée, que je dois savoir tout faire !* » (Rapport 182, 20-23).

Elle décide alors de faire appel à nouveau à sa référente universitaire ; elles trouvent ensemble une manière de créer les fameuses « méthodes » relatives aux différentes activités de la réception. Mais, à nouveau, un conflit surgit... Cette fois ci, les relations de Solène se tendent avec les employées qui ne se sentent plus motivées par son projet. La frustration de Solène est à son comble (Rapport, 186, 8-16). Suite à une discussion avec son référent, elle comprend qu'elle a probablement été « *trop brusque dans sa manière de faire avec des personnes handicapées psychiques* » (Rapport, 186, 25). Les relations avec les employées ayant tendance à s'envenimer, Solène décide d'interrompre le séminaire relatif à la formalisation des méthodes de « l'atelier réception ». Elle rencontre son responsable en lui faisant part du fait qu'elle ne trouve pas utile de continuer cette activité : « *les participantes en ont marre* », lui dit-elle. « *Je baisse les bras, je suis découragée* », avoue-t-elle alors dans son rapport (Rapport, 186, 40). Elle se consacre alors à une autre mission intitulée : « Clarification des rôles ». Cette mission fait suite à un certain nombre de constats effectués par Solène relatifs notamment au fait que le public du centre a considérablement évolué depuis ces dernières années. Suite à ce constat, plusieurs questions émergent, qu'elle consigne dans son rapport :

- « *La formation des maîtres socio-professionnels est-elle toujours adaptée au nouveau public ?* »
- « *N'est-il pas dévalorisant pour des chômeurs et des personnes handicapées physiques de se retrouver entourées de personnes à troubles psychiques ?* »
- « *Quel est le rôle de chacun des acteurs ?* »
- « *La diversité de ce public n'amènerait-t-il pas un développement de la zone de pouvoir de chacun de ces acteurs afin de se valoriser ?* » (Rapport, 187, 16-20).

Une fois ces questions posées, Solène se sent désemparée pour y répondre. Elle décide cependant de conduire des entretiens avec les personnes travaillant à la réception, ceci afin de connaître la perception par chaque acteur de son rôle et de son cahier des charges. Les employées sont tout à fait d'accord pour répondre à ses questions. Cependant, à la grande déception de Solène, Noémie (la « maître de stage ») refuse de participer à l'entretien : « *Il n'y a rien à faire, elle ne veut pas participer à mes entretiens* », note Solène (Rapport, 187, 34-35). « *Je suis sidérée, je ne comprends pas que l'on puisse « se braquer » à ce point là* », ajoute Solène (Rapport, 187, 38-39). Elle décide tout de même de continuer son enquête, en se sentant à nouveau découragée. Au moment de la retranscription, elle dispose enfin d'un ordinateur portable. Mais

consigne-t-elle, dans son rapport, « *ce ne fût qu'un faux espoir, au bout de deux heures, un responsable vient l'emprunter. [...] Finalement, je ne reverrai plus vraiment cet ordinateur qui m'était pourtant destiné* » (Rapport, 187, 46-47). Solène repart travailler chez elle...

La fin de son stage approchant, elle n'a le temps que de retranscrire les entretiens (à son domicile) sans être en mesure de les analyser. Elle se dit qu'elle pourrait prolonger son stage afin de finaliser cette deuxième mission mais, écrit-elle : « *Je n'en ai aucunement l'envie et j'ai l'impression que mes collègues sont soulagés de me voir partir. Pas parce que l'on ne s'entendait pas bien mais parce qu'ils se rendaient bien compte que tout ce que je faisais ne marchait pas* » (Rapport, 188, 3-5).

Ici, apparaît manifestement que les tensions identitaires éprouvées par Solène sont à relier à la fois à des enjeux de participation à une communauté de pratique spécifique (un centre d'intégration professionnelle pour des personnes handicapées physiques ou psychiques), à des relations interpersonnelles (particulièrement conflictuelles) et à des pratiques. Son insertion dans ce milieu de travail et son engagement dans les diverses activités ont été vécus tout au long de son stage, comme particulièrement critiques et déstabilisants, du fait en particulier de son sentiment d'inutilité et de non-efficacité, source de tensions et d'émotions très négatives :

« *Travailler quand l'on se sent inutile est une chose éprouvante. Le problème c'est que je ne savais point comment faire pour changer la situation. Je crois que j'étais désespérée* », conclut-elle dans son rapport (Rapport, 196, 39-41).

Notons que sa « souffrance » provient par ailleurs du fait qu'elle n'a jamais ressenti de reconnaissance ou, comme elle le dit, de « réel soutien » de la part de son référent de stage, côté professionnel :

« *Bien que je ne l'aie pas souvent sollicité par peur de le déranger, il n'a jamais eu l'initiative de prendre du temps pour discuter de ma mission avec moi ou pour savoir si tout se passait bien. J'aurais voulu quelquefois entendre de sa part ou de mes autres collègues, que mon travail était intéressant ou du moins une appréciation de mes actes. Cela n'a jamais été le cas (...). J'aurais sûrement eu plus confiance en moi si j'avais senti un certain soutien et enthousiasme de la part de C [son référent]* » (Rapport, 196, 43-45 ; 197, 1-5).

Solène attribue par ailleurs le dysfonctionnement du déroulement de son stage au fait qu'elle s'est retrouvée, dans ce contexte, dans une « posture un peu spéciale » : formatrice d'adultes apprenante / éducatrice spécialisée apprenante avec l'obligation de travailler sur les deux facettes. Ceci a manifestement beaucoup contribué à son « trouble » :

« Une de ces deux professions m'était totalement inconnue et je n'étais pas venue dans cette organisation pour développer des compétences d'éducatrice spécialisée » (Rapport, 197, 21, 23).

Elle attribue d'ailleurs la difficulté rencontrée à définir une mission au fait que son référent a en réalité confondu éducation spéciale et formation des adultes. Il a en effet pour habitude de recevoir des stagiaires de l'Institut d'Etudes Sociales. Et, en effet, ainsi qu'elle le note, Solène aurait été probablement plus à l'aise dans la réalisation d'une mission relative à la formation du personnel d'encadrement plutôt que dans celle des employées présentant un « handicap psychique ».

Dans l'entretien, Solène émet l'hypothèse d'une possible stratégie des responsables de l'organisation visant à faire « craquer » la « maître de stage » avec laquelle Solène a travaillé :

« On ne m'aidait pas, [les responsables, et notamment son responsable de stage], on m'a mis dans un endroit où il y avait un problème, dans l'espoir que je dise tout haut ce que tout le monde pense tout bas, c'est-à-dire que finalement, elle n'a plus vraiment sa place ici et puis que bon... » (Entretien, 201, 30-32).

Les tensions vécues par Solène apparaissent ici liées au fait que les conflits interpersonnels existant dans ce milieu la mettent en porte-à-faux avec une image de soi visée ou à préserver et avec son système de valeurs.

### **5.5.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation**

Dans la partie du rapport intitulée « Analyse sociologique de l'organisation » (Rapport, 188-193) ainsi que dans la partie « Dimension autoréflexive » (Rapport, 193-196), on peut repérer de nombreux effets de distanciation s'appuyant explicitement sur la théorie de « l'analyse stratégique ». Cette partie met alors particulièrement en évidence l'intérêt de l'usage des savoirs transmis dans le cadre du séminaire « Analyse de l'organisation » où Solène a eu à réaliser une analyse de son contexte de travail à travers les stratégies poursuivies par les différents acteurs de cette structure :

« Ce travail m'a été d'une grande aide pour mon stage car il m'a permis de comprendre les réelles difficultés auxquelles les acteurs doivent faire face. J'aurais dû commencer par cela », indique-t-elle (Rapport, 188, 13-17).

En intégrant le travail d'analyse effectué dans ce séminaire, elle met à jour, à partir de référents conceptuels adroitement mobilisés, les problèmes concrets affectant l'organisation et susceptibles de provoquer des tensions conflictuelles entre les acteurs. Elle découvre notamment que son lieu de stage est une organisation de type

bureaucratique qui tend « à tout rationaliser et à tout structurer sous forme de procédures afin qu'il n'y ait plus d'imprévis » (Rapport, 193, 10-12) (cf. la nature de la mission qui lui a été confiée).

Elle développe alors un regard réflexif qui la conduit à exercer un jugement critique par rapport à l'organisation en question :

*« A mon avis, à force de tout vouloir mettre sous forme de procédures, le Centre passe à côté de l'essentiel : répondre aux besoins et demandes du personnel d'encadrement et employés afin qu'ils puissent travailler de manière plus efficace »* (Rapport, 193, 16-18).

Cette analyse de l'organisation permet manifestement à Solène de développer un point de vue nouveau, plus lucide sur son environnement, sur elle-même, sur autrui.

Indéniablement, l'accompagnement universitaire individuel ou collectif (via les séminaires d'intégration) lui permet d'ancrer ses apprentissages tout en développant un sentiment de compétence. Dans la partie « Dimension autoréflexive » sous-titrée « Mes apprentissages », elle reprend chaque activité menée au sein de l'organisation pour énoncer les compétences développées.

Il apparaît alors que la formation universitaire, là encore, a permis à Solène de s'approprier des savoirs théoriques et méthodologiques adéquats lui permettant de développer un certain sentiment de compétence et ce, malgré les multiples difficultés rencontrées au cours du stage. Elle mentionne l'intérêt de l'activité d'observation du travail des employées de la réception qui lui a permis à la fois de repérer les dysfonctionnements régnant à la réception ainsi que de comprendre comment ces personnes s'y prennent pour réaliser leur travail.

Les entretiens menés avec les employées de la réception lui ont surtout permis d'établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans son stage :

*« J'ai pu mettre en pratique la théorie acquise durant un des séminaires d'intégration précisément intitulé « Conduite d'entretien »* (Rapport, 193, 44-45).

Elle se félicite par ailleurs d'avoir réalisé un canevas à partir de l'observation de l'activité réelle déployée par les employées. Grâce à la réalisation du bilan de compétences de ces dernières, elle a notamment développé des « capacités de synthèse tout en utilisant des termes adéquats et valorisants pour les personnes ».

En conclusion de son rapport, Solène indique l'importance de la rédaction du rapport de stage en ce qui concerne la prise de conscience des compétences mises en œuvre et des apprentissages réalisés :

« *Je crois que cet écrit m'a permis de me rendre compte que j'ai tout de même effectué un travail pendant mon stage et, que malgré les difficultés, j'ai toujours essayé de faire au mieux de mes capacités* » (Rapport, 197,45-47).

Grâce à cette écriture, ajoute-t-elle :

« *Je me sens soulagée et décontractée, j'ai l'espoir d'avoir su rendre au plus proche la réalité de mon expérience* » (Rapport, 197, 44-45). « *J'ai repris confiance en moi et je me sens prête à effectuer ma deuxième année de stage mais... à certaines conditions !* » (Rapport, 197, 45-49).

Notons au passage que Solène n'a pas restitué de rapport à l'institution d'accueil : « *Je n'ai pas osé leur rendre mon rapport... et puis c'est un endroit que je ne veux plus voir...* » (Entretien, 202, 24, 25) et qu'elle a pris une année entière pour écrire son rapport.

On peut ici faire l'hypothèse que la production du rapport a en elle-même été une épreuve à la fois dans le sens de mise à l'épreuve de ses capacités à écrire l'expérience vécue et au sens de faire la preuve de ses apprentissages et de ses compétences.

En début d'entretien, en réponse à la question posée portant sur ses éventuelles difficultés, côté université, il est d'ailleurs frappant de remarquer que Solène évoque immédiatement son rapport difficile à l'écriture : « *C'est vraiment la grosse difficulté que j'ai eue parce que je parle comme j'écris...* » (Entretien, 202, 8). Elle dit aussi, immédiatement après, qu'il y a une « évolution » pour elle, côté écriture et ce, grâce à sa formation universitaire et à l'accompagnement, en particulier : « *Finalement tout le monde peut apprendre à écrire* », conclut-elle (Entretien, 202, 10).

Oui... si l'en en juge son rapport...

Cet écrit a manifestement permis à Solène de problématiser ses missions en présentant le contexte d'effectuation de celles-ci (notamment dans ses dimensions historiques, conjoncturelles, relationnelles...). On perçoit bien ici, comment cet écrit, comme outil d'élaboration réflexive déterminé par le cadre universitaire (en particulier les séminaires d'accompagnement collectif et l'accompagnement individualisé) a permis de *reprendre* (un an après...) l'expérience réalisée et de donner un sens aux difficultés rencontrées. L'analyse du rapport montre que cette production discursive, reposant sur une forte implication de la part de Solène, constitue une expérience formatrice lui permettant de reconnaître et d'investir les multiples tensions éprouvées dans le contexte professionnel. Cet écrit favorise notamment ses processus d'autoévaluation (estime de soi, sentiment de compétence, réflexivité) qui paraissent pouvoir constituer des dimensions fondamentales de la construction identitaire professionnelle et de la dynamique motivationnelle. Il apparaît que la mise en texte de l'action a en particulier ici permis une clarification de situations vécues douloureusement, ayant généré des représentations de soi négatives ou dévalorisées :

« Ça m'a sauvé la vie, s'exclame Solène qui témoigne, par l'écriture de sa difficile et « déprimante » expérience de stagiaire : « Je crois que tout ce que n'ai pas pu dire finalement, j'ai pu le mettre dans le rapport, ça a été une manière de faire une... thérapie. [...] Ça m'a permis de voir tout ce que j'avais fait pendant une année et de me dire que finalement, je n'avais pas fait que des choses nulles, je n'ai pas seulement été inutile, peut-être pour « eux » [les responsables de l'institution d'accueil], oui, mais pour moi non, j'ai quand même développé des compétences et puis j'ai appris énormément sur le plan humain » (Entretien, 204, 46-52).

Néanmoins, remarquons qu'elle appréhende aussi son prochain stage qu'elle souhaite effectuer dans une banque, c'est-à-dire, selon elle, dans un milieu qui se situe aux antipodes du premier stage :

« J'ai été dans le monde social, maintenant je veux aller dans le monde de l'entreprise » (Entretien, 205, 26). « Un endroit où il y ait un vrai secteur formation [...] des formateurs d'adultes, le monde bancaire pour moi c'est pas une horreur, c'est un monde que je ne connais pas, donc autant aller dans un monde où peut-être, je ne travaillerai jamais après mais c'est une bonne expérience pour mon C.V. » (Entretien, 205, 20-26).

Notons également, qu'elle envisage aussi l'éventualité d'une mission dans une O.N.G.

A plusieurs reprises, dans le rapport et dans l'entretien, Solène souligne l'importance qu'a revêtu pour elle l'accompagnement universitaire individuel. Il a manifestement joué un rôle important à la fois au plan de l'engagement en formation et dans la gestion des conflits identitaires vécus par Solène. En référence au modèle de l'expectancy-value développé dans l'approche théorique de la thèse, on perçoit ici que cet accompagnement a premièrement favorisé l'« expectancy » en amenant Solène à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre l'université et le monde du travail, en rapport avec sa dynamique identitaire et deuxièmement, il a influé sur son sentiment de compétence. Il a ainsi eu un rôle assez déterminant dans l'impact des tensions identitaires sur son engagement en formation. Solène pense qu'en réalité sa référente universitaire était aussi, d'une certaine manière, sa référente sur le terrain. C'est en effet auprès d'elle que Solène trouve un soutien dans le cadre d'un espace « protégé ». Elle regrette cependant de s'être adressée trop tardivement à elle en mettant ainsi en évidence qu'un des enjeux fondamentaux de toute interaction sociale est la *face* qu'elle essaie de manifester et de faire reconnaître à travers une image de soi positive, et ce pour échapper à une éventuelle stigmatisation de la part de sa référente universitaire, par ailleurs chargée, avec d'autres enseignants, de l'évaluation de son rapport de stage :

« O, qui était ma référente de stage, j'ai l'impression que c'était ma référente de stage sur le terrain et pour l'uni. c'était les deux à la fois. [...] Je lui ai dit trop tardivement que ça n'allait pas. [...] Lorsque j'ai des difficultés, confie-t-elle, je n'aime pas les dire, ça veut dire que je suis mauvaise ou que je suis incompétente, donc autant garder pour moi, donc j'ai très tardivement dit à O. que ça n'allait pas... Elle ne s'en rendait pas compte parce qu'elle me demandait : Ca va bien ? Et je répondais : Ah oui, c'est super, c'est super ! » Elle ajoute : « Elle m'a beaucoup aidée, elle m'a appelée pour me dire si tu es bloquée, moi, je te propose ça comme solution. Donc , finalement, c'est elle qui a été ma responsable de terrain » (Entretien, 202, 34-43).

Et plus loin encore, voici ce qu'elle dit de sa référente universitaire :

« C'est vraiment une femme qui m'a beaucoup aidée, sur qui j'ai pu beaucoup m'appuyer. Parce que au début, on a des référentes universitaires... je me suis dit : Ah ben, elle va m'appeler 2 ou 3 fois pour savoir comment ça va et puis là, c'était vraiment quelqu'un qui est super-disponible. [...] On peut parler de tout et de rien et... donc ça m'a beaucoup aidée » (Entretien, 203, 11-16).

Plus loin, elle ajoute, à propos de l'accompagnement universitaire :

« En première année, on ne connaît pas le métier, on nous lâche un peu là-dedans, on a un terrain de stage. Bon, il y en a qui ont l'habitude d'accueillir des stagiaires en LMFA, d'autres pas, donc, je pense que la différence, elle est là. Alors moi, je suis arrivée dans un terrain où ils avaient que des stagiaires de l'IES mais ils n'avaient jamais eu des stagiaires de la LMFA et ils savaient pas vraiment encadrer donc moi, j'étais peut-être un peu perdue... parce que au début, on est perdu, on est là, on regarde, on traîne autour pour avoir une idée des différents secteurs, on rencontre les gens mais finalement, où est-ce qu'on va ? Quelle est la mission ? On ne sait pas au début. Donc, c'est un peu long à attendre. Puis justement c'est là, où la référente universitaire, elle est importante parce que... Enfin moi, c'est comme ça que je l'ai vue, moi, je l'ai vue comme une personne qui lorsque je suis paniquée, ça va pas... Hop ! J'appelle la référente, ça nous rassure, ça a un peu, ça a un peu un côté maternel, c'est vrai hein ? Mais vu qu'on nous lâche, on nous donne quand même un appui et ça c'est les référentes. S'il y avait pas les référentes, ce serait la catastrophe... Je pense pour tout le monde... Moi, je téléphonais à O. lorsque ça n'allait pas. Mais je pense que ça dépend aussi du comportement de la référente. Parce qu'il y en a qui font peur plus que d'autres aussi et puis il y en a d'autres qui ont un côté plus fin... (rires) » (Entretien, 204, 14-34).

D'autres passages, dans le rapport et l'entretien, montrent l'importance qu'a revêtu cet accompagnement pour Solène.

Dans le rapport de Solène, relevons ce qui (lui) paraît important pour réussir un stage :

- « *Débuter sa mission par une analyse du contexte*
- *Oser parler des problèmes rencontrés*
- *Bien comprendre sa mission et ne pas hésiter à la modifier*
- *Demander un bon encadrement de terrain et ne pas hésiter à dire si ce dernier ne convient pas... »* (Rapport 196, 23-27).

#### 5.5.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses

##### *Configuration identitaire de Solène*

Après une « maturité économique » effectuée à l'école de commerce, *Solène* s'inscrit en Sciences de l'éducation avec pour projet de s'engager en Licence Mention Enseignement, ceci sans grande conviction. C'est en première année de « Tronc commun » qu'elle découvre « par hasard » le champ de la formation des adultes et le cursus de la LMFA qui la motive parce qu'il donne la possibilité de travailler « aussi bien dans le social que dans l'entreprise ».

Alors qu'elle est admise en Licence Mention Enseignement, elle se dit qu'elle ne veut pas être « maîtresse d'école jusqu'à 65 ans »... et opte pour la formation des adultes.

*Solène* est rassurée par le fait que la formation comprenne « de la pratique et pas que de la théorie... » et ne fait pas référence à une figure d'identification particulière par rapport à son choix de formation. Notons aussi que cette étudiante ne fait pas allusion ni dans l'entretien ni dans son rapport de stage à l'atout que pourrait représenter pour elle le fait de s'être engagée dans une formation universitaire.

**Hypothèse** ① *La formation en alternance constitue une source de vives tensions identitaires vécues comme d'autant plus importantes et urgentes à résoudre qu'elles mettent en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », concrets, immédiats, opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques, à des communautés de pratique.*

Le cas de *Solène* met particulièrement en évidence que la formation en alternance, côté stage constitue une source de vives tensions identitaires liées à des relations personnelles (particulièrement conflictuelles), à une pratique et à une communauté de pratique spécifique, accueillant des personnes vivant un handicap physique ou psychique. Elle évoque d'abord le fait qu'il n'a pas été simple de lui trouver une place

dans le contexte de son stage. Cette question de place s'actualise non pas seulement sur le registre spatial mais aussi et surtout dans le domaine des relations personnelles difficiles qu'elle a entretenues avec ses responsables de stage et, dans une moindre mesure, avec les employés. Le sentiment dont elle fait part dès l'introduction de son rapport, rédigé un an après son expérience, est le suivant : « J'ai le sentiment d'avoir passé une année à errer dans un lieu où je n'avais pas ma place en ayant tout de même la certitude d'avoir appris une multitude de choses aussi bien sur le plan humain que sur mon futur métier de formatrice d'adultes ».

Par ailleurs, elle peine à définir sa mission de stage en raison de tensions conflictuelles entre trois personnes censées être ses référentes... La définition de cette mission et la définition d'un unique responsable « prennent un mois et demi ! ». Comme *Solène* n'a pas d'ordinateur sur son lieu de travail, elle propose à son référent de travailler à sa mission chez elle. Son tuteur ne comprend pas, dans un premier temps, cette proposition... Une tension relationnelle s'installe alors entre les deux protagonistes.

Pourtant, *Solène* bénéficie d'un contexte *a priori* favorable à son intégration. Un « temps d'immersion » de deux semaines lui permet de découvrir son environnement de travail. Elle relève ainsi plusieurs besoins de l'organisation « comme possibles champs d'action pour une mission ». Mais les pistes qu'elle propose ne trouvent pas grâce aux yeux de ses tuteurs qui lui suggèrent, à son grand désarroi, « tout à fait autre chose », qui compromet la réalisation d'une image positive de soi chez *Solène*. Ils lui confient une mission qui relève d'un travail de gestion et d'organisation administrative en collaboration avec une employée avec laquelle ils ne s'entendent pas... *Solène* réalise alors que les compétences mises en œuvre pour réaliser cette activité relèvent plus de celles qu'elle a acquises à l'école de commerce que de celles qu'elle devrait développer dans la perspective de sa professionnalisation en tant que formatrice d'adultes. La tension à la fois intra et intersubjective éprouvée semble alors correspondre à un refus par *Solène* d'une composante identitaire résultant de sa trajectoire personnelle et scolaire antérieure qu'elle cherche précisément à oublier.

A son grand regret, il lui est en effet prescrit une activité la confinant dans un rôle d'exécutante et de secrétaire qui la renvoie à sa formation initiale à l'école de commerce. *Solène* n'est pas celle pour qui elle est prise (une secrétaire). Cette prescription d'activité est aussi une prescription identitaire vécue difficilement par *Solène*. On perçoit ici une tension entre l'image de soi actuelle (telle que *Solène* est avec son désir d'agir) et l'image de soi normative et/ou idéale (telle qu'elle pense qu'elle *devrait* être et telle qu'elle *voudrait* être) pour se sentir reconnue et intégrée par cette communauté de pratique (dans une logique de formation de formateur d'adultes). *Solène* rapporte de nombreuses tensions relationnelles liées premièrement au fait qu'elle s'installe pendant les vacances au poste de travail de la première personne chargée de l'encadrer sur son lieu de stage et qui ne sait pas que la mission confiée à *Solène* s'est

transformée. Ses relations se tendent également avec les employées dont elle est chargée d'analyser le travail. « Une mission, comme dit *Solène*, c'est très complexe, mais c'est pas tant la mission qui est complexe que l'approche des autres. Moi, je pensais que je n'allais pas réussir, que j'allais être bloquée parce que je n'aurais pas les compétences pour effectuer un stage, mais finalement, ce n'est pas ça qui m'a bloquée, c'est plutôt le relationnel avec les autres personnes qui est compliqué... ».

Suite à une réunion tripartite de régulation, avec la présence de sa référente universitaire, *Solène* se voit confier une autre mission plus en adéquation avec ses objectifs de formation où elle est confrontée à des enjeux concrets, immédiats, opérationnels et où elle doit faire la preuve de ses compétences. Malheureusement cette mission peine à se réaliser dans le contexte de ce stage, peu au fait de la problématique de la formation des adultes. Dans ce contexte, son engagement dans les diverses activités a été vécu comme particulièrement critique et déstabilisant, du fait en particulier de son sentiment d'inutilité et de non-efficacité, source de tensions et d'émotions très négatives.

En outre, sa souffrance provient du fait qu'elle n'a jamais senti de réel soutien de la part de son référent de stage, côté professionnel. *Solène* attribue par ailleurs le dysfonctionnement du déroulement de son stage au fait qu'elle s'est retrouvée, dans ce contexte, dans une « posture un peu spéciale : formatrice d'adultes apprenante / éducatrice spécialisée apprenante avec l'obligation de travailler sur les deux facettes ». Elle attribue d'ailleurs la difficulté rencontrée à définir sa mission au fait que son référent a en réalité confondu « éducation spéciale » et formation des adultes.

Par ailleurs, dans l'entretien que nous avons eu avec *Solène*, celle-ci souligne que le rythme de l'alternance comprenant trois jours à l'université et deux jours en stage est difficile à vivre ainsi que le fait de changer de statut d'un contexte à l'autre. Le cas de *Solène* met particulièrement en exergue les difficultés de certains étudiants à réaliser le passage du monde scolaire et/ou universitaire au monde du travail et les doutes éprouvés quant à leur utilité et/ou leur efficacité dans le monde socioprofessionnel, en particulier lorsque le contexte de stage est perçu comme peu accueillant ou propose des activités qui ne leur paraissent pas adaptées, et qu'ils se sentent inexpérimentés...

*Solène* souligne que son jeune âge est source d'incertitude ; à 23 ans, sans expérience professionnelle, elle est « arrivée sur le terrain, un peu perdue ».

### ***Perception du rôle de la formation en alternance***

**Hypothèse ②** *La perception de la valeur de la formation en alternance est variable d'un étudiant à l'autre en fonction d'une part, de l'instrumentalité perçue de la formation par rapport à la régulation des tensions identitaires vécues comme importantes et d'autre part, du sentiment de compétence, c'est-à-dire de la perception qu'a chaque étudiant de ses chances de réussir sa formation.  
L'engagement dans les activités de formation varie en fonction de la perception de « l'expectancy-value » (sentiment de compétence et instrumentalité perçue).*

Solène pense qu'il aurait été plus « intelligent » d'effectuer la première année de sa licence professionnalisante « sans stage » : elle s'est sentie totalement démunie « sans bagages » lors de sa première expérience de stage avec le sentiment que les savoirs théoriques « arrivaient trop tard » par rapport aux enjeux concrets de sa mission : « A chaque fois, ça me frustrait d'apprendre trop tard ». Solène explique d'ailleurs sa décision de ne réaliser son deuxième stage que suite à une année de cours à l'université en invoquant la raison suivante : « Je ne prends pas de stage cette année comme ça, j'aurais pratiquement toute la théorie en moi pour pouvoir aller sur le terrain pour vérifier en fait si ça se passe vraiment comme on dit dans la théorie »...

### ***Perception du rôle du dispositif d'accompagnement***

**Hypothèse ③** *Le dispositif d'accompagnement universitaire a pour effet de modifier la valeur perçue de la formation en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages (université et monde du travail) - en rapport avec leur dynamique identitaire - et leur sentiment de compétence en offrant des savoirs spécifiques et un espace « protégé » qui facilitent la régulation des tensions identitaires.*

Pour Solène, l'accompagnement collectif (via les séminaires d'intégration) lui a permis d'ancrer ses apprentissages tout en développant un sentiment de compétence. Solène dit comment elle a pu, par exemple, mettre en pratique, dans le cadre de son stage, la théorie acquise durant un des séminaires d'intégration portant sur la « conduite d'entretiens ».

Dans le rapport de Solène, on trouve de nombreux effets de distanciation s'appuyant sur les savoirs transmis dans les séminaires d'intégration où Solène a eu à réaliser une analyse de son contexte de travail via les concepts de « l'analyse stratégique ». Elle met ainsi à jour, à partir de référents conceptuels adroitement mobilisés, les problèmes concrets affectant son organisation d'accueil, susceptibles de provoquer des tensions conflictuelles entre les acteurs. Ceci la conduit à exercer un jugement critique par rapport à celle-ci tout en développant des points de vue nouveaux, plus lucides sur son environnement, sur elle-même, sur autrui.

*Solène* insiste sur le fait que l'accompagnement individuel a constitué une ressource importante, notamment pour les régulations liées à sa mission de stage et pour l'aide à la réalisation de son activité. Cette aide a été perçue comme d'autant plus précieuse que *Solène* n'a, selon elle, bénéficié d'aucune reconnaissance ou soutien, côté professionnel : « On ne m'aidait pas, on ne savait pas m'encadrer ».

*Solène* regrette de n'avoir pas sollicité plus tôt sa référente universitaire de peur de passer pour une incompetente... *In fine*, cette référente a été pour elle, sa tutrice à la fois au plan universitaire et au plan professionnel : « c'était vraiment quelqu'un de super disponible ». Plus généralement, *Solène* constate que s'il n'y avait pas les référentes universitaires, « ce serait la catastrophe et ça, pour tout le monde »... Le côté « rassurant », presque « maternel » de ces référentes est alors évoqué... Indéniablement ici, l'accompagnement individuel a joué ici un rôle de soutien dans le cadre d'un « espace protégé ».

En conclusion de son rapport de stage, *Solène* indique l'importance de la rédaction du rapport de stage en ce qui concerne sa prise de conscience des compétences mises en œuvre et des apprentissages réalisés grâce au stage. On perçoit alors comment cet écrit, comme outil d'élaboration réflexive déterminé par le cadre universitaire (en particulier les séminaires d'accompagnement collectif et l'accompagnement individualisé) a permis de *reprendre* l'expérience réalisée et de donner sens aux difficultés rencontrées. L'analyse du rapport de *Solène* montre que cette production discursive, reposant sur une forte implication de sa part, constitue une expérience formatrice lui permettant de reconnaître et d'investir les multiples tensions éprouvées dans le contexte de son stage. Cet écrit favorise notamment ses processus d'autoévaluation (estime de soi, sentiment de compétence, réflexivité), contribuant ainsi à la construction de son identité professionnelle et à sa motivation. « Ce rapport m'a sauvé la vie », s'exclame *Solène* qui a pu témoigner, par l'écriture, de sa difficile et « déprimante » expérience de stagiaire. Pour elle, cette écriture a correspondu d'une certaine manière à une « thérapie » qui l'a manifestement engagée dans une dynamique constructive et dynamisante de transformation identitaire.

En même temps, la rédaction de son rapport a constitué un temps douloureux d'affrontement à l'écriture vécue comme une épreuve dans le sens de mise à l'épreuve de ses capacités à écrire l'expérience difficile du stage et au sens de faire la preuve de ses apprentissages et de ses compétences professionnelles.

Etudiante italophone, Lisa a été interviewée à l'issue de sa deuxième année de formation en alternance, suite à son deuxième stage effectué dans une importante structure de formation continue et une année Erasmus en Espagne.

## 5.6. Lisa

### 5.6.1. Motifs du choix d'entrée dans une formation en alternance, spécialisée dans les métiers de la formation des adultes

Lisa est une jeune femme de 25 ans, célibataire. Après le lycée au Tessin, son projet est d'intégrer une école de psychomotricienne dont la condition d'accès pour les candidats est d'avoir effectué au préalable un stage de six mois. Dans la perspective d'entrer dans cette école, Lisa décide de prendre une année sabbatique et part en Bolivie pour travailler pendant six mois :

*« Je voulais concilier stage et voyage et c'était vraiment bien de vivre dans une ville, de ne pas juste être en vacances et de voyager d'une ville à l'autre mais d'y travailler et d'avoir un rythme un peu comme les gens de là-bas » (Entretien, 223, 31-33).*

Lorsqu'elle revient de son séjour, elle n'a que 20 ans et comme il faut en avoir 21 pour accéder à l'école de psychomotricité, elle s'oriente vers l'université et choisit la FAPSE avec pour projet de passer les examens d'entrée à l'école de psychomotricité, l'année suivante. Mais en première année de « Tronc commun », elle découvre la « Formation des adultes » et décide finalement de ne pas se présenter aux dits examens. Raisons invoquées : la forte sélection à l'entrée de l'école de psychomotricité et l'intérêt de Lisa pour la formation des adultes :

*« C'était difficile, ils prennent 12 élèves par année. [...] Je ne voulais pas que ce soit l'examen qui décide. [...] Je me suis dit, la formation des adultes, ça m'intéresse et j'y suis restée... » (Entretien, 223,51-53).*

Au regard de l'entretien, on peut supposer qu'elle envisage le cursus formation des adultes comme un moyen de favoriser la construction de nombreux « soi possibles » socioprofessionnels :

*« Au « Tronc commun », il y a plein de formateurs et de formatrices qui sont venus présenter leur métier et c'était cette idée que c'était très large qui m'attirait [...] Quand j'ai vu des formateurs de la Croix Rouge, des entreprises, je me disais : il y aura bien quelque chose pour moi... » (Entretien, 224, 8-12).*

On peut penser que la représentation que Lisa se fait du dispositif LMFA s'inscrit pour elle en continuité avec la trajectoire qu'elle ressent possible pour elle, en référence à sa trajectoire antérieure et à certains modèles identificatoires. Lors de son séjour en Bolivie, qui visait initialement à vérifier si elle pouvait travailler avec des enfants, elle réalise, lors de la fréquentation de certains cours universitaires l'amenant à réfléchir sur son expérience professionnelle, qu'elle a en réalité déjà œuvré là-bas (en Bolivie) dans le champ de la formation des adultes :

« [En Bolivie], je me suis retrouvée à faire de la formation des adultes. [...] C'était surtout avec des éducatrices qu'on travaillait, on avait des réunions toutes les semaines avec le groupe, on préparait des formations avec les autres volontaires et justement, c'était ça qui m'avait plu en Bolivie, c'était pas juste le fait de travailler avec des enfants et d'être avec des enfants, il y avait aussi ce côté, travailler avec des ADULTES [...] et je me disais, oui, la LMFA, c'est vaste et je vais voir... » (Entretien, 224, 15-23).

Par ce choix d'orientation, Lisa s'identifie et se définit aussi face à un ami de lycée, constituant manifestement une figure marquante positive :

« J'ai un ami qui était dans l'année [LMFA] avant moi et déjà, lui, au lycée, c'était déjà un peu un grand ! [...] Il faisait des trucs avec les enfants, des colonies, tout ça [...] Et même ici, c'est toujours un peu un modèle ». La filière de formation LMFA attire Lisa parce que : « Je le voyais maintenant qui travaillait, lui, il avait l'air passionné par la formation des adultes. [...] Et lui aussi, il est parti en voyage, donc, moi, je suis partie après, c'était peut-être un modèle, cette idée de prendre une année sabbatique. [...] Lui, il était parti au Nicaragua, après, il était remonté jusqu'au Mexique, il était allé ensuite jusqu'aux Etats-Unis. Il avait pu négocier ça avec ses parents. Moi, mes parents étaient tout à fait contre... Mon père me disait : non, il faut s'inscrire à l'université et je lui disais, mais regarde, lui, après, il quand même repris l'université, c'est pas impossible, donc » (Entretien, 224, 27-38).

Lisa, elle, ne va pas bénéficier du soutien financier de ses parents qui lui disent à propos de cette année sabbatique qu'elle souhaite passer à l'étranger : « Ok, tu peux y aller, mais tu payes tout... » (Entretien, 224, 49).

Elle trouve alors un emploi de caissière à H. « pour pouvoir partir », ce qui la confronte à diverses réactions de son entourage :

« En fait, tous les gens qui me voyaient, les parents de mes copains d'école, ils me disaient, tu fais quoi ? Ils pensaient que j'étais là parce que j'étais enceinte et que... voilà [rires]. Et puis d'autres personnes, avec lesquelles, je discutais un

*peu plus me disaient, mais tu veux vraiment te le gagner ce voyage... »* (Entretien, 225, 1-6).

Plus tard, elle réalise qu'elle a été, en réalité, exploitée par l'entreprise :

*« Maintenant, je sais que j'ai vraiment été sous-payée... Mais bon, j'ai appris le métier de caissière... »*, dit-elle, amusée (Entretien, 225, 6-7).

Notons, par ailleurs, que comme pour bien d'autres étudiants interviewés, la possibilité de faire un stage est pour Lisa une source importante de motivation d'engagement dans le dispositif LMFA :

*« Une fois que j'ai su l'histoire des stages, j'ai trouvé ça vraiment attirant »* (Entretien, 225, 12).

Lisa trouve cependant que sa formation universitaire n'est pas assez « pratique » :

*« Je trouve ça génial qu'il y ait les stages et les cours mais peut-être du fait que je suis partie, [Erasmus en Espagne], il y a des cours que je n'ai pas suivis et... je trouve qu'il y a des choses pratiques qui nous manquent »* (Entretien, 225, 23-26).

On reviendra sur cette appréciation de Lisa.

### **5.6.2. Sources et types de tensions identitaires liés à la formation par alternance**

#### ***Le stage : une expérience gratifiante***

Lisa a choisi d'effectuer son premier stage dans deux institutions socioculturelles différentes – que nous appellerons C. et F. –, chargées de l'intégration de femmes exilées. Ces contextes, notamment celui de C., constituent manifestement pour Lisa un espace pour sa propre réalisation. Lisa se sent particulièrement proche de la principale institution d'accueil C. où s'est déroulée la majeure partie de sa mission de stage. Ainsi qu'elle l'explique dans son rapport, son choix a d'abord été motivé par *« la proximité de [ses] intérêts personnels et les valeurs de [cette] institution. [...] Je me sentais plus à l'aise dans un contexte associatif plutôt que dans une grande entreprise »*, écrit-elle (Rapport, 209, 15-16).

Ce choix lui permet de se *« confronter à un monde dans lequel je me suis sentie très bien et qui a su me motiver »*, ajoute-t-elle (Rapport, 209, 17). L'on perçoit alors que comme stagiaire, elle participe à une communauté de pratique lui permettant de réaliser une image positive de soi, en cohérence avec la représentation de sa trajectoire et ses

activités antérieures et les représentations projectives qu'elle se fait de son devenir de formatrice d'adultes. Cette relation entre représentations lui permet d'établir une unité et une continuité entre différentes activités passées et présentes, ce qui produit manifestement chez Lisa un sentiment de congruence et de plaisir identitaires et ce, tout au long de son stage. Jusqu'alors, nous avons envisagé dans les cas étudiés, le terme de tension sous l'angle d'un lien conflictuel, auquel le sens commun surajoute souvent une valeur affective négative : une tension doit être régulée, dans la mesure où elle désigne un état problématique dans le sens de « faisant problème », qui doit en conséquence trouver une solution et « être résolu ». Pour le cas de Lisa, il importe d'envisager la notion de *tension* selon son autre acception, à savoir : *se diriger vers* – tendre à aspirer à, avoir pour but.

### ***Le contexte de stage***

C. accueille un public très hétérogène, où, actuellement, une cinquantaine de nationalités est représentée : « *Il y a un mélange de cultures, de langues, d'alphabets, de religions* », constate Lisa (Rapport, 210. 2). Le statut des femmes accueillies est très varié, certaines ont un permis qui leur permet de rester en Suisse et de bénéficier d'une certaine assurance pour l'avenir, d'autres, en revanche, vivent dans l'incertitude, avec la crainte d'être renvoyées dans leur pays. Le niveau de scolarisation et de formation dans leur pays d'origine est également hétérogène, certaines ont fait des études universitaires tandis que d'autres n'ont pas eu la possibilité de fréquenter l'école et sont analphabètes dans leur langue d'origine.

Le centre C. offre des cours de langues, il donne aussi la possibilité aux femmes de participer à des ateliers d'intégration où il leur est proposé d'acquérir ou de confirmer des connaissances de bases utiles à leur vie quotidienne et à l'économie familiale (Rapport, 210, 13-14). Ces ateliers leur permettent de confectionner des objets pour elles-mêmes ou de travailler pour le centre. Un atelier de sérigraphie est très actif où « *le travail ne manque jamais* » et une salle informatique a été ouverte récemment pour répondre à une forte demande des participantes. Le centre effectue par ailleurs un travail de prévention et d'information concernant la santé, l'alimentation, l'éducation des enfants. Précisons encore que ce centre, fréquenté en moyenne par 80 femmes, accueille aussi leurs enfants en âge pré-scolaire. Ceci afin qu'elles puissent participer sans difficultés aux cours et activités.

Ces moments de rencontre et de formation contribuent à « *redonner confiance à ces femmes coupées de leur milieu d'origine et leur permettent de trouver des repères et de créer des liens les aidant à s'adapter à notre société* », indique Lisa (Rapport, 210, 29-30). Dans cette perspective, les cours de langues et les ateliers proposés sont souvent un « prétexte » pour permettre à ces femmes de sortir de leur isolement (Rapport, 210, 31-33).

Dans ce centre, six salariées permanentes travaillent : une coordinatrice, une responsable de la formation et du soutien scolaire, une animatrice responsable des ateliers, une enseignante de français, une secrétaire et une éducatrice de la petite enfance. Par ailleurs, une trentaine de « bénévoles passionnées » et de stagiaires apportent leur aide chaque année. La plupart des enseignantes de français sont bénévoles, certaines sont d'anciennes institutrices. Tout ce personnel reçoit une formation continue et participe à des colloques permettant de réfléchir aux pratiques. Le centre travaille en réseau avec d'autres institutions qui s'occupent de la prise en charge des réfugiés. Il collabore notamment avec des associations de la ville, permettant ainsi aux participantes du centre d'intégrer d'autres lieux de formation.

La deuxième institution dans laquelle Lisa a effectué son stage est un organisme à but non lucratif offrant un espace de formation aux femmes en situation de précarité financière et en risque de marginalité. Il vise à leur réinsertion sociale et professionnelle par le biais de modules de formation ciblés, les incitant à reprendre confiance en elles et à développer leurs capacités d'apprentissage.

A la lecture de la description que fait Lisa de ces deux structures dans son rapport et au regard de l'entretien, on peut penser qu'il y existe un isomorphisme entre la culture de ces organisations (en particulier C.) chargées de l'intégration et les compétences mises en oeuvre à l'occasion de l'accueil qui lui a été réservé comme stagiaire :

*« A C., j'ai vraiment été intégrée, j'ai eu le sentiment de faire partie de l'équipe, de ne pas être juste la stagiaire qui vient deux jours par semaine »* (Entretien, 227, 47-50).

Grâce à sa participation à tous les colloques d'équipe, elle fait connaissance avec tous les membres de l'équipe de C. qui ne travaillent pas forcément pendant les jours de son stage, elle peut *« comprendre et [se] confronter avec l'ambiance du centre, [s']intégrer et avoir un espace de parole »* (Entretien, 221, 36-37). Elle se sent dès lors redevable de cet accueil et de sa non-réductibilité à sa situation de stagiaire, ce qui se traduit par une implication active dans son processus d'insertion, manifestement au-delà des seules obligations stipulées dans la convention de stage :

*« A C., j'étais liée affectivement, j'avais envie d'apporter des choses »* (Entretien, 229, 18).

**Premier stage : une figure marquante...**

Le stage de Lisa, nous l'avons vu, s'est déroulé dans deux institutions différentes. Cependant la mission principale du stage a été placée sous la responsabilité de Clara, responsable de la formation à C. Celle-ci constitue indéniablement pour Lisa une figure marquante de professionnelle expérimentée à laquelle elle s'identifie pleinement :

*« Vraiment, c'est une personne que j'admirais beaucoup, j'aimais vraiment comme elle travaille, comment elle est comme personne. [...] Elle connaît bien son milieu, donc les femmes migrantes, elle ne l'idéalise pas, elle le voit avec les pieds par terre »* (Entretien, 230, 14-15).

La mission confiée à Lisa par cette tutrice a consisté à suivre un projet de formation conçu par les deux institutions. Il s'agit de « *porter un regard d'ensemble sur cette formation* » (Rapport, 213, 9). Dans cette perspective, Lisa aide les formatrices en co-animant les cours, mène un travail d'enquête auprès d'un groupe de femmes et se charge de faire des liens entre les deux ateliers de français et d'informatique « *dans la limite de [ses] compétences actuelles* » (Rapport, 212, 38). Elle anime également l'atelier de sérigraphie (Rapport, 213, 16). Côté ingénierie, elle participe au recrutement des participantes, met en place un contrat de formation, se charge de l'évaluation des deux ateliers et du projet global. Enfin, elle participe à toutes les réunions entre formatrices et responsables du projet et, à la demande de sa responsable de stage, rédige même un cahier des charges pour une prochaine stagiaire LMFA qui pourrait suivre le même projet l'année suivante. La formation – comprenant donc la participation à un atelier de perfectionnement du français et un atelier d'initiation à l'informatique – conduit à la réalisation d'un livre de recettes de boissons, élaboré dans le cadre de l'atelier de sérigraphie.

Lisa revient sur cette expérience dans son rapport et dans l'entretien et l'on perçoit l'importance qu'a revêtu pour elle le fait de réaliser un produit concret et de qualité dans le cadre de son stage :

*« [Cette formation] a abouti à un LIVRE... un livre de recettes, j'ai participé à la décoration, même si ce n'est pas quelque chose strictement en lien avec la formation, c'était quand même quelque chose qui apportait à C. C'était vraiment quelque chose de complet. Même maintenant [2 ans après], quand je croise les femmes qui ont suivi la formation dans la rue, on s'arrête, on en parle, on parle »* (Entretien, 227, 30-35).

En conclusion de son rapport, elle souligne également : « *Pour ce qui est de ma mission, je me sens satisfaite, j'ai aidé à la réalisation du livre de recettes de*

*boissons dont une première édition est déjà sortie. Le fait d'avoir un objet concret qui témoigne de mon travail, est très gratifiant* » (Rapport, 222, 10-12).

On peut penser ici que la valeur donnée par Lisa au travail accompli est à la hauteur de ce qu'elle a reçu de C. et la rend quitte de manière positive pour avancer dans la construction de son identité de formatrice d'adultes. On y reviendra.

Il apparaît clairement que sa reconnaissance par le contexte socioprofessionnel et surtout l'étayage mis en place par la responsable de C. agit positivement sur l'image de soi de Lisa. Il lui est permis de s'exprimer, de construire des compétences, d'utiliser ses savoirs *via* un échange symbolique dans lequel cette tutrice transmet une pratique faite de savoirs incorporés dans l'action, plus ou moins informels et insus, ce qui la conduit, comme le constate Lisa, à prendre conscience de ce qu'elle sait (et peut-être de ce qu'elle ne sait pas ?). La référente de Lisa ne montre pas seulement son travail, elle entre dans un processus réflexif sur sa pratique en en faisant profiter Lisa :

*« Grâce à ma présence et aux échanges que nous avons eus avec ma responsable de stage, écrit-t-elle, ma responsable de stage a pu prendre de la distance par rapport à ce qu'elle faisait dans sa profession de formatrice d'adultes. Donnant des conseils pour résoudre des problèmes dans la gestion du groupe, dans le déroulement des cours elle a pu prendre conscience des compétences qu'elle mobilisait automatiquement grâce à son expérience à C. »*

(Rapport, 213, 9-14).

Il est frappant de constater ici que c'est l'étudiante qui permet à la professionnelle d'explicitier ce qu'elle fait et pourquoi elle le fait en réactivant chez sa tutrice des savoirs enfouis, ce qui permet à Lisa de comprendre que certains savoirs ne sont pas transmissibles en dehors du travail lui-même. (cf. l'importance que Lisa accorde à « l'expérience » comme on le verra plus loin).

### ***La fonction tutorale : une fonction de transmission de pratiques professionnelles***

Ainsi Lisa reconnaît-elle que l'expérience de Clara (sa responsable de stage) avec ce type de public est précieuse pour le recrutement des femmes susceptibles de participer au projet. Elle constate que le soin apporté à certains critères d'entrée en formation (public hétérogène, nombre de participants, niveau de français, motifs d'engagement, signature d'un contrat de formation) a permis de constituer un groupe de participantes véritablement motivées et disponibles pour tous les cours : « *Il y a eu un taux d'absentéisme très faible* », constate Lisa (Rapport, 215, 14).

Le choix du thème de cette formation fait l'objet de plusieurs discussions en équipe et avec les participantes. Il importe en effet qu'il soit adapté au but de cette formation,

c'est-à-dire l'insertion sociale de femmes réfugiées. Ce processus d'insertion, souligne Lisa, « *passé par une bonne estime de soi, et une reconnaissance de la part des autres* ». Le thème de la boisson est finalement retenu en ce qu'il constitue une suite par rapport au précédent livre de recettes de cuisine publié l'année précédente : « *Cuisine en exil, saveurs et senteurs du pays natal* » qui a été « *reconnu et apprécié par des personnes extérieures à C, et vendu dans toute la Suisse* » (Rapport, 216, 21-23). Par ailleurs, le thème de la boisson ne nécessite pas un vocabulaire trop élaboré, note Lisa. D'une part « *il tient compte du quotidien des participantes et permet la comparaison, le partage de coutumes de différents pays* » et, d'autre part « *ce thème n'évoque pas de souvenirs trop intimes qui pourraient réveiller des souvenirs douloureux chez les participantes* » (Rapport, 216, 36-37).

### ***Sentiment de compétence par rapport aux différentes activités et apprentissages réalisés***

L'activité de formation confiée à Lisa lui permet de développer des capacités à agir en situation tout en développant un sentiment de compétence que l'on peut repérer à plusieurs reprises dans son rapport :

*« Je me souviens particulièrement d'un moment, écrit-elle, où nous voulions introduire une discussion permettant [aux femmes] de prendre conscience de la variété des manières de faire une même boisson, par exemple le café, selon les régions. Pour cela, je m'étais proposé de décrire la façon de préparer le café à Naples pour leur montrer les richesses qui peuvent être perçues dans une action quotidienne à laquelle on ne donne pas forcément une grande importance. Nous avons voulu leur faire comprendre que le but n'était pas de chercher des recettes exotiques mais que nous voulions valoriser les particularités des savoirs de chacune. Finalement, il n'a pas été nécessaire de décrire cette recette parce qu'une des participantes s'est lancée dans l'explication du café syrien et ça a poussé les autres à témoigner de leurs connaissances. [...] Même si mon explication n'a pas été utile, j'étais satisfaite parce que mon idée était pertinente vu que la participante a fait spontanément ce que je pensais leur proposer »*  
(Rapport, 216, 42-45 ; 217, 1-8).

A propos du travail qui lui a été confié à propos de la création de liens entre les deux cours de français et d'informatique, Lisa pense que sa présence à tous les cours a rassuré les participantes : « *J'étais un point de repère* » (Rapport, 217, 38).

A propos de ses apprentissages, Lisa prend conscience, notamment à l'occasion de son travail d'enquête de certaines animations, que le facteur temps est très important en matière de formation :

*« Les problèmes que j'ai rencontrés sont surtout liés au temps. En l'espace de deux heures, je voulais faire faire [aux participantes] des prises de conscience nécessaires pour le travail qui ont pris plusieurs semaines. [...] Avec la mini-enquête, j'ai pu me rendre compte que tout ne peut pas être préparé à l'avance, qu'il y a toujours des parties oubliées, d'autres qui auraient pu être meilleures, que des imprévus se présentent. L'expérience est un facteur qui me permettra d'anticiper mieux et me permettra d'adapter la présentation aux événements »* (Rapport, 217, 23-29).

En conclusion de son rapport, Lisa souligne que son stage lui a permis *« de développer des « compétences pratiques » (avec le traitement de texte et la sérigraphie), d'organisation d'une formation (le recrutement), d'animation et de conception (avec la mini-enquête), de régulation (grâce aux réunions avec sa responsable de stage et la formatrice de français) »* (Rapport, 222, 23-26).

Il est intéressant de noter que ces compétences ne lui apparaissent pas seulement liées à son institution d'accueil et au public qu'elle a rencontré mais lui apparaissent comme *« transférables à d'autres situations et institutions »* (Rapport, 222, 27). In fine, constatons que Lisa revient sur l'importance de l'expérience : *« Il y a des caractéristiques très spécifiques liées au travail avec un public peu qualifié ou dans une situation de déqualification »* (Rapport, 222, 28-30). Dans le contexte de cette alternance, il apparaît que la pratique est en effet investie d'une réalité propre constituant un lieu d'apprentissage autonome autant qu'incontournable.

Très engagée et très aux prises avec la population fréquentant son milieu de stage, Lisa forme des buts et des projets en lien avec son expérience et sa dynamique identitaire. Grâce à son stage, elle a pu rencontrer un public spécifique, ce qui génère chez elle *« la volonté d'approfondir les problématiques liées à l'exil »* (Rapport, 222, 19). Dans le cadre d'un cours d'éducation comparée, elle réalise une étude comparative *« entre ce qui se fait à C. et les idées d'une dame du début du XIXe siècle, Fora Tristan qui proposait de créer une société pour soutenir les femmes étrangères voyageant seules »* (Rapport, 222, 20-22).

Il s'agit ici pour Lisa de continuer à donner une cohérence à son itinéraire tout en s'appropriant son propre devenir de formatrice d'adultes, cela nécessite d'envisager l'exploration de nouveaux horizons professionnels :

*« L'année prochaine je me réjouis d'aller dans une entreprise, cela va être un très grand changement dont j'espère pouvoir profiter au mieux, élargissant mon expérience dans la formation des adultes »* (Rapport, 222, 32-34).

Le cas de Lisa est particulier (par rapport aux autres étudiants) en ce que son deuxième stage a été vécu sur un mode critique. Les principales tensions énoncées par Lisa, dans son rapport et dans l'entretien, ont également (comme pour d'autres étudiants) été celles de sa place et d'une mission plus ou moins alibi, décidée seulement par son responsable de stage, en dehors de toute concertation avec la direction de l'institution d'accueil et des autres membres du collectif de travail. Il est alors frappant de constater qu'à l'occasion de cette expérience malheureuse, Lisa dit avoir beaucoup appris.

Quelques extraits :

*« Lors de mon deuxième stage, il y a eu des problèmes, c'était moins suivi [que le premier]. On avait un projet mais en fait, c'était juste une idée de mon directeur de stage. C'était une idée qui n'était pas approuvée par la Centrale de Z. donc, on s'est trouvés lancés dans un projet qui en fait n'a jamais été réalisé et peut-être, j'ai beaucoup plus appris beaucoup plus là. [...] Au moment d'écrire mon rapport de stage, je me suis vraiment demandé mais pourquoi ça a marché comme ça [premier stage] et pas comme ça [deuxième stage]. Et grâce à l'analyse que l'on avait fait dans le séminaire d'intégration autour de l'analyse de la demande, peut-être ça a été moins stimulant [ce stage], mais ça m'a ouvert les yeux sur ce quoi il fallait faire attention. Donc, je ne dis pas que ça a été une expérience négative du point de vue de l'apprentissage » (Entretien, 227, 5-14).*

A l'occasion de cette expérience, Lisa prend notamment conscience de l'incertitude identitaire et statutaire liée à l'ambiguïté de sa position de stagiaire, redevable d'avoir été « accueillie ». Cette expérience a manifestement mis en jeu chez Lisa une image de soi négative associée à un fort sentiment d'impuissance, ce qui a conduit à un désengagement de sa part par rapport à l'entreprise :

*« Sur ce lieu de stage, j'étais embêtée parce que je me rendais compte que ce projet n'apportait rien, mais je ne pouvais pas, moi en tant que stagiaire aller lui dire trop de choses, au responsable. Je ne me sentais pas... [...] Quand on est en stage, on ne se sent pas tellement autorisé à critiquer, à donner notre avis, même si à l'uni. on vous dit, il faut donner un avis, après eux, ils en font ce qu'ils veulent mais... on est quand même ACCUEILLIS. On est accueillis, donc on n'a pas trop à dire ». A partir de ce constat, Lisa évoque l'idée qu'au moment de négocier le contrat (tripartite), « il faudrait donner un statut au stagiaire de collaborateur, il n'est pas juste un stagiaire, il a réfléchi beaucoup à l'université sur ce qu'il fait... [...] Moi, [dans ce lieu de stage], c'était plutôt tu es la stagiaire qui vient apprendre... et je me suis ressentie comme ça pendant tout le stage. Par exemple, quand je faisais des propositions, bon, c'était peut-être dû au fait que j'étais italophone, mais c'était toujours les fautes de français qu'il me corrigeait sans du tout apporter un regard critique sur ce que je faisais. Je me disais peut-être qu'il ne sait pas, lui non plus,*

*qu'il n'a jamais poussé sa réflexion. Des fois, je faisais exprès de mettre des choses un peu provocatrices, mais il ne réagissait pas. Bon. Au bout d'un moment, j'ai fait le stage, plus pour avoir les crédits. Je me disais, bon, c'est comme ça, je survis. Et c'est clair, qu'alors c'est moins intéressant. [...] Et là, j'ai fait deux rapports de stage séparés » (Entretien, 228, 49-53 ; 229, 1-25).*

### **5.6.3. Régulation des tensions identitaires et ressources mobilisées – impact sur l'engagement en formation**

Au regard des extraits suivants, on peut repérer que Lisa peine à trouver des apports pertinents à l'université. Pour elle, les ressources offertes sont difficilement transférables et mobilisables dans l'expérience professionnelle. Bref, elle éprouve manifestement des difficultés à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages effectués dans le monde du travail et les apports scientifiques. Ces derniers, selon Lisa, sont mobilisables, essentiellement à l'occasion de la rédaction du mémoire.

*« A l'université, je crois que j'ai eu plein d'apports pour être, entre guillemets, scientifique, c'est bien pour le mémoire (Entretien, 227, 1-2). [...] Mais dans les cours, j'sais pas ici, je n'ai pas fait le cours d'animation des groupes, et un formateur, il doit animer, il doit donner des cours, préparer un cours, je trouve que ça manque justement, ce côté face-à-face pédagogique... (Entretien, 225, 30-31). [...] On a fait ça un peu, dans un séminaire d'intégration mais juste une fois et ça n'avait pas été approfondi (Entretien, 225, 38-39). [...] Maintenant, en réfléchissant un peu, à l'Université, ça reste quand même, chaque cours de son côté, il faut faire l'effort de voir comment ensemble les cours se complètent... (Entretien, 226, 9-12). [...] Il faudrait plus, même si c'est faux, imaginer, simuler [des situations de formation] (Entretien, 226, 13). [...] Mais ça va venir maintenant avec la pratique, heureusement, j'ai pu donner des cours à l'Uxx, cette année » (Entretien, 225, 40-41).*  
A nouveau, ici, Lisa évoque la puissance de l'expérience...

En tout cas, il est frappant de constater que Lisa semble avoir peu utilisé les ressources de l'accompagnement universitaire collectif et/ou individualisé mis à sa disposition dans le contexte de cette première année de formation en alternance.

Ainsi, par rapport à un séminaire d'intégration lié à son premier stage à C. et F. où il était explicitement demandé aux étudiants de problématiser leur action, Lisa s'exclame lors de l'entretien :

*« Je me souviens du cours de T. que l'on avait et qui nous amenait à chercher chaque semaine un problème dans notre stage... Je me disais, mais moi, je*

*m'invente des problèmes ! A la fin, j'en trouvais des problèmes mais je trouvais que c'était forcé...* » (Entretien, 227, 37-42).

Lisa reconnaît, en revanche, que si elle avait pu bénéficier de ce séminaire pendant la période de son deuxième stage, elle aurait pu, peut-être, utiliser cette ressource pour réduire les tensions éprouvées :

*« Par contre, si j'avais eu ce même cours, deux années plus tard, alors là des problèmes, il y en avait (rires). J'aurais vraiment eu quelque chose à dire toutes les semaines. Bon, ça aurait été délicat parce que ça aurait mis en question mon responsable de stage et il y avait quand même des choses qui devaient rester sur le lieu de stage... »* (Entretien, 227, 43-46).

En revanche, il semble que le séminaire « Analyse de l'organisation », en première année, ait permis à Lisa de mieux comprendre non seulement le fonctionnement de C. et F. mais aussi son deuxième milieu de stage, à L.

*« Lorsqu'on avait analysé l'organisation, ça m'a drôlement permis d'entrer dedans, même si des fois je me sentais un peu espion, mais ça m'a quand même permis de voir comment ça marche de l'intérieur et de [me] sentir faire partie de C. [...] Après à L., ça m'a permis de voir comment marche la politique, les différentes institutions »* (Entretien, 227, 51-53 ; 228, 1-2).

A propos de l'accompagnement individualisé, Lisa évoque dans l'entretien qu'elle a dû « se battre » pour faire accepter C. comme lieu de stage... :

*« Il a fallu convaincre l'université »* (Entretien, 230, 33-34). Elle ajoute : *« Je me sentais tellement bien suivie au stage [dans l'institution d'accueil], il n'y a pas eu de rencontres à trois mais ça m'a pas vraiment manqué »* (Entretien, 230, 35-38).

Pour le deuxième stage, *« il aurait fallu, dit-elle, un regard de l'université plus critique pour dire... que le projet n'était pas faisable, peut-être là, il aurait fallu un regard plus expérimenté, de l'extérieur qui me guide un peu plus »* (Entretien, 230, 41-46).

Finalement, elle ajoute qu'elle a néanmoins apprécié que sa référente universitaire anime un séminaire d'intégration : *« A la fin, je me suis sentie mieux accompagnée, je pouvais lui poser des questions et interagir, je n'ai pas senti le manque d'être mal accompagnée puisqu'on se voyait souvent »* (Entretien, 231, 1-5).

Lisa souligne, par ailleurs, l'importance de l'écriture du rapport de stage dans son processus de professionnalisation. Les extraits suivants montrent que ce n'est pas forcément l'effectuation d'un « bon stage » qui est formatrice, mais la connaissance – ou mieux l'appréciation – de ses résultats :

*« C'est très important pour moi [l'écriture du rapport], surtout le deuxième..., pendant l'année, je n'ai rien fait, c'est vrai, j'ai rien réalisé de concret mais j'ai pu réfléchir (Entretien, 231, 14-19). [...] Je suis quand même allée toutes les semaines à mon stage, j'ai quand même travaillé, j'ai quand même fait plein de choses et donc le fait d'écrire c'est une sorte de mémoire... » (Entretien, 232, 16-18).*

Pour conclure, soulignons que Lisa s'oriente, via l'élaboration de son mémoire, vers un projet de création de bilans de compétences qu'elle se propose de mettre en œuvre au sein de la première institution où elle s'est sentie si bien « accueillie ». Au moment de l'entretien, elle vient de recevoir un accueil favorable à sa proposition de la part de sa référente de terrain, Clara. Elle a par ailleurs choisi F. comme terrain de recherche pour son mémoire car elle souhaite travailler avec un public de femmes qui, après avoir été mères au foyer, souhaitent se réinsérer professionnellement.

A la fin de l'entretien, Lisa confie que ce projet de mémoire s'adresse aussi d'une certaine manière à sa mère :

*« C'est par rapport à ma mère aussi, qui elle, a commencé à travailler, après que ma petite sœur soit partie. J'ai vu comment ma mère avait besoin d'avoir des activités. Parce qu'on était trois, on est parti les trois. Déjà quand ma sœur était encore à la maison, je voyais comme elle avait besoin de faire des choses en dehors et je me suis dit, voilà un sujet qui est lié à la formation d'adultes et j'avais commencé à voir toutes les organisations qu'il y avait ici à... pour la réinsertion et j'avais vu l'existence du syndicat des personnes actives au foyer et à partir de ça aussi, F. J'avais vraiment depuis le début dans la tête l'idée des femmes au foyer qui veulent reprendre une activité. C'est pour ça que j'ai proposé à C. de faire des bilans de compétence avec son public. Je pourrais adapter cet outil à C... » (Entretien, 232, 52-53 ; 233, 1-8).*

On peut ici faire l'hypothèse que l'engagement en formation et l'orientation choisie par Lisa sont en partie déterminés par l'interaction entre son « identité héritée », son « identité acquise » et son « identité visée ». Ici, la mère de Lisa (comme autrui significatif) contribue à favoriser chez cette dernière une projection identitaire comme formatrice au service de la réinsertion des femmes, mères de famille...

#### 5.6.4. Synthèse commentée et retour vers les hypothèses

##### *Configuration identitaire de Lisa*

Après des études au lycée, *Lisa* souhaite intégrer une école de psychomotricienne dont la condition d'accès pour les candidats est d'avoir effectué un stage de six mois. Dans la perspective de son entrée dans cette école, elle prend une année sabbatique et part en Bolivie pour travailler pendant 6 mois. Lorsqu'elle revient de son séjour, elle n'a pas encore l'âge requis pour accéder à l'école de psychomotricité, elle s'oriente vers l'université et choisit la filière des Sciences de l'éducation avec pour projet de passer le concours d'entrée à l'entrée de psychomotricité. En première année de « Tronc commun », elle décide de ne pas passer ce concours car elle éprouve un fort intérêt pour le secteur de la formation des adultes qui lui a été présenté dans le cadre du séminaire auquel ont participé les autres étudiants de notre échantillon. Le métier de formateur lui paraît attrayant en ce qu'il permet de travailler dans une grande diversité de contextes. Ceci rassure *Lisa* sur son avenir professionnel : « Il y aura bien qu'elle chose pour moi », se dit-elle. Notons que ce « projet de soi en formation » s'inscrit dans la continuité de son expérience de travail en Bolivie, qui lui avait déjà permis de travailler auprès d'adultes. Cette expérience antérieure à son entrée en Sciences de l'éducation rend *Lisa* particulièrement réceptive au fait que le champ de la formation des adultes constitue un « vaste » champ dans lequel « il est possible de se réaliser tant au plan personnel que professionnel ».

Cette attirance est d'autant plus forte que l'un de ses meilleurs amis, qui représente manifestement pour *Lisa* une figure marquante, positive, investit avec « passion » une activité professionnelle de formateur d'adultes, ceci après avoir suivi le cursus de la LMFA. Elle veut ressembler à cet ami qu'elle admire et qui est le « déjà professionnel », porteur de son idéal, qui lui indique ce qu'elle a à être et ce qu'elle doit faire pour devenir formatrice d'adultes. Grâce à cet ami, *Lisa* « se voit » dans la profession de formateurs d'adultes par identification à une image future d'elle-même dans ce métier.

Lorsque *Lisa* « apprend l'histoire des stages », elle trouve la formation particulièrement « attirante » mais elle ne fait pas allusion, ni dans l'entretien ni dans son rapport de stage à l'atout que pourrait représenter pour elle le fait de s'être engagée dans une formation universitaire.

**Hypothèse** ① *La formation en alternance constitue une source de vives tensions identitaires vécues comme d'autant plus importantes et urgentes à résoudre qu'elles mettent en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », concrets, immédiats, opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques, à des communautés de pratique.*

*Lisa* se sent immédiatement à l'aise dans les deux contextes de son stage chargés de l'intégration de femmes exilées qu'elle a délibérément choisis à partir de ses « intérêts personnels » et des « valeurs » portées par ces deux institutions. Son expérience de stage lui a permis de « se confronter à un monde dans lequel elle s'est sentie très bien et qui a su [la] motiver ». Il est frappant de constater que lors de l'entretien que nous avons eu avec cette étudiante, celle-ci nous a aussi parlé de sa deuxième expérience de stage, qui a été vécue sur un mode critique et dont elle dit avoir beaucoup plus appris... N'apprend-on que de ce qui nous résiste ?

Cette étudiante, qui a perçu une grande reconnaissance de la part des contextes socioprofessionnels où elle a effectué son premier stage, n'évoque aucunement une problématique de « place » ni dans son rapport ni dans l'entretien que nous avons eu avec elle. *Lisa* participe à des communautés de pratique lui permettant de réaliser une image positive d'elle-même, en cohérence avec ses activités antérieures et les représentations projectives qu'elle se fait du métier de formateur d'adultes. L'unité et la continuité qu'elle ressent entre ses activités passées et présentes produisent manifestement chez cette étudiante un sentiment de congruence et de plaisir identitaires et ce, tout au long du stage.

Le cas de *Lisa* est particulier (par rapport aux étudiants précédents) en ce que c'est son deuxième stage qui a été vécu sur un mode critique. Les principales tensions énoncées par *Lisa*, dans son deuxième rapport et dans l'entretien, ont également été celles de sa place, et d'une mission plus ou moins alibi, décidée seulement par son responsable de stage, en dehors de toute concertation avec la direction de l'institution d'accueil et des autres membres du collectif de travail. Il est alors frappant de constater qu'à l'occasion de cette expérience malheureuse, *Lisa* dit avoir beaucoup appris : « Ce stage [le deuxième, donc] a été moins stimulant que le premier, mais il m'a ouvert les yeux sur ce quoi il fallait faire attention. Donc, je ne dis pas que ça a été une expérience négative du point de vue de l'apprentissage ».

### ***Perception du rôle de la formation en alternance***

**Hypothèse** ② *La perception de la valeur de la formation en alternance est variable d'un étudiant à l'autre en fonction d'une part, de l'instrumentalité perçue de la formation par rapport à la régulation des tensions identitaires vécues comme importantes et d'autre part, du sentiment de compétence, c'est-à-dire de la perception qu'a chaque étudiant de ses chances de réussir sa formation.*  
*L'engagement dans les activités de formation varie en fonction de la perception de « l'expectancy-value » (sentiment de compétence et instrumentalité perçue).*

A la lecture de la description que fait *Lisa* des deux structures d'accueil dans son rapport, nous avons émis l'hypothèse d'un isomorphisme entre la culture de ces organisations chargées de l'intégration et les compétences mises en œuvre à l'occasion de l'accueil réservé à *Lisa* en tant que stagiaire : « J'ai vraiment été intégrée, j'ai eu le sentiment de faire partie de l'équipe, de ne pas être la stagiaire qui vient juste deux jours par semaine ». *Lisa* se sent redevable de ce remarquable accueil et de sa non-réductibilité à sa situation de stagiaire. Ce sentiment se traduit par une implication active dans son processus d'insertion, manifestement au-delà des seules obligations stipulées dans la convention tripartite de stage.

La tutrice de *Lisa* constitue indéniablement pour *Lisa* une figure marquante de professionnelle expérimentée (« avec les pieds par terre ») à laquelle elle s'identifie pleinement.

Il apparaît clairement, dans le cas de *Lisa*, que sa reconnaissance par le contexte professionnel et surtout l'étayage mis en place par sa responsable de stage agissent positivement sur son image de soi. Il lui est permis de s'exprimer, de construire des compétences, d'utiliser ses savoirs *via* un échange symbolique dans lequel cette tutrice transmet une pratique faite de savoirs incorporés dans l'action, plus ou moins informels et insus, ce qui la conduit, comme le constate *Lisa*, à prendre conscience de ce qu'elle sait (et peut-être de ce qu'elle ne sait pas ?). En effet, la référente de *Lisa* ne montre pas seulement son travail, elle entre dans un processus réflexif sur sa pratique en en faisant profiter *Lisa* qui lui sert en quelque sorte de miroir.

Par ailleurs, les différentes activités de formation confiées à *Lisa* lui permettent de développer des capacités d'agir en situation tout en développant un sentiment de compétence ainsi que l'on a pu le repérer dans plusieurs extraits de son rapport. Très engagée et très aux prises avec la population fréquentant son milieu de stage, *Lisa* forme des buts et des projets en lien avec son expérience et sa dynamique identitaire. Grâce à son stage, elle a pu rencontrer un public spécifique, ce qui génère chez elle, la volonté d'approfondir les problématiques liées à l'exil.

*Lisa*, qui a vécu son stage comme une expérience particulièrement gratifiante et motivante, peine à trouver des apports pertinents à l'université. Pour elle, les ressources à disposition sont difficilement transférables et mobilisables dans l'action. Elle a rencontré des difficultés à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages effectués dans le monde du travail et les apports scientifiques. Ces derniers étant, selon *Lisa*, essentiellement mobilisables à l'occasion de la rédaction du mémoire, dans le cadre d'un travail à vocation académique, donc.

### ***Perception du rôle du dispositif d'accompagnement***

**Hypothèse** ③ *Le dispositif d'accompagnement universitaire a pour effet de modifier la valeur perçue de la formation en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages (université et monde du travail) - en rapport avec leur dynamique identitaire - et leur sentiment de compétence en offrant des savoirs spécifiques et un espace « protégé » qui facilitent la régulation des tensions identitaires.*

*Lisa* semble avoir peu utilisé les ressources de l'accompagnement universitaire collectif et/ou individualisé mis à sa disposition dans le contexte de la première année de formation en alternance tant son stage s'est déroulé dans une communauté professionnelle particulièrement intégrative comportant une importante figure d'identification en la personne de sa tutrice professionnelle. Ainsi, par rapport à un séminaire d'intégration lié à son premier stage où il était explicitement demandé aux étudiants de problématiser leur action, *Lisa* est conduite à « inventer des problèmes » qui n'existent pas à ses yeux. *Lisa* reconnaît, en revanche, que si elle avait pu bénéficier de ce séminaire pendant la période de son deuxième stage, elle aurait certainement utilisé cette ressource pour réduire les tensions éprouvées.

Le rapport de stage de cette étudiante décrit essentiellement les activités réalisées en stage. Il s'agit quasiment d'un rapport d'activités qui semble s'adresser en premier lieu à l'institution qui l'a accueillie mais aussi à sa référente universitaire, chargée uniquement de l'accompagnement des stagiaires de la LMFA, et par ailleurs insérée dans un contexte professionnel en dehors de l'université. Remarquons alors que le rapport de stage de *Lisa* réfère à un contenu, une forme et à un style professionnel plus qu'universitaire. Cet écrit semble lui permettre à la fois de reconnaître et de faire reconnaître son action (envisagée comme ensemble d'activités dotées de sens et de significations) et de s'approprier subjectivement les apprentissages réalisés. Pour *Lisa*, il constitue une « mémoire » des activités réalisées en stage.

## CHAPITRE 6. DISCUSSION ET SYNTHÈSE DES ANALYSES

### LA DIMENSION SOCIALE DES DYNAMIQUES IDENTITAIRES DANS L'ENGAGEMENT EN FORMATION

Nous venons d'analyser six parcours réflexifs de jeunes étudiants en nous appuyant sur leurs discours écrits et oraux (rapports de stage et entretiens). *Armelle, Fanny, Manuel, Brigitt, Solène et Lisa* ont été choisis en raison de leurs dynamiques identitaires contrastées.

Pour l'analyse de ces parcours singuliers, des hypothèses nous guidaient selon lesquelles le rapport de stage met en jeu une représentation de soi, une image de soi donnée à autrui (en l'occurrence, les membres de l'équipe d'accompagnement et/ou l'institution d'accueil) susceptible de jouer un rôle essentiel dans le développement identitaire de chaque étudiant. Le but de notre analyse n'était pas de caractériser l'écriture réflexive ou l'entretien de recherche comme les révélateurs par excellence des dynamiques identitaires en jeu dans le contexte de l'alternance. En revanche, il nous a semblé légitime de tenter de comprendre, à partir des traces présentes dans les rapports de stage, ce qui reliait les processus de construction identitaire au dispositif de formation par alternance.

Ces textes comme outils d'élaboration réflexive déterminés par le cadre universitaire reposent généralement sur une implication forte des étudiants. Leur analyse ainsi que celle des entretiens à caractère biographique met en évidence les multiples tensions épistémiques (touchant à leurs connaissances ou conceptions), pragmatiques (touchant à leurs manières d'agir) et affectives (relatives à leurs images de soi, croyances, valeurs) éprouvées par les étudiants *dans* et *entre* les différents espaces-temps de formation. On constate que cette mise en représentation discursive leur permet de s'engager dans des dynamiques et stratégies s'élaborant à partir d'un certain nombre de représentations et de valeurs partagées par les membres de l'équipe d'accompagnement auxquels ces écrits sont destinés. Ces écrits adressés à l'université présupposent en effet que les étudiants adoptent un genre de texte approprié à la situation (Baudouin, 2005 ; Bronckart, 1997), ce qui confère à ces textes une singularité et un style propre où il apparaît que les processus langagiers agissent comme médiateurs à la fois du processus de socialisation *et* de ceux de la construction/développement des étudiants envisagés comme des personnes, c'est-à-dire dans leur irréductible singularité liée à leur histoire formative et à leur parcours de vie. La rédaction du rapport de stage, qui permet que se constitue l'identité professionnelle des étudiants, entre ce qui se joue en terme d'identité dans la situation de formation, en particulier dans le stage, *et* dans le discours adressé à l'université, fait ainsi apparaître des logiques d'inscription contrastées dans le dispositif et des formes réflexives différentes, d'un étudiant à l'autre. Une analyse transversale des rapports de stage met cependant en évidence que c'est en ce que cet écrit joue un rôle de tiers entre deux espaces-temps de formation, permettant à chaque étudiant de

reconnaître et de faire reconnaître son action (comme ensemble d'activités dotées de sens et de significations) qu'il a une fonction formative susceptible de générer une réappropriation subjective des apprentissages réalisés en formation et un développement identitaire.

Notre option épistémologique d'envisager les identités comme des constructions représentationnelles avec l'hypothèse que l'identité procède, en tant que catégorie d'analyse, des travaux issus de la problématique de l'engagement en formation nous a tout naturellement conduite à d'abord nous intéresser aux motifs d'engagement des étudiants dans le dispositif. Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle les processus de subjectivation s'opèrent dans la zone interne de proche développement du sujet nous a renvoyée au rapport entre les sollicitations formatives et les réponses que l'étudiant peut trouver dans le dispositif, étant donné son horizon d'attente par rapport à la formation, ses manières de penser et d'agir, ses images de soi, sa capacité d'auto-positionnement et sa capacité à faire face aux tensions inter et intra-subjectives qui surviennent dans les différentes situations et pratiques de formation rencontrées.

### **6.1. Configurations identitaires des étudiants qui s'engagent dans une formation professionnalisante en alternance**

En réponse à notre question qui visait à comprendre ce qui pousse les jeunes étudiants des Sciences de l'éducation à s'engager dans un dispositif de formation de formateurs par alternance, il ressort des entretiens à caractère biographique qu'il existe un lien fort entre l'engagement des sujets dans le dispositif en alternance et la dynamique identitaire dans laquelle ils se trouvent inscrits à un moment donné de leur trajectoire personnelle. Ces entretiens mettent en évidence que ce moment correspond pour la plupart des étudiants à un tournant et à une rupture d'équilibre liés au fait de devoir choisir une orientation qui représente une anticipation importante de leur devenir professionnel. Le choix de la « spécialité » formation des adultes constitue un acte significatif d'une identité virtuelle et le choix de l'alternance signifie qu'il y aura confrontation au monde du travail et à la vie active. Nos analyses montrent que la quête identitaire des étudiants oriente leur conduite et leur engagement en formation en fonction des buts personnels et professionnels qu'ils poursuivent, de la valeur qu'ils accordent aux différentes activités liées à leur formation par alternance (*value*) et de la perception qu'ils ont des chances de réussir dans le dispositif (*expectancy*). Mais il apparaît aussi que leur engagement est à relier au rôle prépondérant des interactions sociales et des instruments matériels et sémiotiques disponibles dans leur environnement et que c'est précisément en vertu de cette altérité qu'ils se construisent au plan identitaire. Ainsi, si notre analyse des cas des étudiants souligne assez fortement la dimension individuelle des dynamiques identitaires en jeu dans l'engagement en formation de chaque étudiant, elle met aussi en

évidence que l'on ne peut négliger la dimension résolument sociale des dynamiques singulières et ceci à plusieurs égards.

### **6.1.1. Des dynamiques identitaires entre bricolage et rationalité stratégique**

Comme nous l'avons posée dans notre approche théorique, l'identité est en partie constituée de l'appartenance des sujets à des groupes, à des communautés de pratique ; et ces appartenances, parce qu'elles sont mouvantes (on a parlé de « trajectoire de participation ») peuvent être sources de tensions identitaires par rapport auxquelles l'engagement en formation prend son sens. Dans le contexte de l'alternance, si la dynamique identitaire oriente les conduites de chaque étudiant en fonction des buts qu'il désire atteindre, des écarts qu'il cherche à réduire ou des tensions qu'il tente de résoudre, il apparaît aussi que les activités que chacun réalise ne se réduisent pas à son seul vécu intentionnel. Nos analyses mettent en évidence que si chaque étudiant développe des stratégies identitaires pour faire face aux tensions éprouvées, il existe un risque de présenter chacun seulement comme étant un acteur stratégique et calculateur. Chacun agit plutôt en fonction de déterminations multiples, hétérogènes, contradictoires du monde réel, dans le cadre de rapports sociaux et dans des formes d'actions collectives (Bronckart, 2005) le mettant le plus souvent aux prises avec des interrogations existentielles, susceptibles de bouleverser sa dynamique identitaire de départ. De même, avant son entrée en formation par alternance, si les événements biographiques, auxquels chaque étudiant a été confronté dans sa trajectoire de vie résultent partiellement des choix qu'il a plus ou moins délibérément et consciemment posés en lien avec sa dynamique identitaire, ces choix dépendent aussi en grande partie des déterminants sociaux qui pèsent sur lui, et qui, en retour, peuvent agir profondément sur sa dynamique identitaire.

#### ***Le choix de l'alternance comme anticipation d'un devenir professionnel et identitaire***

Nos analyses des configurations identitaires des étudiants, avant leur entrée en formation par alternance, mettent en évidence que pour ces jeunes adultes, le choix de ce type de formation met en jeu des représentations d'un moi actuel, projectif ou souhaitable, mais il met également en jeu, et de façon liée, des représentations d'un moi professionnel, social, intime. La compréhension de leur engagement implique de ce fait une approche historisante que certains étudiants ont d'ailleurs eux-mêmes adoptée en choisissant une « forme biographique »<sup>42</sup> pour présenter leur parcours et leurs motifs

---

<sup>42</sup> Rappelons que pour Dubar, la « forme biographique pour autrui » correspond à une structure discursive typique qui sous-tend et donne sens à des récits de pratique considérés comme des tentatives de « mettre en intrigue » dans un contexte donné, des expériences biographiques et relationnelles. « La

d'inscription dans le dispositif. Il apparaît alors que l'impact formateur du dispositif est à relier à leur dynamique de construction face à leur histoire, au processus de transmission générationnelle, au poids des déterminations sociales, aux représentations qu'ils se font de la formation en alternance, aux tensions identitaires qu'ils ont à résoudre, à leurs désirs et leurs aspirations. Leur engagement en formation est ainsi à considérer comme tentative de réduire l'écart entre ce qu'ils désirent devenir et ce qu'ils sont afin de combler la faille qui sépare leur être de leur projet. C'est par le repérage de l'écart entre son « identité héritée » et son « identité visée » que, comme le dit Kaës, « le sujet peut se constituer dans sa subjectivité à se former » (Kaës *et al.*, 1973, p. 68).

Pour les autres étudiants interviewés qui ont privilégié une « forme relationnelle »<sup>43</sup> (Dubar, 1998) pour présenter leur parcours de formation dans le contexte de l'alternance, [Solène et Lisa], il apparaît également que leur engagement dans le dispositif est à relier à leur dynamique identitaire en cours.

Il ressort significativement de nos analyses que pour ces étudiants, mais ceci est valable aussi pour Armelle, Manuel, Fanny et Brigitt, l'engagement dans une formation de formateurs d'adultes se comprend tout d'abord par les représentations qu'ils se font du métier de formateur et, au-delà, par les représentations qu'ils se font de leur devenir identitaire. Il est frappant de constater que si l'engagement en Sciences de l'éducation correspond pour les étudiants au projet de travailler dans un domaine « qui se rattache aux sciences humaines » où les dimensions relationnelles sont fortement sollicitées, l'entrée dans la filière de la formation des adultes (filière souvent inconnue au moment de l'inscription en Sciences de l'éducation) se décide pour la plupart des étudiants dans la temporalité d'une année seulement, celle de la première année en « Tronc commun ». Ce choix s'effectue donc quasi fortuitement, sans représentation construite de ce champ de pratiques avant l'entrée à l'université. L'engagement en formation de ces étudiants apparaît ainsi d'emblée comme résultant d'une rencontre avec de l'inattendu, de l'inédit, de l'imprévu, de l'autre...

---

forme biographique pour autrui » est, entre autres, caractérisée par « l'inscription des individus dans une lignée générationnelle ».

<sup>43</sup> Rappelons que la « forme relationnelle », toujours selon Dubar, renvoie à un Moi socialisé dans la prise de rôle.

### ***Le choix de l'alternance résultant de l'identification à des autrui***

Notre analyse portant sur la construction du choix d'entrée en licence professionnalisante et sur les motifs d'orientation met en exergue que pour tous les étudiants que nous avons rencontrés, le choix de devenir formateurs d'adultes se réalise sur une dynamique fondée sur des processus d'*identification* :

- soit par rapport à des formateurs d'adultes chevronnés rencontrés au cours de la première année à l'université dans le cadre d'un séminaire portant sur l'observation et l'analyse des terrains de la formation des adultes ;
- soit par rapport à d'autres étudiants, plus âgés, ayant suivi le même cursus de licence et rencontrés en cours de formation en « Tronc commun » (première année à l'université) ;
- soit par rapport à des enseignants universitaires impliqués dans la filière formation des adultes rencontrés lors de cette première année.

Cette rencontre avec des acteurs de la formation joue, pour la plupart des étudiants, un rôle de « révélation » induisant la construction de nouvelles références identitaires en relation à la fois avec le monde de l'éducation *et* avec le monde du travail, ce qui les amène à se distinguer des étudiants préparant une Licence Mention Enseignement dont ils cherchent manifestement à se *différencier*. L'inscription dans le cursus de la Formation des Adultes apparaît alors comme un acte significatif d'une *identité* encore *virtuelle* mais cependant fortement *revendiquée*. La tension éprouvée par les étudiants prend alors la forme d'une projection de soi dans l'avenir, d'une confrontation à de nouveaux « soi possibles », c'est-à-dire à autant d'images d'eux-mêmes qu'ils *pourraient* devenir un jour. Ces images, qui correspondent ici à des soi idéaux *et/ou* normatifs, vers lesquels les étudiants tendent sont très valorisées par certains étudiants :

- devenir consultante en apportant une aide « efficace » et « ciblée » à autrui [Armelle] ;
- travailler comme formatrice dans le domaine de l'interculturel [Brigitt] ou dans celui de l'humanitaire pour aider ceux qui sont dans le besoin [Fanny] ;
- travailler aussi bien en entreprise que dans le domaine du social, dans un secteur qui offre des perspectives d'emplois diversifiés et des « débouchés » [Solène] ;
- travailler dans une grande diversité de contextes et dans un métier où il est possible de se réaliser tant au plan personnel que professionnel [Lisa] ;
- transmettre des savoirs pour aider les personnes qui ont du potentiel et qui n'y arrivent pas parce qu'elles manquent de culture [Manuel].

L'engagement dans la formation est alors motivé par le désir de progresser vers l'accomplissement d'une image positive de soi qu'ils cherchent à atteindre comme but. Pour d'autres étudiants ou les mêmes, l'engagement peut aussi permettre de mettre à distance une image négative de soi :

- s'échapper d'une condition d'origine modeste [Armelle, Manuel] ;
- sortir d'un statut dévalorisé et dévalorisant pour s'engager dans une dynamique dominée par la visée d'une image positive (exercer un métier « relationnel » en lien avec ses préoccupations altruistes) [Fanny].

### ***Le stage comme source essentielle de motivation***

Pour ces étudiants, la formation en alternance, au moins au départ, est parée de toutes les vertus. Tous les entretiens mettent en évidence, qu'à l'entrée en formation, les étudiants accordent une grande valeur à la formation en alternance et aux stages. Ceux-ci constituent, pour cinq étudiants sur six de notre échantillon une source fondamentale de motivation pour s'engager dans le dispositif. Ainsi que nous l'avons vu en introduction, l'engagement en formation par alternance s'effectue, pour ces jeunes étudiants, dans des conditions socio-historiques et économiques particulières : un fort taux de chômage de type structurel qui les touche particulièrement et qui les met en proie à l'inquiétude face à l'incertitude de l'avenir, désormais érigée en norme sociale. Dans cette configuration, l'offre de formation en alternance comportant des stages rassure les étudiants sur leur employabilité future ; elle constitue « un passeport pour travailler sur le terrain » et « accéder rapidement et concrètement au monde du travail » [Armelle, Fanny, Brigitt, Solène].

Globalement, pour ces étudiants, la réalisation de stages apparaît donc comme :

- la garantie d'un contact avec la réalité professionnelle ;
- le moyen le plus efficace d'apprendre le métier de formateur ;
- le moyen d'acquérir, par la mise en situation concrète de travail, une expérience professionnelle qui pourra être mentionnée dans le curriculum vitae et valorisée lors de futurs entretiens d'embauche. Aujourd'hui, en effet, le stage n'est plus seulement une occasion d'expérience professionnelle pour les étudiants. Il devient une condition à remplir pour se faire accepter des employeurs potentiels. C'est une référence quasi-obligée.

### ***Une formation en alternance... oui, mais universitaire***

Un autre motif, souligné par les étudiants, pour s'engager dans cette licence professionnalisante est son caractère universitaire. Comparativement à d'autres structures de formation, l'université bénéficie d'une image particulièrement positive qui compte pour une large part dans le choix des étudiants. Pour certains, elle est un lieu du savoir, « gage de réussite sociale », pour les mêmes ou pour d'autres, la formation universitaire est « valorisante » en ce qu'elle leur permet d'obtenir un diplôme situé à un « niveau supérieur » à celui proposé par d'autres institutions. Dans ce cas, l'engagement en formation professionnalisante à l'université correspond au désir d'acquérir une reconnaissance symbolique où la perspective du diplôme permet de renforcer l'estime de soi. D'autres étudiants évoquent leur « fierté » d'être à l'université en ce qu'elle est un lieu valorisant l'autonomie et l'esprit critique. On constate aussi que pour certains étudiants, le choix de faire des études à l'Université de Genève correspond à leur désir d'être dans un lieu « ouvert sur le monde » où l'on rencontre une grande diversité de cultures.

### ***Des attentes pragmatiques et des logiques d'engagement stratégiques et identitaires***

La restitution des parcours scolaires, universitaires ou professionnels des étudiants met en évidence que la décision de s'engager dans une licence professionnalisante se fonde sur des motifs, des attentes, des représentations, des intérêts divers par rapport au dispositif d'alternance en fonction de leur dynamique identitaire en cours. Si les étudiants ne visent pas les mêmes enjeux et ne se fixent pas les mêmes objectifs, soulignons cependant que leur engagement en licence professionnalisante répond majoritairement à des attentes pragmatiques, tournées vers une professionnalisation permettant une insertion optimale sur le marché de l'emploi. En même temps, le plus souvent, plusieurs logiques d'engagement coexistent, y compris chez le même sujet. Les logiques d'engagement sont aussi d'ordre identitaire, où l'entrée en formation répond à des besoins non plus professionnels, mais personnels. L'engagement correspond alors à un besoin de reconnaissance visant à acquérir de nouveaux avantages qui permettront aux étudiants d'assurer une meilleure représentation et une meilleure définition de soi au regard de leur environnement social.

Lors des entretiens à caractère biographique, les réponses des étudiants à notre question portant sur leurs motifs d'engagement dans une formation de formateurs par alternance mettent en évidence que l'entrée en formation constitue une situation particulièrement riche pour l'observation des rapports entre formation, professionnalisation, mobilisation des étudiants en formation et « problématique identitaire ». Notamment pour deux raisons :

1. L'entrée en formation en alternance est un *investissement* qui implique pour chaque étudiant des composantes représentationnelles (anticipations sur soi-même et sur ses activités, *expectancy*), préférence d'engagement dans des activités au détriment d'autres dans le contexte de l'alternance, permettant d'atteindre des buts notamment d'ordre identitaire et/ou de réguler des tensions (*value*) s'enracinant dans leur histoire antérieure.
2. L'entrée en formation par alternance se situe pour tous les étudiants interviewés dans une problématique *d'événement* ou de *transition* mettant en jeu, pour chacun d'entre eux, un ensemble de constructions représentationnelles sur soi, sur ses activités, sur ses environnements, sur ses relations à autrui. Se trouvent dès lors présentes « au travail » représentations du soi actuel, représentations projectives de soi, représentations des représentations d'autrui sur soi, représentations de soi issues de l'image de soi donnée à soi-même et à autrui, affects identitaires et stratégies identitaires.

En résumé, les logiques d'engagement de la majorité des étudiants sont stratégiques, c'est-à-dire motivées par la construction d'un projet professionnel. L'engagement se comprend alors par le désir de retirer des avantages qui leur permettront de se positionner sur le marché de l'emploi. Dans ce cas, l'entrée en licence professionnalisante se fait dans le but d'acquérir des compétences professionnelles. Les étudiants s'attendent ainsi, avant tout, à être formés au métier de formateur d'adultes, donc à la fois à des compétences techniques et instrumentales et à des contenus de formation leur permettant de comprendre la vie adulte et son rapport au travail et à la formation. Pour les mêmes ou pour d'autres, les attentes intellectuelles à l'égard de la formation peuvent être fortes. Ils attendent alors de la formation l'apport de nouvelles connaissances, pour le plaisir d'apprendre et d'acquérir des compétences autres que professionnelles. Selon cette perspective, l'entrée en formation correspond à une curiosité intellectuelle et au désir de se former au-delà de la spécialité « formateurs d'adultes ». L'exigence est alors de pouvoir s'ouvrir aux disciplines académiques et d'assouvir sa soif d'apprendre sans considération « instrumentale », pour le plaisir de l'étude en soi, permettant de développer une pensée réflexive et critique.

### 6.1.2. Le stage comme épreuve

Si, comme on vient de le voir, les stages bénéficient souvent d'un préjugé favorable de la part des étudiants, notre étude des rapports de stage met en évidence qu'à partir des pistes de réflexion et/ou des consignes<sup>44</sup> proposées par le dispositif universitaire pour la rédaction de cet écrit, les étudiants rendent compte le plus souvent d'un processus de formation qui fonctionne à la fois par engagement dans des épreuves permettant de découvrir ce qui résiste (et que l'on appellera « la réalité ») et par régulation d'une rupture avec leur trajectoire antérieure. Ainsi que nous l'avons dit dans notre introduction, le stage constitue pour ces jeunes étudiants une triple nouveauté ; c'est leur première expérience dans le champ de la formation des adultes, c'est aussi souvent leur première expérience des milieux professionnels ; enfin à cela s'ajoute qu'ils vivent pour la première fois l'alternance en formation. Cette formation en alternance qui vise une maîtrise et une culture professionnelle spécifique les sort d'un modèle disciplinaire, académique, et constitue assurément une plus ou moins difficile mise à l'épreuve de leur identité faite de résistances, d'ambivalences, de ruptures et d'efforts pour construire de nouveaux repères.

#### *Le stage : premier pas dans la vie professionnelle*

L'analyse des rapports de stage révèle que cette production discursive sollicite des enjeux identitaires importants. Dans ces écrits, il est frappant de remarquer que la plupart des étudiants comprennent et critiquent leur expérience subjective du stage en évoquant leur problématique d'intégration dans les contextes socioprofessionnels. Certains formulent que leur inexpérience est source d'incertitude voire de déstabilisation identitaire. Pour d'autres, il apparaît que la réalisation du passage entre l'université et le monde du travail n'est pas simple. Le stage est ainsi source de doutes, d'incertitudes, de tensions, de questionnements existentiels. Il correspond manifestement à un moment de *transition* se caractérisant par une rupture avec l'indétermination qui caractérisait leur vie d'étudiant : tout paraissait possible et voilà qu'ils se retrouvent dans un lieu autre, étranger et risqué avec une « mission » à réaliser qui met en jeu, comme on l'a vu dans nos analyses, des *images de soi* associées à des enjeux existentiels liés à des tensions identitaires.

---

<sup>44</sup> Rappelons ici que l'équipe d'accompagnement individuel a, entre autres, fait le choix d'inviter les étudiants à envisager le rapport de stage comme un écrit permettant de rendre compte de la complexité des milieux d'accueil et de leurs effets sur les missions réalisées et sur leur place en tant que stagiaires (cf. présentation des données contextuelles de la recherche).

### ***Le stagiaire : une personne « déplacée » et inexpérimentée***

Il est frappant de constater qu'à partir du choix effectué par l'équipe d'accompagnement, d'inviter les étudiants à envisager le rapport de stage comme un écrit permettant de rendre compte de la complexité des milieux d'accueil et de leurs effets sur les missions réalisées et sur leur place en tant que stagiaires, la plupart des étudiants représentent leur stage comme une sorte d'« épreuve du feu ». Celle-ci prend la forme d'une *initiation*, à comprendre dans les deux sens de ce terme, à savoir d'une part, un apprentissage essentiel, profond, très impliquant, et d'autre part, une formation fragmentaire, superficielle correspondant à « une insertion tronquée dans les collectifs de travail » (Dubar, 2004). Le stage apparaît ainsi d'abord comme une expérience fondamentalement ambivalente.

La plupart des rapports que nous avons étudiés rendent compte du stage comme d'une pérégrination au cours de laquelle l'étudiant quitte le lieu universitaire pour se rendre sur le « terrain ». De ce point de vue, ainsi que l'a mis en évidence Chaix (2007), tout stagiaire est une personne *déplacée*, « en situation d'émigration » comme le dit Cohen-Scali (2000). C'est une personne qui s'aventure en territoire inconnu et change de milieu, ce qui est facteur de tensions. Les repères sont perdus, les certitudes réduites, les dépendances à autrui accrues. L'analyse des rapports des étudiants qui font leur stage dans une institution d'accueil qu'ils connaissent déjà met en évidence que ceux-ci sont également déstabilisés car ils ont à endosser de nouveaux rôles et à adopter de nouveaux statuts professionnels.

A l'analyse de certains rapports, on constate que l'entrée en stage, avant même d'être effectuée, suscite une série d'interrogations correspondant à des tensions mettant en jeu des aspects cognitifs et affectifs, sources d'émotions contradictoires provenant à la fois de la crainte de ne pas être à la hauteur de ce qui peut être attendu d'eux comme formateurs d'adultes et du fort désir de mettre à l'épreuve leur projet professionnel.

L'entrée en stage comme « passage » est particulièrement bien restituée dans le rapport d'Armelle. Cette étudiante met clairement en évidence que sa socialisation comme stagiaire s'est opérée concrètement à travers un certain nombre d'étapes dont la première, qui précède l'entrée en stage proprement dite, est présentée comme « cruciale », générant à la fois de l'angoisse et de l'enthousiasme.

L'entrée en stage est représentée comme un seuil, un passage, source de nombreuses interrogations : Avec qui et comment va-t-elle travailler ? Sera-t-elle bien acceptée par ses futurs collègues ? Sera-t-elle capable d'entrer à petits pas dans la profession de formateur d'adultes ?

Au-delà de ce cas, notre analyse des écrits des étudiants met en évidence que leur alternance leur permet d'être membre de différentes communautés de pratique, à

envisager comme des *institutions de sens*, c'est-à-dire comme étant « tout autant des systèmes conceptuels, de manières de penser et d'agir, que des dispositifs de distribution et de régulation stables de pouvoir » (Quéré *et al.*, 2000). Ceci pose de manière complexe et délicate la question du sentiment de compétence de ces jeunes étudiants-stagiaires, à associer bien sûr à celle de leur identité professionnelle. On constate que leur insertion dans un milieu de travail et leur engagement dans des activités souvent vécues comme déstabilisantes ne sont pas sans risque : risque de ne pas se sentir à la hauteur, risque de ne pas se sentir compétent. Certains étudiants écrivent que l'exposition au regard de collègues ou de tuteurs plus expérimentés est génératrice de tensions portant atteinte à leur estime de soi [Manuel, Armelle, Fanny]. De nombreux extraits de rapports de stage illustrent par ailleurs les difficultés qu'ils rencontrent à circonscrire leur activité, à définir leur mission et à se faire reconnaître comme stagiaires « formateurs » dans certains contextes socioprofessionnels. On constate ainsi, dans les rapports de stage, que ces contextes provoquent soit des conflits au plan de leur prise de rôles, soit un sentiment d'inutilité ou d'inefficacité vécu sur un mode critique, susceptible de perturber leur socialisation et la construction de leur identité professionnelle.

Ainsi, la plupart des étudiants éprouvent d'abord des difficultés à assumer l'incertitude identitaire et statutaire liée à l'ambiguïté et à l'équivoque de leur position de stagiaire.

### ***Le stage : une situation transitoire (inconfortable)***

En plus du fait que le stagiaire apparaît comme une personne *déplacée* et inexpérimentée, nos analyses des écrits des étudiants indiquent que le stage correspond à une situation provisoire, aussi bien au plan du statut que de l'affectation : « N'ayant pas de place à disposition, je ne pouvais « me situer » dans une quelconque strate de la pyramide hiérarchique », écrit Armelle (Rapport, 9, 3-5). Quelles que soient la nature de ses activités et l'étendue de ses responsabilités, la situation du stagiaire est en effet *précaire*. C'est aussi une expérience *solitaire*, très différente de celle qu'il connaît à l'université où il reçoit une formation dans le cadre d'un groupe de pairs. L'étudiant de l'alternance est intégré dans une entreprise ou dans un service où il n'occupe pas de place définie à l'avance dans une structure fonctionnelle et hiérarchique, où il se trouve d'abord placé dans des rapports de force souvent asymétriques par rapport à autrui, d'autant plus qu'il ne connaît pas, le plus souvent, l'histoire de l'institution dans laquelle il entre, les pouvoirs et les contre-pouvoirs, les hiérarchies et leurs directives et n'est donc pas à même de décrypter les configurations organisationnelles.

Comme tout processus d'initiation, le stage se déroule dans un temps limité. La période pendant laquelle il se déroule est scandée par un certain nombre d'étapes dont nous avons retrouvé la trace dans la plupart des rapports. Après la *séparation avec son statut antérieur d'étudiant* que nous venons d'évoquer (le stagiaire est séparé de son groupe d'appartenance à l'université pour retrouver, dans un autre lieu, ceux qui seront ses

tuteurs), la plupart des étudiants évoquent ensuite un temps de *marginalisation* où ils se trouvent dans un espace intermédiaire et un temps particulier pendant lequel ils subissent certaines épreuves. Puis vient enfin l'intégration, qui marque, par un événement particulier, la reconnaissance du stagiaire par le tuteur et/ou le collectif de travail. Cette intégration, à conquérir, passe par l'acquisition de compétences, côté étudiant.

Cet aspect initiatique de leur formation et l'ambivalence des relations qui la caractérisent se cristallisent particulièrement au niveau des pratiques et des relations avec les professionnels auprès desquels les étudiants doivent faire leurs preuves, conquérir leur identité professionnelle et, d'une certaine manière, être intronisés. La valeur dont il importe de faire preuve répond dès lors, comme nous l'avons développée dans notre approche théorique, à des exigences de reconnaissance conditionnelle (Flahault, 2006) qui sollicitent, chez l'étudiant, des capacités d'autonomie et de détermination.

### ***Le stage : un enjeu de « place à trouver », source de tensions***

Notre analyse des textes oraux et écrits produits par les étudiants montre que ce sont d'abord des processus interactionnels propres à des situations de co-présence et d'activités collectives qui font l'objet de mises en représentation, de communications et de sémiotisations de leur part. Dans les dimensions narratives et théoriques de leurs rapports de stage, tous les étudiants caractérisent leur expérience en l'inscrivant dans un environnement matériel et symbolique qui participe ou, plus fréquemment, fait obstacle, directement ou indirectement, à leur activité. Les modalités de leur accueil, (re)présentées à partir de la question de leur place de stagiaire, font l'objet de plus ou moins amères désillusions et de vives tensions identitaires où il apparaît que la conscience du décalage entre identité pour soi (réelle) et identité pour autrui (attribuée) est le plus souvent vécue de façon assez douloureuse. Cette tension qui correspond au décalage entre l'image que les étudiants ont d'eux-mêmes et celle que leurs tuteurs (et les collectifs de travail) leur renvoient est fréquemment rapportée dans leurs écrits.

La façon dont chaque étudiant fait référence à ce problème de place est variable selon ses perceptions, ses valeurs, son jugement, le sens qu'il donne à ce qui l'entoure... Mais globalement, on peut penser que cette insistance révèle que les étudiants sont, en début de stage, dans l'expectative, ultra-sensibles aux réactions d'autrui, déstabilisés, insécurisés, avec la peur de mal faire et de n'être pas interpellés par quelque chose qu'ils n'auraient pas identifié comme important, dans une forte quête de reconnaissance et d'identification au groupe professionnel de référence. Les propos des étudiants relatifs à leur expérience de stage montrent qu'elle nécessite, surtout au début, une concentration de tous les instants et une forte implication où les étudiants font d'abord l'apprentissage d'une communauté de pratique.

### ***Le stage : un enjeu relationnel, source d'émotions***

La question de leur « place » que les étudiants évoquent si fréquemment en la problématisant à l'aide de concepts parfois adroitement mobilisés [Armelle, Manuel] met en évidence que les tensions que vivent la plupart des étudiants autour de cet enjeu de place sont perçues comme d'autant plus importantes qu'elles comportent un enjeu relationnel fort. Dans les contextes de travail qui génèrent des situations fragilisantes vécues sur un mode critique ou conflictuel qui les affectent, il est alors frappant de remarquer que les étudiants développent des réactions, des valeurs, des stratégies diversifiées qui se manifestent dans leurs conduites par des mobilisations offensives se traduisant, soit par une affirmation de soi et une quête de valorisation (par exemple, la définition et la mise en œuvre d'une mission utile pour l'entreprise et pour eux-mêmes), soit par des mobilisations défensives (replis, isolement, doutes, réactions d'infériorisation ou d'auto-dévalorisation). Il apparaît ainsi que les étudiants se socialisent et construisent des représentations de soi qui dépendent de facteurs liés à certaines de leurs dispositions, susceptibles de leur faciliter (ou non) les transitions plus ou moins difficiles qu'ils vivent. Il ressort significativement de nos analyses que l'estime de soi (Dubar, 2000 ; Cohen-Scali, 2000) est fortement mobilisée dans le contexte de l'alternance, à côté de l'existence d'une « identité de projet » (Tap, 1988 ; Chaix, 2007) et de la capacité à la mettre à l'épreuve de la vie adulte, notamment dans le cours du stage. Ces capacités permettent manifestement aux étudiants d'entrer dans le jeu des transactions identitaires, dont nous avons vu qu'elles sont la base des processus de socialisation (Dubar, 2000).

### ***Le stage, une expérience complexe et ambivalente : entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui***

Beaucoup d'étudiants rapportent dans leurs écrits, mais aussi dans les entretiens, des tensions exprimant un écart entre le projet de soi en formation et un projet que leur référent de stage a eu pour eux dans le cadre du stage [Manuel, Solène, Fanny]. Nous avons vu que ce dernier projet correspond à des rôles proposés ou attendus d'eux. Ces définitions de rôles fonctionnent comme des prescriptions d'activités et des prescriptions identitaires qui constituent un élément important dans la définition, redéfinition ou transformation des stratégies identitaires des étudiants. Les étudiants sont très souvent amenés à renégocier ou à redéfinir leur mission afin de construire du sens à partir de ces prescriptions extérieures, en tenant compte à la fois de leurs projets et du projet de l'acteur prescripteur. Ce constat rejoint en grande partie celui de Chaix (2007) pour qui les indicateurs de la capacité à être « acteur de sa formation » pour l'alternant c'est, d'abord, la capacité à construire une position de stagiaire, dans le cadre

des situations de travail, en accord ou en contestation avec celle qui est attribuée par le tuteur.

Mais si le projet permet l'apprentissage et l'appropriation de compétences, c'est parce qu'il permet de s'inscrire dans un contexte social et culturel. Selon Chaix (1994) : « L'identité de projet se construit quand le projet du stagiaire est reconnu valide par les figures signifiantes du monde socioculturel » (p. 174-175). Autrement dit, si les « stratégies », positionnements, transactions et projets de chaque étudiant dépendent de son estime de soi, on constate dans nos analyses qu'elles sont aussi sous-tendues par des contextes de formation plus ou moins favorables ou intégrateurs. Il en ressort que l'inégalité des conditions d'accès au stage constitue un « biais » qui influe considérablement sur la construction de l'identité professionnelle des étudiants. A l'époque où nous avons effectué notre enquête, les stages auxquels accédaient les étudiants ne dépendaient que très partiellement de l'offre de stages fournie par le dispositif. Par conséquent, les stages qu'ils pouvaient réaliser dépendaient soit de leur parcours scolaire, universitaire et/ou professionnel antérieur soit de candidatures spontanées voire de leurs relations familiales, amicales. Ces modalités d'accès au stage influent manifestement sur l'activité des étudiants, sur les relations qu'ils entretiennent avec les professionnels en poste, sur la liberté d'action et d'expression dont ils se sentent pouvoir disposer. On trouve des exemples de l'impact négatif des lieux de stage sur l'activité des stagiaires lorsque la structure d'accueil est peu aux prises avec des problématiques relatives au champ de la formation des adultes. C'est le cas notamment de Solène. Par ailleurs, un stage se déroulant dans un contexte où l'étudiant a déjà travaillé [Armelle] ou encore un stage arrangé par la famille [Fanny] peut générer une confusion de rôles ou réduire la liberté de l'étudiant.

Il ressort de nos analyses que lorsque l'intégration est vécue de façon satisfaisante grâce à une reconnaissance des étudiants par les milieux socioprofessionnels au fait de la problématique de la formation des adultes, celle-ci joue un rôle clé dans leur construction identitaire ainsi que nous l'avions formulé sous forme d'hypothèse de départ. Cette qualité de l'intégration agit manifestement sur leur représentation de soi et leurs projets en leur permettant de s'exprimer, de construire des compétences et d'utiliser leurs savoirs. Certains étudiants, qui se sentent au contact avec une image de soi positive dans leur stage, se désengagent parfois du pôle universitaire de leur formation mais en réalité, la majorité d'entre eux craignent de ne pas se sentir à la hauteur de la mission qui leur est confiée et de la confiance qui leur est accordée.

Nos analyses indiquent ainsi qu'en réalité, les contextes de travail, qu'ils soient objectivement favorables ou défavorables à leur intégration, génèrent le plus souvent chez les étudiants des tensions identitaires vécues comme importantes et le plus souvent urgentes à résoudre. Même les étudiants qui pensent ne pas avoir bénéficié d'un accueil favorable finissent par expérimenter une reconnaissance de leur rôle professionnel qui

génère des tensions non moins éprouvantes que celles liées à la question de leur place de stagiaire, tant le sentiment de responsabilité est grand. Ainsi que le constate Manuel : « Dans mon stage, si l'erreur voyait le jour, non seulement elle était amenée à disparaître au plus vite mais ses répercussions pouvaient avoir des conséquences que je n'aurais même pas imaginées. Une certaine urgence en niait même la possibilité... » (Rapport, 115, 19-21). Brigitt avoue : « La crainte, la peur de ne pas réussir m'ont accompagnée tout au long de mes activités » tandis qu'Armelle reconnaît : « J'ai dû vraiment faire chaque fois un effort pour ne pas me laisser bloquer par cette peur de ne pas être à la hauteur de la confiance qu'on m'accordait » (Rapport, 19, 42-44).

De nombreux extraits de notre corpus montrent que les milieux professionnels attendent de ces étudiants universitaires des résultats opérationnels dont les enjeux peuvent être importants et où des processus tels que non seulement l'estime de soi – qui concerne les évaluations de la « valeur » personnelle – mais aussi le « sentiment de compétence », c'est-à-dire la perception qu'a la personne de mener à bien une activité dans un domaine particulier, sont fortement mobilisés. Ces tensions relatives à l'écart entre d'une part les compétences et les connaissances maîtrisées par les étudiants, et, de l'autre, celles requises par l'image de soi visée, notamment dans le contexte professionnel, sont très fréquentes. Notre étude confirme ainsi l'hypothèse de Bourgeois (2006) selon laquelle les tensions identitaires sont d'autant plus saillantes et vécues comme importantes et urgentes à résoudre, qu'elles mettent en jeu des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », immédiats concrets et opérationnels.

### ***Tensions identitaires et effets sur l'engagement en formation***

Il ressort par ailleurs de nos analyses que les étudiants participent à des communautés de pratique aux logiques parfois opposées, sinon contradictoires, voire même paradoxales – un système travail et un système universitaire – dans lesquelles ils développent des rapports aux savoirs, des stratégies et des types d'apprentissages différents. Cette participation occasionne des turbulences identitaires mettant généralement en jeu une grande énergie. On peut repérer chez certains étudiants des sentiments de dissonance et/ou des conflits d'identification et de loyauté par rapport à l'un ou l'autre des milieux, susceptibles d'entraver le développement de nouvelles dimensions identitaires. Certains étudiants reconnaissent ainsi qu'ils ne se sont jamais intégrés dans leur lieu de stage. Mais on peut observer aussi des processus de compromis et de désaffiliations temporaires et instables qui aboutissent à la transformation identitaire des étudiants et à une réorientation de leurs représentations : « J'ai abordé mon stage un peu dans la noosphère avec un regard très théorique... et puis j'ai réalisé peu à peu qu'agir, c'est agir dans un contexte donné avec ses aléas ! », écrit Manuel (Rapport, 107, 23,44) ou encore : « Je me représentais le monde du travail comme un univers en noir et blanc où le juste est nettement différencié de l'injuste, mon

regard naïf se met à évoluer... Le travail va bien au-delà d'une réalité normalisée et standardisée », constate Armelle (Rapport, 15, 22-25).

Si certains étudiants [Armelle, Lisa,] construisent leur identité professionnelle par des identifications à des figures marquantes des communautés de pratique auxquelles ils participent : « J'éprouve une grande admiration pour l'investissement et la passion de ma tutrice pour son travail » [Armelle], « J'ai beaucoup apprécié d'entrer en contact avec des professionnels, de les connaître, de les voir travailler, c'est valorisant de travailler, le stage m'a fait faire un énorme bond en avant qui a eu un énorme impact sur moi et sur ma vision du monde » [Lisa], d'autres, au contraire, peut-être moins portés à s'identifier à des modèles et/ou déçus par les milieux d'accueil [Manuel, Fanny, Solène], vivent des conflits interpersonnels liés à leur implication dans le stage et les mettant en porte-à-faux avec une image de soi visée ou à préserver et/ou leurs systèmes de croyances ou de valeurs. Le conflit s'inscrit alors dans une interaction sociale, au sens de « pratique » de relation entre deux ou plusieurs personnes : « J'ai abordé ma mission pleine du sens que je lui donnais sans percevoir que je devais travailler avec les exigences, les urgences et les valeurs de ma responsable de stage, bien différentes des miennes » [Manuel] (Rapport, 111, 25-27).

D'autres étudiants éprouvent des tensions relatives à l'écart entre les compétences et les connaissances qu'ils maîtrisent et celles requises par les contextes professionnels : « Parler en public est une des compétences inhérentes au métier de formateur que j'ai toujours admirée et désirée, je voudrais expérimenter cela à l'université avant de m'y confronter dans mon milieu de travail qui ne sera pas tendre en cas d'erreur » [Armelle] (Rapport, 17, 28-30). Ces tensions sont alors liées aux pratiques professionnelles. D'autres étudiants enfin, d'emblée ou finalement à l'aise dans les contextes et les missions confiées, réussissent à élaborer des liens entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail. Certains d'entre eux sont investis [Lisa, Armelle] comme des « universitaires » porteurs de « savoirs-pouvoirs » : « Avec le cours d'économie, j'ai tout de suite fait le lien avec ma mission », « A l'université, j'ai appris à faire des entretiens qui m'ont servi dans mon stage et j'ai sans arrêt fait des liens avec l'analyse des organisations ». Ces étudiants font alors des choix qu'ils défendent, s'affirment, construisent une identité solide : « Dans ma mission, j'ai eu à faire des choix, j'ai eu un mandat, j'ai apporté quelque chose, ça m'a fait mûrir » [...] « Après une année d'alternance, j'ai une vision plus claire de ce que je veux faire ensuite » [Armelle] (Entretien, 23, 5-8).

Les problématisations issues des situations de stage confirment donc l'hypothèse selon laquelle les tensions vécues par les étudiants peuvent conduire à leur engagement en formation dans la mesure où celle-ci est perçue, à ce moment là, comme un moyen de soutenir leur remaniement identitaire en cours. Cette hypothèse se fonde sur l'idée que l'engagement en formation est lié à la perception que celle-ci peut contribuer à la

régulation des tensions éprouvées entre l'image de soi actuelle (telle qu'on est) et l'image de soi visée idéale ou normative (telle qu'on *voudrait* ou *devrait* être) (Higgins, 1987). Elle pose que l'engagement en formation dépend de la perception du sujet selon laquelle cette dernière permettra de réguler une tension identitaire, importante et urgente à résoudre : réaliser une image positive que l'on a soi-même de soi, ou que les autres attendent de soi, ou encore éviter une image négative (Carver & Scheier, 2000). Il apparaît alors que le dispositif de formation universitaire via l'accompagnement collectif et individuel qu'il propose permet généralement de surmonter et de donner sens aux difficultés rencontrées pendant le stage par les savoirs spécifiques qu'il offre. Par ailleurs, l'effort d'analyse et de confrontation aux savoirs permis par le rapport de stage permet d'envisager sur cette base de nouveaux développements identitaires et professionnels.

## **6.2. Rôle de la formation universitaire dans la régulation des tensions identitaires**

### **6.2.1. Perceptions par les étudiants des séminaires d'accompagnement collectif**

La majorité des étudiants dit l'importance qu'ils accordent aux séminaires collectifs d'intégration où, rappelons-le, leurs expériences sont partagées : vécues puis racontées et problématisées à la fois aux autres étudiants et à l'équipe d'accompagnement.

Certains étudiants écrivent que c'est grâce aux échanges et aux discussions en groupe dans le cadre de ces séminaires d'accompagnement collectif qu'ils ont « grandi » et « dépassé leurs émotions » en comprenant mieux la réalité des institutions d'accueil dans lesquelles ils ont été impliqués [Armelle, Fanny].

La plupart d'entre eux disent avoir beaucoup appris dans cet espace-temps de leur formation grâce aux apports spécifiques qui leur ont été proposés. Les apports relatifs à la « sociologie des organisations », à la « conduite d'entretiens », à la « pédagogie par objectifs » (« Du pain bénit ! ») sont bienvenus en ce qu'ils permettent de développer un sentiment de compétence par rapport aux missions confiées. Par ailleurs, les contenus favorisant une « salutaire réflexion sur la pratique par une reprise de l'expérience » permettant sa « compréhension-objectivation » sont particulièrement appréciés. Ces séminaires apparaissent ainsi comme des « lieux privilégiés » permettant aux étudiants d'établir des liens de sens et d'instrumentalité entre l'université et le monde du travail et de « sentir la force possible de l'alternance ».

Par ailleurs, tous les étudiants soulignent l'importance de la dimension collective de l'apprentissage qui permet la confrontation des points de vue entre pairs à propos de leurs expériences de stage. Le fait de partager son expérience de stagiaire avec d'autres étudiants dans le cadre de « petites unités » où ils éprouvent un « sentiment d'identité

réelle » où ils peuvent « déposer leur sac » joue manifestement pour les étudiants un rôle important au plan de leur dynamique motivationnelle et de leur processus de socialisation. Pour certains étudiants, les pairs plus âgés et déjà professionnels, rencontrés à l'occasion des séminaires apparaissent comme des sources d'apprentissage et de « révélation identitaire ». Ces « adultes-professionnels » apparaissent comme autant de passeurs d'expériences, de significations, de savoirs, de savoir-faire, de valeurs qu'ils s'approprient et les aident à concevoir et à réfléchir leur agir. Le dispositif semble ici permettre pour une majorité d'étudiants des allers et retours entre « l'objectivation inter-subjective » des apprentissages issus de l'expérience professionnelle, et la réappropriation subjective de ces apprentissages.

Il est frappant de remarquer que certains rares étudiants [comme Lisa] disent avoir fait peu usage des ressources de l'accompagnement universitaire collectif et/ou individualisé mis à leur disposition. C'est parfois le cas des étudiants qui effectuent leur stage dans une communauté particulièrement intégrative comportant une importante figure d'identification en la personne d'un tuteur professionnel. Ainsi, par rapport à un séminaire d'intégration lié à son premier stage où il était explicitement demandé aux étudiants de problématiser leur action, Lisa est conduite à « inventer des problèmes » qui n'existent pas à ses yeux. Cette étudiante reconnaît, en revanche, que si elle avait pu bénéficier de ce séminaire pendant la période de son deuxième stage, elle aurait certainement utilisé cette ressource pour réduire les tensions qu'elle a éprouvées dans un contexte difficile du point de vue de son intégration et de la teneur de la mission confiée.

### **6.2.2. L'accompagnement individualisé : des avis nuancés**

Les avis des étudiants par rapport à l'accompagnement individualisé sont plus nuancés que ceux relatifs à l'accompagnement collectif proposé dans le cadre des séminaires d'intégration. Certains avis traduisent l'accompagnement comme une aide personnalisée, un soutien, des conseils prodigués, ou encore comme un lieu d'échange permettant de co-construire la mission professionnelle, de la conduire, de la réguler entre l'étudiant et les tuteurs professionnels. Cet accompagnement permet d'« orienter » les étudiants, les aide à entrer dans le monde professionnel, à comprendre le contexte professionnel, à concevoir des actions de formation.

D'autres avis mettent en évidence que les étudiants, habitués à un enseignement plutôt transmissif ou se représentant l'université comme lieu de transmission indiscutable des savoirs, craignent de solliciter cette offre, notamment parce qu'ils se savent évalués, *in fine*, notamment à partir de leurs rapports de stage. Certains étudiants évoquent ainsi leur regret d'avoir confié trop tardivement leurs difficultés de peur de perdre la *face* dans une situation où ils se sont sentis évalués. Ces mêmes étudiants évoquent la

nécessité d'un guidage de proximité pour les acquisitions professionnelles. Du côté des accompagnateurs universitaires, si la conception de l'accompagnement paraît claire dans les discours, les entretiens avec les étudiants révèlent que sa mise en œuvre demande une révision de posture face à la tentation d'enseigner lors des entretiens. Certains étudiants se sont sentis « infantilisés » par leur référente universitaire alors que d'autres ont particulièrement apprécié de pouvoir bénéficier d'un « réconfort », d'une « oreille », d'une « disponibilité », de « stimulations intellectuelles » permettant de les aider à « réfléchir » et à « se remettre en question ».

Indéniablement, pour certains étudiants qui n'osent pas solliciter cette ressource, l'accompagnement universitaire crée une rupture par rapport à ce qu'ils connaissaient à l'école ou à l'université, avant l'entrée en formation. C'est probablement cette nouveauté qu'il convient d'accompagner elle-même en faisant vivre cette pratique pédagogique pour ces futurs formateurs d'adultes qui auront eux-mêmes à mettre en œuvre cette démarche avec des personnes en formation.

Globalement, on constate cependant que pour une majorité d'étudiants, le dispositif d'accompagnement universitaire individualisé a joué un rôle important à la fois au plan de l'engagement en formation et dans la gestion des conflits identitaires qu'ils éprouvent. En référence au modèle de l'expectancy-value de la motivation à apprendre, on perçoit qu'il favorise notamment l'« expectancy » en amenant les étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans le monde du travail en rapport avec leur dynamique identitaire et deuxièmement il influe sur leur sentiment de compétence en apportant des ressources par rapport aux objectifs, concrets et opérationnels de leur mission. Il est ainsi susceptible de jouer un rôle déterminant dans l'impact des tensions identitaires sur leur engagement en formation.

### **6.2.3. Les cours à l'université**

Les cours universitaires sont diversement évalués par les étudiants. Il apparaît cependant globalement que ce sont ceux qui permettent aux étudiants de mener à bien leur mission de stage qui sont les plus appréciés. Soucieux de progresser vers une image positive de soi dans le contexte de leur stage en faisant preuve de leur valeur, les étudiants investissent particulièrement les cours universitaires leur paraissant utiles pour les régulations liées à leur mission de stage et susceptibles de les aider à réaliser les activités concrètes qui y sont liées.

L'engagement dans les cours susceptibles de leur permettre d'accomplir les meilleures performances possibles est particulièrement soutenu chez les étudiants qui s'inscrivent dans une *trajectoire d'assimilation* en cherchant à être intégrés autant que possible aux communautés professionnelles qui les accueillent. Pour certains étudiants, l'alternance

entre les stages et les cours permet ainsi une « structure d'apprentissage extrêmement dynamisante », ceci même si le stage a été vécu difficilement [Armelle, Fanny]. C'est lors de leur mission qu'ils réalisent que la profession de formateurs d'adultes « ne s'improvise pas » et qu'il est nécessaire de s'approprier certains savoirs pour pouvoir agir efficacement.

D'autres étudiants considèrent que la formation universitaire « n'est pas assez pratique » pour permettre une véritable professionnalisation et pas assez théorique « pour le lieu où elle est installée ». Pour eux, il est difficile d'établir une articulation entre les cours universitaires et le « côté pratique ». Leur vision témoigne de croyances fortes en des valeurs académiques qu'ils situent à l'opposé d'une formation strictement professionnelle : « Si l'on ne peut pas exercer ses capacités critiques, l'université sacrifie une de ses missions et se soumet alors à l'économie de marché » [Manuel] (Entretien, 123, 47-49).

Solène pense qu'il aurait été plus « intelligent » d'effectuer la première année de sa licence professionnalisante « sans stage » : elle s'est sentie totalement démunie, « sans bagages », lors de sa première expérience de stage, avec le sentiment que les savoirs théoriques « arrivaient trop tard » par rapport aux enjeux concrets de sa mission.

Lisa, en revanche, qui a vécu son stage comme une expérience particulièrement gratifiante et motivante, peine à trouver des apports pertinents à l'université. Pour elle, les ressources à disposition sont difficilement transférables et mobilisables dans l'action. Elle a rencontré des difficultés à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages effectués dans le monde du travail et les apports scientifiques. Ces derniers étant, selon Lisa, essentiellement mobilisables à l'occasion de la rédaction du mémoire, dans le cadre d'un travail à vocation académique, donc.

#### **6.2.4. La rédaction du rapport de stage comme processus de mise en sens de l'expérience professionnelle**

Rappelons ici que l'équipe d'accompagnement individuel a fait le choix d'inviter les étudiants à envisager le rapport de stage comme un écrit permettant de rendre compte de la complexité des milieux d'accueil et de leurs effets sur les missions réalisées et sur leur place en tant que stagiaires. Elle veille à ce qu'ils problématisent et conceptualisent leur mission en présentant le contexte d'effectuation de celle-ci (dans ses dimensions à la fois historiques et conjoncturelles), leurs possibilités de choix et d'action, les motifs et les orientations intentionnelles qui les ont conduits aux choix opérés. Les points à développer/thématiser portent, par exemple, sur les modalités d'apprentissage en lien avec la spécificité du contexte, la posture du stagiaire, les effets des actions dans le contexte considéré, l'analyse plus détaillée d'une action particulièrement formatrice du point de vue du stagiaire, la question de l'observation comme compétence, les problèmes de posture énonciative dans un écrit universitaire, etc.

In fine, Ces textes doivent faire intervenir et articuler des cadres de références utiles à éclairer la construction d'une professionnalité de formateurs d'adultes.

En même temps, pour l'élaboration du rapport de stage, nous avons vu que chaque référent universitaire peut négocier avec chaque étudiant des pistes de réflexion et/ou des consignes qui, au-delà de celles que nous venons de présenter, prennent en compte les situations problématiques singulières rencontrées en cours de formation. Il s'agit ainsi de stimuler chez l'étudiant une production discursive en lien avec des enjeux réels. Dans cet usage du rapport de stage, l'étudiant est partenaire d'une co-évaluation donnant lieu à des dialogues avec l'équipe des formateurs universitaires et parfois également avec les pairs dans le cadre des séminaires collectifs d'accompagnement (interévaluations).

L'analyse des rapports de stage montre que les processus réflexifs mis en œuvre dans ces textes sont variables, d'un étudiant à l'autre, en fonction de son histoire, de ses ressources et de sa dynamique subjective comprenant en réalité une forte dose d'intersubjectivité. Ces écrits apparaissent en effet socialement marqués en ce qu'ils dépendent des interactions sociales et des médiations formatives à partir desquelles chaque étudiant se forme au contact des savoirs, des valeurs, des normes et des rôles issus des différents contextes de l'alternance. En ce sens, ils sont moins des produits que des pratiques, c'est-à-dire qu'ils reposent sur des échanges et une coopération entre étudiants, dans le cadre des séminaires d'intégration, entre étudiants, référents universitaires et tuteurs professionnels, dans le contexte de l'accompagnement individualisé et des entretiens tripartites.

Les formes textuelles de ces rapports négociées, en principe, entre chaque étudiant et chaque référent universitaire sont ainsi d'une grande diversité : ils comportent des éléments de récits d'apprentissage ou de formation, de chroniques, de récits ou d'analyses de pratique, de journaux de bord. Le rapport de stage rédigé à l'intention de l'université est donc un genre discursif hybride : il s'agit parfois d'un écrit « professionnel » en ce qu'il porte sur une expérience professionnelle, mais il s'adresse à des accompagnateurs-évaluateurs investis à la fois comme des formateurs d'adultes (notamment les référents qui travaillent à l'extérieur de l'université) et des enseignants universitaires. A ce titre, ce rapport est aussi un texte « académique » intégrant des références conceptuelles disponibles dans les corpus des savoirs scientifiques. En outre, cette production textuelle apparaît comme fondamentalement dialogique (Bakhtine, 1984) en raison du croisement des voix et des perspectives incarnées par les multiples acteurs sociaux rencontrés par les étudiants, que ce soit sur le lieu de stage ou à l'université. On peut constater ainsi qu'elle correspond à des élaborations subjectives, nourries de l'analyse individuelle des écarts, des divergences, voire des contradictions entre plusieurs cadres de référence.

### ***Points de vue des étudiants sur l'écriture du rapport de stage***

Armelle, Manuel, Solène surtout et Brigitt (dans une moindre mesure), soulignent l'importance que cette activité scripturale a revêtu pour eux au regard des tensions liées aux enjeux existentiels, immédiats et concrets précédemment évoqués. Par la médiation de cet écrit, ces étudiants mettent en œuvre une démarche rétrospective et interprétative (prenant pour Armelle une forme biographique) qui vise à clarifier les implications subjectives mobilisées dans l'action. Ils analysent ainsi leurs investissements personnels, affectifs, idéologiques, c'est-à-dire en réalité leurs représentations, leurs angoisses et leurs peurs par rapport, notamment à leur problématique d'intégration dans les contextes socioprofessionnels. Il apparaît que leurs discours relatifs aux effets de la mise en texte de leur action se réfèrent (surtout pour Armelle, Manuel et Solène) à la catharsis en ce sens qu'elle permet de formuler un propos sur les situations professionnelles vécues douloureusement, ayant généré des représentations de soi négatives ou dévalorisées.

Notre étude des rapports montre ainsi que si ce qui participe essentiellement de l'engagement des étudiants dans la rédaction de cet écrit est la possibilité pour eux de transférer différents savoirs d'un contexte à l'autre de l'alternance, elle met aussi en évidence qu'il importe de ne pas réduire ce processus de transfert à un « passage » entre des temps de formation différents. Ce passage est d'abord une rupture correspondant pour certains étudiants à une crise identitaire que la rédaction du rapport de stage apparaît comme susceptible de réguler :

« Ce rapport a joué un rôle majeur, un rôle hyper-important, ça a été clairement un décentrement par rapport à tous mes affects et par rapport à ce stage qui a été une grande claque pour moi [Manuel] (Entretien, 129, 10-12).

« Ça m'a sauvé la vie... », s'exclame d'emblée Solène qui témoigne par l'écriture de son rapport, de sa difficile et « déprimante » expérience de stagiaire : « Je crois que tout ce que je n'ai pas pu dire finalement, j'ai pu le mettre dans le rapport, ça a été une manière de faire une... thérapie » [Solène] (Entretien, 204, 47-50).

L'analyse des rapports met également en évidence que cet écrit est un outil d'élaboration réflexive déterminé par l'influence du cadre universitaire qui tend à une conceptualisation théorique dédiée à une reprise de l'expérience réalisée : « Avec la théorie, je me suis décentré, j'ai relativisé ma situation » [Manuel] (Entretien, 129, 17).

Les entretiens menés avec les étudiants à propos du rôle joué par l'écriture de leur rapport conduisent à penser que celle-ci constitue pour certains d'entre eux une expérience formatrice susceptible de les aider à reconnaître et à investir les multiples tensions cognitives et affectives éprouvées *dans* et *entre* les différents espaces-temps de formation traversés et d'ainsi en tirer profit. Pour les mêmes ou pour d'autres, il apparaît qu'elle favorise par ailleurs les processus d'autoévaluation (sentiment de compétence et estime de soi, notamment) en développant des capacités réflexives et critiques. De nombreuses séquences explicatives et argumentatives mettent en évidence que ces rapports, envisagés comme des mises en représentations discursives et communicationnelles, permettent surtout aux étudiants de réguler des tensions identitaires importantes et urgentes à résoudre : réaliser une image positive que l'on a soi-même de soi, ou que les autres attendent de soi, ou encore éviter une image négative.

Ce discours visant à offrir des significations aux membres de l'équipe d'accompagnement, leur permet généralement de mettre en relation la représentation qu'ils se font de leur place dans les cultures d'action hétérogènes et particulières dans lesquelles ils sont impliqués, leurs représentations d'eux-mêmes en tant que sujets agissants, avec leurs autres représentations identitaires (soi actuel et soi idéal ou normatif), issues de leur itinéraire. On observe que cette mise en relation conduit à des configurations d'affects variables selon les étudiants et contribue à définir leurs dynamiques identitaires. Ces dynamiques, composées comme nous l'avons vu, d'un ensemble de tensions, à savoir les tensions entre les différentes composantes de l'identité et les tensions *vers* un projet identitaire (projet de soi) sont très présentes dans les discours des étudiants et semblent constituer un véritable « potentiel énergétique » (Kaddouri, 2002, 2005). Le *vers*, nous dit Kaddouri, constitue « l'orientation identitaire à laquelle l'individu aspire et souhaite pour lui » (2005, p. 148). Dans les écrits des étudiants mais aussi dans les entretiens, il apparaît que cette orientation donne lieu à des

« stratégies identitaires (conscientes et inconscientes) visant à réduire, maintenir ou empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, et entre identité héritée et identité visée ». Ces dynamiques et ces stratégies identitaires jouent manifestement un rôle fondamental dans l'engagement en formation des étudiants. En suscitant un retour sur soi, l'écriture conduit les scripteurs à accéder à une forme d'historicité et à un processus dynamique qui favorise à la fois la construction d'une image de soi s'élaborant le plus souvent à partir d'un certain nombre de représentations et de valeurs partagées par les membres de l'équipe universitaire auxquels ces écrits sont destinés *et* à unifier les différentes composantes de l'identité de façon à confirmer l'identité revendiquée.

On remarque alors que le même espace d'écriture du rapport de stage est investi de façon différenciée, en fonction des motifs d'engagement et de la dynamique identitaire et motivationnelle de chaque étudiant. Certains s'y impliquent avec un objectif de légitimation identitaire qui inclut une démarche évaluative des compétences acquises en lien avec un projet professionnel déterminé [Armelle, Fanny, Lisa]. Ces étudiants, acquis au principe de l'alternance, s'inscrivent dans une dynamique d'acquisition identitaire professionnelle et ce, même si l'expérience du stage a été vécue comme difficile.

D'autres, au contraire, qui sont dans une dynamique de redéfinition par rapport au dispositif d'alternance s'y impliquent fortement mais en s'interrogeant et cherchant un sens à leur formation. Ceux-là se projettent dans l'avenir *via* la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation ne passant pas à nouveau, en tout cas pas immédiatement par l'alternance. C'est le cas notamment des étudiants qui supportent mal la perte de leur identité d'étudiant reconnu et leur nouveau statut de stagiaire [Manuel] ou des étudiants qui n'ont pas de projet professionnel déterminé par rapport au champ de la formation des adultes [Solène].

Pour certains étudiants, l'expérience du stage vécue comme négative génère, entre autre, un « projet de soi en formation », fondamentalement orienté vers l'université et plus en congruence avec la représentation de leur soi idéal.

Ainsi pour Manuel, la rédaction du rapport de stage a constitué une opportunité qu'il a saisie pour accéder à une qualification d'étudiant et non de professionnel. Cet écrit, qui relève de l'initiation et d'une quête de soi prend essentiellement appui sur des théories et/ou des savoirs académiques. Il apparaît alors que ce qui participe de son engagement dans cet écrit est la possibilité pour lui de s'inscrire dans une dynamique de restauration d'une identité déstabilisée où le dispositif d'écriture est utilisé comme un moyen de valorisation et comme support de reconstruction d'une image positive. Le rapport de stage visant à unifier les différentes composantes de l'identité de façon à renforcer la cohérence de l'image de soi et à confirmer l'identité revendiquée (celle d'étudiant) le conduit à développer un jugement critique par rapport à certaines dimensions de sa

formation en alternance au point même d'envisager une pause dans un trajet jugé par trop difficile et déstabilisant. L'engagement en formation de cet étudiant s'inscrit à la fois dans une dynamique « d'entretien de soi » et de préservation identitaire visant à faire perdurer une identité acquise d'étudiant vécue de façon satisfaisante.

Pour certains autres étudiants (comme Solène), le rapport de stage a permis de conscientiser les compétences mises en œuvre et les apprentissages réalisés dans un stage vécu difficilement. Le rapport de stage a permis de *reprendre* cette expérience douloureuse et de donner un sens aux difficultés rencontrées via une mobilisation de contenus de savoirs universitaires. Pour cette étudiante, l'écriture a correspondu à une « thérapie » favorisant ses processus d'autoévaluation (estime de soi, sentiment de compétence, réflexivité), ce qui l'a manifestement engagée dans une dynamique de transformation identitaire :

« Cet écrit m'a permis de me rendre compte que j'ai tout de même effectué un travail pendant mon stage et que malgré les difficultés, j'ai toujours essayé de faire au mieux de mes capacités, j'ai repris confiance en moi et je me sens enfin prête à effectuer ma deuxième année de stage mais... à certaines conditions » (Rapport, 197, 45-49). Cette étudiante fera également une pause dans son trajet de formation en alternance pour acquérir des savoirs théoriques... avant de se lancer dans l'aventure d'un autre stage.

### ***Rapport de stage et émergence de nouveaux « soi possibles »***

Moments symboliques, moments d'affirmation d'une identité, l'écriture semble permettre aux étudiants ayant un projet de soi fondamentalement orienté vers le monde professionnel, d'exprimer de nouveaux « soi possibles », des projets d'avenir par rapport au métier de formateur. Elle donne alors l'occasion de se définir soit en continuité avec le choix initial (confirmation identitaire) soit en terme d'orientation vers de nouveaux buts conçus en cours de formation. Elle permet ainsi de participer au processus de construction d'une identité professionnelle propre, de se penser comme professionnel, de se construire par rapport au métier de formateur d'adultes. C'est le cas notamment de Armelle et Fanny.

Pour Armelle, son rapport contient « la substance de base de son projet professionnel ». Elle met en évidence que cette écriture a correspondu à « une introspection douloureuse », mais accompagnée d'une certitude : « celle d'avoir fait le bon choix quant à son avenir professionnel ».

Il apparaît que pour cette étudiante, le fait d'écrire un rapport à destination de l'université a représenté un moyen important de développement d'une posture épistémologique critique ayant contribué à influencer sur sa dynamique identitaire en cours tout en générant une intensité du processus motivationnel. Incontestablement, l'écriture comme figuration de l'expérience intégrée à sa trajectoire lui a permis d'ancrer ses

apprentissages tout en développant un fort sentiment de compétence, en réaction aux difficultés rencontrées en stage.

Il apparaît ici que l'expérience vécue et réfléchie a confirmé un projet de soi en congruence avec la représentation de son soi idéal, présente dès son entrée en formation (« devenir consultante »). Armelle fait partie de ces étudiants en accord avec le principe de l'alternance qui s'inscrivent dans une dynamique d'acquisition de capacités professionnelles au service d'un projet déterminé.

La réflexivité développée par Fanny dans son rapport de stage met en évidence qu'en s'efforçant de formaliser et d'objectiver sa pratique de stagiaire, elle a travaillé à sa propre conscientisation, à l'élucidation des déterminations de sa pratique, à la découverte de nouveaux soi possibles. Elle a identifié plus précisément ses domaines d'intérêt et clarifié son projet professionnel. Elle « sort » de son rapport « enfin capable de mettre des mots sur [ses] «valeurs sûres» et considère que ceci est un progrès essentiel pour sa future activité professionnelle. « Mon expérience de stage, dit-elle, et l'écriture du rapport m'ont permis de confirmer ce que j'attends de ma formation universitaire pour exercer le métier de formateur, dans quelle direction je souhaite aller et que rechercher dans ma vie professionnelle » (Entretien, 80, 16-18).

Toutefois, remarquons que, comme les rapports de Lisa et Brigitt, celui de Fanny ne comporte quasi pas de citations explicites et de références à des travaux de recherche ou des théories constituées. On peut ici faire l'hypothèse que la forme des rapports de stage de ces étudiantes est à mettre en relation avec leur dynamique identitaire en cours mais aussi et peut-être surtout aux modalités mêmes de leur accompagnement dans le processus d'écriture.

Lisa, qui a été accompagnée par une référente n'exerçant pas d'activités d'enseignement à l'université, décrit essentiellement les activités qu'elle a réalisées en stage sans aucune théorisation. Son rapport d'activités semble s'adresser en premier lieu à l'institution d'accueil. Cet écrit semble cependant lui permettre de reconnaître et de faire reconnaître son action (envisagée comme ensemble d'activités dotées de sens et de significations) et de s'approprier subjectivement les apprentissages réalisés dans un contexte particulièrement favorable à son intégration et très au fait des problématiques liées à la formation des adultes.

### ***Écriture et apprentissages***

Les propos tenus par la majorité des étudiants ont attiré notre attention sur le fait que l'activité d'écriture, fût-elle induite par le cadre formel d'une formation universitaire, les engage bien au-delà d'un travail académique rédigé en vue d'une évaluation. Ainsi peut-on penser que cette implication des étudiants dans leurs textes correspond à un véritable temps de formation pouvant jouer un rôle déterminant dans leur dynamique identitaire. Certains disent avoir eu un besoin « presque vital » de prendre du temps pour écrire leur rapport [Armelle, Solène]. D'autres expriment l'importance d'avoir « dit les choses le plus honnêtement possible » pour « comprendre des choses qui leur serviront ».

Ainsi, pour Brigitt, le rapport de stage est un « cadeau » qu'elle s'est fait, qui a eu une « pertinence » pour elle. Pour cette étudiante qui a rédigé deux rapports de stage, l'un à destination de l'organisation d'accueil, et l'autre à l'intention de l'université, il apparaît que ce dernier a été investi comme un outil de formation réflexif relatif à son propre agir dans le contexte du stage. En mettant en œuvre la forte dimension énonciative de la narrativité, Brigitt n'est pas dans une écriture universitaire telle qu'elle est ordinairement prescrite. Ce faisant, l'écriture de son rapport lui permet de renforcer la cohérence de son image de soi et de confirmer son identité de jeune formatrice d'adultes en formation où l'écriture permet la formulation d'un point de vue propre et d'une pensée personnelle via les multiples interactions avec autrui comme moteur de construction identitaire. Il apparaît notamment que cet écrit lui permet de mettre en évidence la représentation qu'elle se fait de sa place dans les cultures d'action hétérogènes dans lesquelles elle a été impliquée, ses représentations d'elle-même en tant que sujet agissant avec ses autres représentations identitaires (soi actuel et soi idéal) issues de son itinéraire marqué fondamentalement par l'altérité et l'interculturel.

### ***Rapport de stage et processus d'autoévaluation***

Les entretiens montrent que le rapport de stage autorise le développement de stratégies identitaires visant à la fois le maintien d'une certaine consistance psychologique, l'acquisition d'une nouvelle estime de soi et une reconstruction par projection objective : « Le fait d'avoir écrit mon rapport, ça m'a donné plus de consistance, ça m'a élevé un peu au-dessus, c'était vraiment important de pouvoir objectiver et d'expliquer certaines choses » [Manuel] (Rapport, 129, 25-27).

Nous avons vu qu'« expliquer » peut signifier que l'on s'adresse à soi-même mais implique aussi la prise en compte de l'altérité, – en l'occurrence, les membres de

l'équipe d'accompagnement universitaire – pour lesquels il s'agit de se définir ou de se redéfinir en prenant en compte leurs horizons d'attente supposés. Dès lors, il s'agit d'alléguer des motifs comme l'expression d'une raison d'agir (Ricoeur, 1977) qui permet au sujet d'énoncer le sens que prend pour lui son expérience. En référence aux travaux de cet auteur, nous avons mentionné deux dimensions essentielles du sens de l'action, à savoir « la fonction d'intelligibilité – rendre clair, pour soi et pour autrui – ce que l'on a fait en référence à des significations partagées, et la fonction de légitimation – justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui – ce que l'on a fait, en relation à des normes et des valeurs socialement partagées. La construction de l'identité professionnelle de ces étudiants passe ainsi par le langage écrit, qui permet de socialiser l'expérience et d'entrer dans une communauté de discours. Ecrire conduit ainsi les étudiants, non seulement à dire leur expérience, mais à lui donner sens et à se construire en se situant par rapport au milieu professionnel *et* par rapport au milieu universitaire. Le rapport de stage apparaît alors souvent comme un support utile pour un repositionnement et une redéfinition identitaire.

A ce propos, on constate que la mobilisation des savoirs théoriques et méthodologiques apparaît comme une ressource essentielle pour soutenir le remaniement identitaire en cours de la plupart des étudiants. On remarque que c'est la confrontation aux savoirs qui permet de surmonter et de donner sens aux difficultés rencontrées pendant le stage et, surtout que le niveau de théorisation dans les écrits augmente avec la mise en exergue des conflits auxquels les étudiants sont confrontés dans le stage [Armelle, Manuel, Solène]. D'autres rapports manifestent des capacités d'analyse et de théorisation moins évidentes, c'est le cas notamment lorsque l'intégration en stage est vécue comme réussie et/ou lorsque l'écriture du rapport n'a pas fait l'objet d'un accompagnement spécifique [Lisa, Brigitt, Fanny].

Si l'analyse des rapports conduit à penser que leur écriture constitue une expérience formatrice susceptible de favoriser les processus d'autoévaluation (sentiment de compétence et réflexivité), elle met aussi en relief – ainsi que nous en avons fait l'hypothèse - qu'elle s'inscrit pour beaucoup d'étudiants dans une dynamique de restauration d'une identité déstabilisée, comme moyen de valorisation et comme support de reconstruction d'une image positive. Ces rapports de stage comme constructions discursives opérées par les étudiants comportent, comme tout acte de communication, un enjeu de (re)présentation de soi donné à autrui, en l'occurrence à l'équipe d'accompagnement, chargée de l'évaluation de ces textes. Cet enjeu implique que les pratiques des étudiants sont aussi des discours qu'ils tiennent sur leurs activités, ce qui relativise la portée du rapport de stage comme permettant de développer de réelles compétences professionnelles. A certains égards, cet écrit a pour enjeu de faire de l'étudiant un professionnel essentiellement capable de produire des compétences de « rhétorique de l'action » (Barbier, 2005), à savoir un futur professionnel capable de rendre compte à autrui, de parler de son activité tout en énonçant le savoir qui est censé

la fonder. Cet acte de communication sur l'activité revêt beaucoup d'importance dans la vie professionnelle, les actes de communication sur ses propres compétences sont en effet un élément important du marché du travail, mais il importe aussi que ceux-ci contribuent à des transformations de significations. Or ce n'est pas toujours le cas. Par ailleurs, nous avons pu observer des phénomènes et risques de mise en conformité du rapport de stage eu égard aux attentes supposées de l'équipe d'accompagnement chargée de leur évaluation qui nous ont paru susceptibles de constituer, pour certains étudiants, des obstacles à une mise en mot de la formation telle qu'elle a été réellement vécue.

### ***Le rapport de stage comme enjeu émotionnel fort centré sur la notion d'épreuve***

L'étude des rapports et les entretiens menés avec les étudiants mettent en évidence que l'exercice même d'écriture du rapport de stage est une épreuve à la fois dans le sens de mise à l'épreuve de ses capacités à écrire l'expérience vécue et au sens de faire la preuve de ses apprentissages et de ses compétences professionnelles. Sa réalisation, en raison de son enjeu certificatif, constitue une opportunité que chaque étudiant se doit de saisir pour accéder à une qualification reconnue. En ce sens, elle relève d'une initiation et d'une quête de soi où les étudiants représentent leur action en la *dramatisant* plus ou moins afin d'en faire un acte narratif organisé à partir de la sélection d'événements remarquables, de moments intenses et cruciaux, d'incidents critiques, de moments forts de leur formation, selon un schéma tension-crise-résolution. Cette expérience apparaît alors en elle-même comme une épreuve, dans la mesure où, en se disant dans le langage de l'initiation, elle se réfère à une expérience qui génère d'abord doute de soi, déception, désillusion. On l'a vu l'épreuve ne peut survenir que lorsque l'expérience déclenche un travail sur soi et une « enquête » relative à son propre agir dans un projet de soi où l'on affirme son existence, ses intérêts, ses valeurs et ses positions. C'est alors les moments de perturbations et de conflits qui s'avèrent décisifs. Lorsque les étudiants investissent ces moments de déstabilisation, ils se font alors auteurs de leur propre histoire d'alternants. En mettant en œuvre la forte dimension de la narrativité, ils cessent d'être seulement dans une écriture universitaire plus ou moins prescrite. Ils mettent plutôt en œuvre une stratégie narrative de l'alternance et du tissage de plusieurs registres, où ils s'autorisent notamment à reconnaître et à investir les multiples tensions éprouvées dans les différents espaces-temps de formation traversés.

### ***Le rapport de stage comme enjeu de construction identitaire***

L'analyse des rapports de stage révèle alors que les conceptualisations théoriques présentes dans ces écrits constituent un déplacement, voire une rupture seconde pour les étudiants. Cette écriture plus académique apparaît alors en elle-même comme une épreuve en ce qu'elle permet d'aller jusqu'au bout de l'expérience difficile du stage dans une quête qui n'est pas sans rappeler certaines dimensions du roman de formation. En référence à la catégorie de l'épreuve, la réalisation du rapport de stage apparaît comme une sorte de rite de passage mettant en jeu des processus identitaires importants. L'étude de cet écrit met en évidence que le stage apparaît le plus souvent comme une épreuve à surmonter, provoquant une rupture dans les repères familiers du sujet ainsi que des conflits au plan des prises de rôles. Sa rédaction apparaît dès lors comme un effort visant à réguler les tensions cognitives et affectives éprouvées et à favoriser les processus d'autoévaluation tout en développant des capacités réflexives et critiques. C'est alors l'université, en tant que lieu différent de la situation de stage, qui produit de l'autre, de l'altérité, de l'autrement, fidèle en cela à l'origine étymologique du mot *alternance*. A propos de la rédaction de leurs rapports, il est frappant de remarquer que la plupart des étudiants disent combien il est important que leur expérience ait pu donner lieu à une écoute personnalisée de leurs itinéraires d'activités entre les différents espaces-temps de formation que sont l'université et le monde du travail.

Les entretiens avec les étudiants et l'étude de leurs rapports montrent toute l'importance à accorder aux dynamiques et stratégies identitaires dans lesquelles ils s'inscrivent et ce, afin qu'ils puissent élaborer du sens autour de leurs activités professionnelles, ce dernier étant, on l'a vu, le garant incontournable de leur engagement dans le processus de formation. Selon cette orientation, on peut penser avec Ardoino (2000) qu'il est crucial qu'un dispositif de formation en alternance offre un espace de pratique réflexive plus clinique et interactive que les approches privilégiant l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative. Bourgeois et Nizet développent aussi l'idée que la situation de formation peut remplir une fonction d'apprentissage si elle est construite comme un espace « protégé » offrant au sujet un espace de liberté et un cadre sécurisant lui donnant le droit à la réversibilité de la pensée et de l'action, à la prise de risque, à l'erreur. Il s'agit alors, entre autres, d'accorder une place importante à l'évaluation formative tout en fournissant des outils métathéoriques et méthodologiques pertinents au regard de l'environnement socioprofessionnel et des actions toujours situées et singulières dans lesquelles sont engagés les étudiants-stagiaires. Force est de constater l'importance de ces outils dans le contexte de l'alternance : ils servent manifestement aux étudiants pour établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans le monde du travail.

Ainsi, c'est en ce que la rédaction du rapport de stage constitue un rite de passage permettant aux étudiants de reconnaître et de faire reconnaître leur action comme ensemble d'activités qu'elle a une fonction formative. Dans cette perspective, il apparaît que l'accompagnement à l'écriture peut jouer un rôle majeur comme interface structurante entre formation et travail, dès lors que son enjeu n'est pas réduit au seul formalisme de l'évaluation et de la certification – ce qui constitue une menace réelle sur le pouvoir formateur du rapport de stage.

L'examen des rapports de stage révèle que dans cette formation universitaire en alternance, c'est à des genres déjà existants que se réfèrent les acteurs (formateurs universitaires et étudiants). D'où l'impact plus ou moins fort de la forme universitaire sur certains rapports [Armelle, Solène, Manuel], surtout ceux dont l'écriture a été accompagnée par des enseignants universitaires. En même temps, ces textes relèvent d'un « genre » relativement libre et souple : ils sont le produit d'une tension entre deux mondes : l'un où les étudiants font « leur métier d'étudiant » et l'autre où ils exercent une activité professionnelle. Dans cette configuration, il apparaît le plus souvent que le rapport de stage joue un rôle de tiers entre deux espaces-temps de formation, l'université et le lieu de stage. Il porte ainsi témoignage d'une élaboration identitaire entre la position d'étudiant et celle de futur professionnel. Tout à la fois lieu d'intégration et de production de savoirs, lieu de représentation de l'action professionnelle et de production de soi, il constitue – à la condition essentielle d'être authentiquement investi par les étudiants et d'être accompagné dans une perspective formative – un élément de socialisation professionnelle entre différents pôles (le champ universitaire, le champ professionnel, les autres étudiants, les collègues, les enseignants universitaires, les tuteurs professionnels et universitaires) et de construction de compétences sur un mode à la fois subjectif et intersubjectif.

## CHAPITRE 7. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

### *Université et alternance*

Notre thèse porte sur un objet de recherche qui constitue désormais le cœur de notre activité professionnelle de formatrice et d'enseignante. La formation des formateurs d'adultes, leur accompagnement, la pratique des stages, la construction de l'identité professionnelle sont pour nous des questions vives que nous partageons avec des collègues, au sein d'une équipe pédagogique renouvelée et stabilisée, qui cherche à faire vivre l'alternance dans un dispositif d'accompagnement aux contours évolutifs, et ce dans un contexte universitaire qui aborde la formation des adultes à partir des thèmes de la recherche, de l'intervention, de la formation et du travail. Choisir cet objet, c'était donc nous lancer un défi stimulant : investir dans notre pratique et dans notre environnement professionnel, tout autant les « résultats » de nos investigations que le travail d'exploration lui-même. En même temps, envisager cet objet, particulièrement dans ses aspects problématiques, s'est révélé être une entreprise délicate qui nous a conduite à penser contre une opinion faussement globalisante de l'alternance qui lui attribue de multiples vertus. Dans cette perspective, il semblait aller de soi que toute expérience est formatrice et que, finalement, le problème posé par les stages, c'est d'en trouver un, le reste, c'est-à-dire, entre autres, la rédaction du rapport de stage, coulant de source... Or, l'étude des discours écrits et oraux des étudiants nous a permis de mieux saisir ce que nous pressentions confusément, à savoir que l'écriture réflexive peut constituer un moyen puissant de professionnalisation lorsqu'elle permet à l'alternant d'investir les multiples tensions éprouvées dans et entre deux communautés de pratique aux logiques différentes : l'une, axée en priorité sur la formation (l'université) et l'autre, sur la production (entreprises ou autres organisations).

Dans ce chapitre conclusif, nous nous attacherons à rappeler notre problématique et à revenir sur les principaux aspects de notre recherche permettant de proposer une réflexion sur les modalités d'accompagnement susceptibles de susciter et d'étayer les processus de construction de l'identité professionnelle et de la dynamique motivationnelle dans les systèmes de formation universitaires en alternance, ainsi que sur les possibilités de recherche qui se dégagent dans le domaine de l'écriture dans ses aspects professionnalisants et formatifs.

### ***Retour à la problématique***

A l'origine de ce travail se trouvait le projet de comprendre comment dans le contexte d'un dispositif de formation universitaire, se construit la professionnalisation des étudiants que nous avons définie comme un processus de construction par un sujet se formant de son identité professionnelle.

Afin de mettre en œuvre ce projet, nous avons choisi un terrain de recherche : un dispositif de formation universitaire de formateurs d'adultes en alternance, dont l'originalité est qu'il s'adresse à de jeunes étudiants en formation initiale. Notre thèse, sous-tendue par l'intention de donner la parole aux intéressés (les étudiants) nous a conduite à troquer la posture opérationnelle pour celle de la recherche. Nous n'étions alors plus face à des étudiants à accompagner vers la réussite de leur formation. Nous avons rencontré des personnes dans leur irréductible singularité et des futurs collègues/formateurs, sollicités pour donner leur avis sur leur vécu de l'alternance.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons choisi, (i) de distinguer, en les articulant, différentes approches théoriques et épistémologiques permettant de repérer les dynamiques identitaires en jeu dans le contexte de l'alternance, (ii) de mettre en évidence l'impact des paramètres pédagogiques et institutionnels du dispositif en alternance concerné sur les processus de construction de l'identité et de la dynamique motivationnelle des étudiants.

Ceci nous a conduite à articuler un cadre de référence multidisciplinaire, au carrefour entre les théories de l'action, qui s'intéressent aux multiples réalités de l'agir, aux rationalités qui s'y développent ou en rendent compte et les théories de l'identité, qui soulignent toute l'importance d'autrui dans la construction identitaire, que ce soit pour se différencier ou se conformer, pour se présenter aux autres ou s'en protéger, pour s'en faire reconnaître ou se valoriser.

S'intéresser à la construction de l'identité professionnelle des étudiants de l'alternance a en réalité nécessité de faire converger plusieurs points de vue théoriques avec le sentiment que chacun éclairait un aspect de cette construction mais qu'aucun n'en épuisait les différentes dimensions. Au fil de la lecture de l'approche théorique portant sur la problématique identitaire (chapitre 1), notre lecteur aura sans doute éprouvé une impression de foisonnement voire de morcellement... L'identité constitue, on l'a vu, une problématique inépuisable se situant nécessairement dans un champ interdisciplinaire. Ce foisonnement traduit le fait que l'identité est un phénomène complexe par la pluralité des usages disciplinaires, théoriques et sociaux dont elle est l'objet.

Au regard de notre corpus, composé de discours écrits et oraux produits par des étudiants impliqués dans le dispositif étudié, nous avons, *in fine*, choisi de considérer les identités comme des constructions représentationnelles, communicationnelles et discursives que les étudiants opèrent autour d’eux-mêmes ou autour d’acteurs sociaux avec lesquels ils sont en relation à propos de leurs activités. Dans ce processus, nous avons envisagé l’identité comme inséparable du travail par lequel chaque étudiant se forge, par la description, la mise en récit, l’interprétation de son agir, un sentiment de continuité au travers du temps, et un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme individu singulier, à l’aide d’instruments sociosémiotiques disponibles dans son environnement formatif.

Selon cette perspective, l’identité est le fruit d’une insertion dans des représentations collectives/partagées organisées en mondes représentés où les diverses dimensions de l’agir sont interprétées, reconstruites, « mises en formes » ou « figurées » dans des productions langagières ne se déployant pas exclusivement dans les seuls textes narratifs (récit d’expérience professionnelle, autobiographie, récit de formation, etc.). Dans le dispositif étudié, les étudiants produisent aussi des textes à dimensions scientifique et technique délimités par le champ des Sciences de l’éducation et par celui de la formation des adultes qui constituent des lieux privilégiés d’une analyse réflexive distanciée, permettant de transformer la pratique en occasion effective de développement des compétences et de l’identité.

En lien avec notre questionnement, nous avons également choisi de considérer les identités comme un matériau pour la recherche avec l’hypothèse que l’identité procède en tant que catégorie d’analyse, des travaux issus de la problématique de l’engagement en formation, à savoir que l’investissement que va consentir le sujet-apprenant pour la réalisation du processus de formation va dépendre de la signification que cette formation présente pour lui en terme de dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte.

Notre recherche, qui a exploré l’hypothèse selon laquelle l’accompagnement universitaire, de par sa position d’interface et de médiation entre l’université et les milieux socioprofessionnels, peut jouer un rôle déterminant dans la régulation des tensions identitaires que les étudiants vivent et dans leur engagement en formation, met en exergue que la construction de l’identité professionnelle s’opère en réalité au travers de l’interaction entre des facteurs individuels et des facteurs liés au dispositif d’alternance.

### ***Alternance et engagement***

Du côté de l'étudiant, nos entretiens à caractère biographique mettent en évidence que certaines représentations jouent un rôle déterminant dans l'engagement en formation par alternance. Il s'agit d'abord des représentations sociales à l'égard du travail et de l'avenir professionnel : celles-ci sont issues d'expériences sociales passées et d'identification à des figures marquantes du monde professionnel et/ou universitaire. Il s'agit ensuite des représentations individuelles de soi qui renvoient à « l'estime de soi » qui apparaît comme une capacité essentielle pour faire face aux situations d'incertitude liées à l'entrée dans la vie adulte et à l'alternance. Par ailleurs, l'existence d'une « identité de projet » permet d'entrer dans le jeu des « transactions identitaires » dont nous avons vu qu'elles sont la base des processus de socialisation. Selon cette perspective, le développement identitaire est le produit d'un double processus, relationnel et biographique (Dubar, 2000) : relationnel, pour autrui, compromis entre les identités proposées et l'identité assumée, et biographique, pour soi, compromis entre des identités héritées et l'identité visée.

Ces composantes subtiles de la définition de soi par l'étudiant, futur formateur d'adultes, ont un impact sur la manière dont il appréhende son expérience de travail dans le milieu socioprofessionnel qui l'accueille, s'autoévalue et se construit une position de stagiaire, en accord ou en contestation avec l'identité qui lui est attribuée par les professionnels qu'il rencontre. Ces représentations jouent également un rôle essentiel dans les modalités et le degré de son engagement dans les différentes activités de formation liées à l'alternance, ainsi que les apprentissages qu'il y réalise effectivement. Notre étude des rapports de stage met notamment en évidence que la manière dont chacun s'approprie les différents concepts et théories enseignés à l'université (ce qu'il en retient et la manière dont il les comprend), est largement subordonnée à sa quête identitaire. Ancrée dans l'histoire antérieure de chaque étudiant, cette quête détermine la nature de ce que chacun vient puiser dans le dispositif. Elle peut toucher au projet personnel et professionnel, au fait de se voir agir avec les adultes en formation, au désir de se sentir efficace et/ou de se rendre utile... Plus profondément, elle touche aux rapports sociaux que les étudiants désirent initier ou entretenir et aux représentations du monde qu'ils désirent refléter et partager.

### ***Alternance et transition***

A la suite d'autres travaux portant sur les liens entre alternance et identité professionnelle, (Chaix, Cohen-Scali), notre recherche met en évidence que l'entrée dans ce type de dispositif correspond à une période de « transition complexe », à laquelle on peut associer le plus souvent les termes de rupture, de contradiction, de doute, de tensions conflictuelles, de questionnement existentiel, qui contribuent à des bouleversements identitaires multiples. La première transition est une transition fonctionnelle et cohérente avec le principe même de la formation par alternance. Elle fait transiter l'étudiant d'un lieu à un autre, d'une logique de formation à une autre, d'un type de savoir à un autre, d'un type d'acteurs à d'autres. Mais au-delà de son caractère fonctionnel, il ressort de nos analyses que cette transition « génère, convoque ou actualise une deuxième transition qui est, elle, de nature identitaire » (Kaddouri, 2008, p. 177). Les allers et retours entre l'université et les contextes socioprofessionnels génèrent indéniablement des tensions car les contextes culturels, les logiques de fonctionnement et de positionnement entre les deux espaces-temps de formation de l'alternance sont différents. Les étudiants/stagiaires reprennent et endossent de façon répétitive de nouveaux rôles, ce qui peut permettre de comprendre les sentiments de « décalage », voire de « déphasage » que la plupart d'entre eux disent éprouver à chacun de leurs retours dans l'un ou l'autre espace de socialisation.

### ***Accompagner celui qui fait l'expérience du travail réel***

Notre recherche met surtout en exergue que dans les contextes socioprofessionnels, la plupart des étudiants font l'expérience d'une rencontre le plus souvent bouleversante avec le travail réel qui mérite un accompagnement de ceux qui en font l'épreuve. La variabilité des situations restituées dans nos analyses de cas révèle toujours l'inédit et l'imprévu de l'activité des étudiants devenus stagiaires, l'écart entre les missions telles qu'elles sont conçues au départ et telles qu'elles sont réalisées. Leur activité a lieu dans un collectif de travail dont toutes les facettes ne peuvent être annoncées, et dans des contextes souvent difficilement lisibles et fluctuants. Cette variabilité révèle l'autonomie risquée de chaque étudiant aux prises non seulement avec la complexité des contextes d'action mais aussi avec la difficulté qu'il rencontre à se faire reconnaître en tant que formateur d'adultes dans certains milieux socioprofessionnels.

Dans le dispositif étudié, l'alternance sollicite notamment l'autonomie des étudiants, par la représentation des buts qu'ils ont à atteindre par rapport à une « mission » qui leur est confiée, par l'identification des différents savoirs à mettre en jeu pour l'effectuer et par l'analyse des conditions de sa réalisation et de ses critères de réussite. Dans ce contexte, la formation en alternance constitue une source de vives tensions identitaires vécues comme d'autant plus importantes et urgentes à résoudre qu'elles mettent en jeu des

images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels », concrets, immédiats et opérationnels, liés à des relations interpersonnelles, à des pratiques, à des communautés de pratique » (Bourgeois, 2006). Pour rappel, (cf. notre chapitre 4), les étudiants de ce dispositif doivent tenter de résoudre des problèmes de nature très hétérogène : construction de dispositifs, animation de groupes en formation, mise en œuvre de méthodes pédagogiques complexes, construction d'une réflexion susceptible d'aider à la décision dans des univers à risque (enjeux politiques, financiers...), développement de la formation à distance, démarches de certification qualité...

Beaucoup d'étudiants ont à traiter des questions qui concernent des publics en difficultés professionnelles, sociales, existentielles. Ces missions portent le plus souvent sur des enjeux de changements organisationnels ou personnels. Leur complexité se trouve fréquemment accrue du fait des contextes de crises ou de résistances d'où les demandes émanent. Ces demandes appellent la mise en œuvre de multiples compétences de la part des étudiants : communiquer, négocier avec des partenaires distincts, analyser des logiques d'intérêts d'acteurs, prendre du recul par rapport à la communauté de pratique qui les accueille et à la situation. Il s'agit donc que les étudiants soient en mesure de produire des compétences liées à l'analyse des situations de travail et à la connaissance du fonctionnement des organisations, aux processus de production, au diagnostic, à la résolution de problèmes.

Dans les faits, les contextes socioprofessionnels attendent donc le plus souvent de ces « étudiants universitaires », des résultats opérationnels dont les enjeux peuvent être importants, et où leur estime de soi et leur sentiment de compétence sont fortement mobilisés. Ces processus apparaissent dans nos analyses comme des dimensions fondamentales des processus de socialisation des étudiants.

Plus tout à fait étudiant, pas encore professionnel, à cheval sur plusieurs milieux de référence, le stagiaire est ainsi non seulement une personne en transition, une sorte d'étranger dans l'entreprise, mais aussi une personne aux prises avec les déterminations multiples, hétérogènes, contradictoires du monde réel. Nos analyses montrent que pendant leur formation, les événements rencontrés par les jeunes étudiants apparaissent comme sans cesse réévalués à la lumière des représentations sur le travail et sur soi. Sans expérience professionnelle, incertains quant à une identité soumise à des remaniements, doutant de leurs capacités à faire face, une majorité des étudiants a besoin du miroir d'autrui pour se reconnaître et attend manifestement beaucoup des interactions provenant de son environnement de formation.

Ce manque d'assurance et d'expérience entraîne beaucoup d'étudiants à chercher toutes sortes d'appuis et de ressources, au premier rang desquels figurent l'accompagnement individuel et collectif universitaire et les cours susceptibles de les aider à réaliser leur mission et à réduire les tensions et les contradictions liées à la difficile émergence d'une image intégrée de professionnel.

Dans ce contexte, les tensions qu'ils éprouvent sont essentiellement relatives à l'écart entre d'une part les compétences et les connaissances qu'ils maîtrisent et, de l'autre, celles requises par l'image de soi visée. Nos analyses soulignent que ces tensions conduisent à leur engagement en formation dans la mesure où celle-ci est perçue comme susceptible de soutenir leur remaniement identitaire en cours et comme pouvant contribuer à la régulation de tensions identitaires importantes et urgentes à résoudre : réaliser une image positive que l'on a soi-même de soi, ou que les autres attendent de soi, ou encore éviter une image négative.

Dans le cadre de l'alternance, on comprend que le rôle de la fonction accompagnement est de répondre aux sollicitations le plus souvent urgentes qui émanent des contextes d'action des stagiaires et/ou des référents professionnels. Ceci implique que les formateurs universitaires soient à l'écoute des besoins et des attentes des étudiants et des partenaires de terrain et développent une connaissance approfondie du champ de pratiques de la formation des adultes (fonction d'observatoire) qui est devenu aussi un champ de production de connaissances (qui nécessite une veille constante).

Un autre rôle de l'accompagnement universitaire (souligné par les étudiants de notre échantillon que ce soit en terme de représentations, de vécus, d'attentes plus ou moins satisfaites) est d'apporter aide, conseil et étayage aux plans :

- méthodologique et bibliographique (il s'agit, entre autres, ici de les aider à s'orienter dans les recherches documentaires et à identifier les personnes ressources de leur environnement) ;
- de la réflexion pour la rédaction de leur rapport de stage adressé à l'université et à l'entreprise.

### ***Quels formateurs dans les dispositifs de formation universitaire par alternance ?***

On le voit, l'alternance suppose des formes variables de partenariat – interne et externe – déterminées par des interactions entre des pôles institutionnel, organisationnel et actoriel selon les trois niveaux distinctifs et reliés de l'alternance repérés par Clénet et Demol (2002) auxquels nous avons fait référence dans notre chapitre 3.

Du point de vue organisationnel, nos analyses montrent qu'il importe que ces communautés travaillent ensemble dans une « parité d'estime » (Geay, 1998) même si elles ont chacune leur histoire et leurs logiques propres... De l'une à l'autre, les étudiants construisent leur espace-temps d'apprentissage, orienté vers l'agir vs l'analyse de cet agir, qui ne peut en réalité se réduire à une dichotomie « théorie-pratique » ou « formation-travail ». Nous l'avons vu, par rapport à ce pôle actoriel, la plupart des étudiants s'engagent dans l'élaboration de leurs savoirs en lien avec leur action professionnelle. Dès lors, il est indispensable que les formateurs universitaires chargés

de les accompagner soient capables d'analyser finement les situations de travail, en favorisant la mise en synergie de pôles de formation différents dans lesquels force est de constater que les étudiants développent des processus souvent contradictoires (contradictions entre des rapports aux savoirs finalisés par un projet professionnel et par un projet d'études, entre stratégies d'apprentissage inductif et déductif, entre des apprentissages expérientiels et formels, etc.). Dans cette perspective, le problème des formateurs/accompagnateurs de l'alternance est de savoir comment réguler des oppositions et contradictions dans les processus d'apprentissage et de développement des étudiants, envisagés comme des personnes, c'est-à-dire dans leur irréductible singularité. Au fil de notre thèse, a ainsi émergé toute une série de questions pédagogiques et épistémologiques, susceptibles d'être mises en tension avec les pôles formation et recherche et formation intervention du laboratoire R.I.F.T.<sup>45</sup> dans lequel nous sommes impliquée :

- Comment transformer l'expérience en apprentissage ? Comment transformer le vécu des situations en savoir conscient et explicite ? Comment élucider le savoir informel et insu ? Même si l'on sait que tout n'est pas appréhendable et énonçable dans les savoirs professionnels.
- Comment éviter la juxtaposition entre le monde de la formation universitaire et le monde du travail et plus généralement entre le monde de la formation universitaire et la vie sociale et professionnelle ? Comment faire pour que l'alternance soit la plus heuristique possible pour le développement de son identité professionnelle ?
- Comment articuler des rapports aux savoirs et des stratégies d'apprentissage différents ? Comment transformer les contradictions en complémentarité entre la logique d'utilisation-production du savoir prévalente dans les milieux du travail et la logique d'acquisition-transmission du savoir formel ordinairement présente dans le système universitaire ?
- Quels processus médiateurs mettre à l'œuvre dans les dispositifs d'alternance ? Quels outils, quelles modalités d'évaluation, quelles tâches et prescriptions sont susceptibles d'infléchir les modes de pensée et de faire de l'« alternant » ? Quelles transactions opère-t-il dans les contextes de formation qu'il traverse ?
- *In fine*, tout cela pose la question fondamentale des liens entre savoirs et identités : quels objets construits dans l'alternance influencent le système des représentations et les schèmes du sujet, se transforment en compétences, et contribuent à son développement ?

---

<sup>45</sup> Recherche Intervention Formation Travail.

### ***Accompagner l'alternance à l'université : une pratique en tension***

Pour les formateurs intervenant dans ces dispositifs de formation, notre approche théorique sur la pédagogie de l'alternance et nos analyses montrent qu'il s'agit en fait pour eux d'élaborer de nouvelles ingénieries de formation favorisant l'articulation des lieux et des contenus, le rapprochement des savoirs à transmettre avec les situations concrètes vécues par les personnes, l'identification des savoirs multiples et implicites, la prise de conscience des réalités évolutives du monde du travail. La spécificité de la fonction accompagnement tient alors à une « transaction » entre l'université et les milieux socioprofessionnels : elle suppose une tension entre ces deux pôles, c'est-à-dire à la fois une complémentarité et une opposition. Ainsi que le mettent en évidence nos analyses, c'est l'association dynamique de logiques de formation et d'espaces de socialisation différents qui provoque chez les étudiants le développement d'une posture critique, d'une intelligence et d'un rapport aux savoirs susceptibles d'appréhender la complexité.

Il s'agit dès lors de travailler les contradictions avec les « alternants », pour construire des ponts, tisser des liens et permettre la construction autonome de « couplages auto-organiseurs » (Varela, 1989) entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail. Dans cette perspective, on voit l'importance d'incorporer dans les dispositifs universitaires les savoirs de la pratique (Malglaive, 1990) tout en respectant des objectifs de formation articulés à la recherche, et ce afin de former des professionnels experts dans leur champ d'activité et rigoureux au plan intellectuel et éthique. En l'occurrence, il s'agit dans notre cas de préparer les futurs praticiens formateurs d'adultes, (i) à affronter de façon plus réaliste les situations problématiques de la vie professionnelle, (ii) à acquérir les compétences et connaissances indispensables à cette fonction, (iii) à saisir les paradoxes de la formation et ses pièges, qui peuvent contribuer à court terme à créer de nouvelles inégalités et injustices lorsqu'elle se pense à partir des seules valeurs d'efficacité et de performance. Dit autrement, il s'agit pour ses étudiants de se forger une identité professionnelle fondée à la fois sur une expertise propre à la fonction de formateur d'adultes et sur une pensée vigilante et attentive à ses enjeux dans la société.

C'est cette conception intégrative et plurielle qu'il importe notamment de mettre en œuvre, entre autres, à travers l'accompagnement à l'écriture des travaux universitaires dont les « rapports de stage » que nous avons étudiés ici et dans lesquels les étudiants sont amenés à témoigner des actions et des réflexions qu'ils conduisent durant leur formation en alternance.

Dans cette perspective, il apparaît essentiel que les formateurs-accompagnateurs de l'alternance soient en mesure d'interpréter la fonction sociale de l'alternance et ses effets psychosociologiques, tout en développant un regard réflexif et critique par rapport au caractère formateur des situations de travail. De nos analyses, il ressort que

l'inégalité des conditions d'accès au stage constitue un « biais » important qui influe sur la construction de l'identité professionnelle des étudiants. Dans les cas que nous avons analysés, on trouve des exemples de l'impact négatif des lieux de stage sur l'activité des stagiaires, notamment lorsque le contenu des tâches est pauvre ou appauvrissant et/ou que la structure est peu aux prises avec des problématiques relatives au champ de la formation des adultes.

En même temps, il a été frappant de constater à quel point les étudiants développent des réactions, des valeurs, des stratégies diversifiées au sein d'un même cursus de formation. Si les effets positifs de l'alternance dépendent essentiellement de la qualité de l'intégration de l'entreprise, nos analyses montrent qu'ils dépendent aussi des aptitudes individuelles à établir des liens, à construire des ponts entre les différents aspects de la formation.

### *L'écriture sur l'activité professionnelle*

Finalement, dans les formations en alternance, le sentiment de décalage, d'écart, de déphasage, de tensions conflictuelles est inévitable. Il traduit le fait que la rencontre avec le réel a eu lieu, il ne traduit pas (toujours) l'inefficacité d'une des deux instances formatives, mais la différence des types d'apprentissages qui s'y jouent, des rapports au temps, et la complexité et la variabilité des contextes et des situations potentiellement toujours différentes qui s'y vivent. Il mettrait, en revanche, en évidence une forme d'inefficacité du dispositif si cette perception des écarts restait étrangère à l'université et si on ne lui accordait aucune légitimité dans les activités pédagogiques qui y sont proposées. L'alternant est un voyageur et, parce qu'il est seul à faire l'expérience des deux pôles du dispositif, l'université et l'entreprise, l'étudiant devenant stagiaire en entreprise est l'acteur décisif de l'alternance, c'est lui qui fait fonctionner l'alternance comme champ pédagogique, c'est lui qui produit l'alternance... Oui, mais cette expérience qu'il est le seul à pouvoir restituer, il appartient au dispositif pédagogique de l'amener à la dire, la partager, l'analyser, l'interroger...

Nos analyses de cas montrent à l'envi que la seule confrontation à l'expérience du stage ne suffit pas pour constituer un véritable processus de formation. Elle est un matériau qui doit être travaillé à l'occasion d'échanges spécifiques, qui mobilisent tout à la fois l'expression orale et écrite. Dans le dispositif que nous avons étudié, c'est, entre autres, dans les séminaires d'accompagnement collectif et lors des entretiens avec leur référent universitaire, que les étudiants disent ressentir « la force possible de l'alternance ». L'expérience n'est expérience que si elle est partagée : vécue puis racontée et problématisée à la fois aux autres étudiants et aux enseignants-référents. Les formateurs-accompagnateurs et le groupe de pairs servent alors de réflecteurs dans un travail d'élucidation et de réinterprétation de l'expérience.

Un fait remarquable de notre étude des rapports de stage est que l'écriture de ces textes constitue ou en tout cas contribue à constituer une ressource pour l'identité dès lors qu'elle permet aux étudiants d'exprimer les sources, la nature et les enjeux des conflits et perturbations qu'ils vivent, tout en développant des capacités réflexives à l'égard d'eux-mêmes ou de leur environnement formatif. Il apparaît alors que ce sont les difficultés, les conflits vécus par les apprenants entre les différents espaces de formation qui sont une source propice à une construction véritable de savoirs. Nous avons vu que certains auteurs soulignent l'importance des outils et des artefacts de formation pour que s'opère une traversée optimale d'un espace-temps de formation à l'autre. Dans nos analyses, il apparaît que lorsque les situations professionnelles sont vécues difficilement, elles génèrent chez les étudiants, des représentations de soi négatives qui les conduisent à utiliser le dispositif d'écriture comme un moyen de valorisation et comme support de reconstruction d'une image positive qui peut constituer une expérience formatrice susceptible de favoriser les processus d'autoévaluation (estime de soi, sentiment de compétence et réflexivité). L'analyse des textes écrits des étudiants met ainsi en évidence que l'écriture autorise notamment à développer des stratégies identitaires se manifestant dans des conduites et des mécanismes (cognitifs, affectifs, défensifs) que les étudiants mettent en œuvre pour obtenir la reconnaissance d'autrui, défendre une cohérence identitaire et une image positive d'eux-mêmes.

En même temps, nous avons vu que cette écriture constitue le plus souvent une épreuve à la fois dans le sens de mise à l'épreuve de ses capacités à écrire l'expérience vécue et au sens de faire la preuve de ses apprentissages et de ses compétences professionnelles. Sa réalisation, en raison de son enjeu certificatif, constitue une opportunité que chaque étudiant se doit de saisir pour accéder à une qualification reconnue.

Il n'y a pas d'identité sans altérité. Cette altérité est ici d'abord celle du langage qui oblige le sujet, en l'occurrence l'étudiant, à expliciter sa pensée afin de faciliter la tâche interprétative des formateurs auxquels sont adressés les discours produits. Lorsque l'écriture incite l'étudiant à (se) réfléchir à partir de son action, elle constitue une opportunité importante de son processus de formation qui l'oblige à la fois à se distancier et à dire « je ». Avec Vanhulle (2002, p. 468), nous ne prétendons pas que « l'écriture réflexive constitue le mode de subjectivation par excellence ». Mais elle peut être explorée, selon cette auteure, (i) dans la mesure où elle est de la pensée en train de se forger et de se transformer au fil de la mise en discours ; (ii) dans la mesure où elle consiste à mobiliser sans cesse le langage avec ses caractéristiques, ses mécanismes, ses codes et ses ressources. « La langue écrite, parce qu'elle diffère de l'oral et du langage intérieur (elle est toute en extension et en déploiement au lieu d'être condensée et fondée sur la prédication comme l'est le langage intérieur), peut constituer un lieu de nouvelles fonctions psychiques : à condition toutefois d'être investie volontairement par le sujet » comme le dit Vanhulle (2002, p. 469), en s'appuyant sur

les travaux de Vygotski (1997). Mais en réalité, l'étudiant doit souvent commencer par désacraliser l'écriture et lui donner sa juste place d'outil, pour qu'elle puisse devenir un support efficace du travail de la conscience. Dans cette perspective, côté accompagnement, il paraît nécessaire d'aider l'étudiant à dépasser les inhibitions associées aux normes des écritures académiques en suggérant, par exemple, que les traces du quotidien du stage soient recueillies dans un journal de bord, dans lequel est consignée une écriture du quotidien.

Il s'agit ainsi de stimuler l'écriture en lien avec des enjeux réels : si les activités liées au contexte de l'alternance mettent les étudiants en tension, « leur prolongement dans la solitude scripturale doit incorporer une sorte d'urgence. Il faut d'abord qu'ils puissent écrire à partir de ce qu'ils ont vécu, aimé, détesté, mal compris, découvert, remis en cause, etc. » (Vanhulle, 2002, p. 349), ceci dans des textes impliqués utilisant la subjectivité comme outil de travail. Dans notre étude des rapports de stage des étudiants, il a été remarquable de constater que les étudiants qui investissent le plus l'écriture à partir de leurs émotions, sont ceux qui vont ensuite le plus loin dans le renouvellement des significations. Ainsi que le dit Clot (2009), en s'appuyant sur Spinoza, « le développement du pouvoir d'agir n'est possible que grâce à un autre développement, celui du pouvoir d'être affecté, c'est-à-dire grâce à la reconquête d'une palette subjective de possibilités souvent insoupçonnée, plasticité qui permet de voir autrement ce qui est réalisable dans le milieu professionnel » (p. 76).

Pour faire vivre un dispositif d'accompagnement à l'écriture dans un contexte universitaire professionnalisant, deux dimensions sont donc particulièrement sensibles et nécessitent d'être mises en œuvre pour contribuer à construire une pédagogie de l'alternance. Au-delà de la mise en place d'un espace « protégé » et bienveillant, il est nécessaire que le dispositif d'accompagnement à l'écriture des textes réflexifs, (i) propose des démarches de pensée critique avant de viser des compétences techniques et instrumentales adaptatives et, (ii) accorde un statut important à l'expérience que l'alternant fait du travail réel. Au-delà des consignes académiques qui visent à favoriser un retour réflexif sur l'expérience, à partir de la mobilisation de référents théoriques, il s'agit alors de négocier avec chaque étudiant des pistes de réflexion ou des consignes, qui prennent en compte les situations professionnelles singulières rencontrées en cours de formation. Il s'agit ainsi de favoriser chez chacun une production discursive authentique où sont pris en compte les représentations, difficultés, résistances et horizons d'attente de l'étudiant par rapport à sa formation et par rapport à l'écriture. Dans cette optique, le rapport de stage permet de garder trace de ce que l'étudiant a appris ou mis en œuvre en termes de compétences mais aussi du processus lui-même qui l'a conduit à telle réponse, telle solution ou telle proposition dans le cadre de sa mission de stage. Son cheminement, sa progression, ses difficultés, mais aussi ses doutes, ses questionnements, ses réflexions, c'est-à-dire les réactions ou les

représentations de l'étudiant face à ses apprentissages dans les situations de formation rencontrées font partie de la démarche formative de l'évaluation.

Nos réflexions sur le rôle du dispositif d'accompagnement universitaire mettent ainsi en évidence que sa fonction est essentiellement de favoriser le développement des compétences langagières et cognitives des étudiants. Ceci afin qu'ils soient en mesure de construire et de s'appropriier un ensemble de significations susceptibles de les aider à redéfinir constamment leurs rapports à autrui et à eux-mêmes dans des situations – de formation ou de travail – génératrices de mises sous tensions permanentes qu'il est important de prendre en compte dans la perspective d'une véritable écriture réflexive. Ceci implique que les enseignants/accompagnants universitaires (dont nous sommes) soient capables d'analyser les situations de travail, en s'appuyant notamment sur la notion d'activité. Il n'y a en effet pas de construction identitaire professionnelle sans activité, c'est-à-dire par rapport à la tâche prescrite, sans mobilisation d'un sujet confronté à la réalité du travail qui va bien au-delà de ce qui est visible : le travail réel, c'est aussi le travail pensé, empêché, possible, etc. du sujet ainsi que le montre la clinique de l'activité initiée par Clot (1995, 2000, 2001).

Dès lors, un des rôles essentiels de l'accompagnement à l'écriture est de donner toute leur importance aux situations de travail, de révéler les écarts entre travail prescrit et réel et aussi entre savoirs universitaires et professionnels pour les prendre comme des potentialités d'apprentissage. Il convient en effet d'analyser ces écarts comme susceptibles de permettre la construction de nouvelles significations (Bruner, 1991) et de sens par mises en relation ainsi que le mettent notamment en évidence les recherches en didactique professionnelle auxquelles nous avons fait référence dans notre chapitre 3. Selon les recherches contemporaines inspirées des travaux de Vygotski (1999), cette appropriation advient si les points de vue entre les différents acteurs impliqués dans l'alternance s'opposent de manière à créer un débat, un conflit socio-cognitif favorisant un décentrement. Il s'agit dès lors que le dispositif accorde une place importante à la dimension collective de l'apprentissage permettant la confrontation des points de vue entre les acteurs concernés et aussi entre les apprenants, tout en fournissant des outils métathéoriques et méthodologiques appropriés pour mener à bien cette confrontation. L'écriture du rapport de stage permet ainsi, *in fine*, la formulation d'un point de vue propre et la pensée personnelle de l'apprenant via la coopération comme moteur de construction des savoirs et de l'identité professionnelle.

Dans cette perspective, il est crucial qu'un dispositif de formation professionnalisant soit en mesure d'offrir un accompagnement à l'écriture réflexive fondé sur une approche plus clinique, plus intersubjective que les approches privilégiant l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative. Il s'agit alors, entre autres, que le dispositif accorde une place importante à une évaluation fondée à la fois sur des

critères bien définis en fonction de chaque situation singulière et un dialogue formatif dans lequel la prise en compte de l'expérience professionnelle de l'étudiant joue un rôle essentiel.

Notre thèse qui avait pour projet initial de comprendre comment, dans le contexte d'un dispositif de formation universitaire se construit la professionnalisation des étudiants, nous a finalement conduite à tenter de repérer les facteurs qui facilitent l'écriture de l'expérience vécue. Ceci afin de concevoir un dispositif susceptible à la fois de contribuer à réguler les tensions que les étudiants vivent et de favoriser les processus d'autoévaluation (estime de soi, sentiment de compétence, réflexivité) qui sont des dimensions fondamentales de leur identité professionnelle et de leur dynamique motivationnelle. Cet accompagnement qui correspond à une approche clinique prend en compte la situation, le réel de l'activité professionnelle, les relations entre étudiants et professionnels, entre étudiants et enseignants, entre savoirs professionnels et savoirs universitaires. L'accompagnement s'intéresse alors à des « cas », il ne se positionne pas seulement dans un rôle de transmission de savoirs mais plutôt comme une instance de médiation du processus d'apprentissage, prenant en compte les nombreuses interactions sociales dans lequel celui-ci s'inscrit. *In fine*, 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 et une logique de trajectoire sociale avec une logique d'apprentissage, au-delà 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 où les dimensions biographiques jouent un rôle essentiel, tant dans la mise en œuvre des processus formatifs que dans l'analyse qui peut en être proposée.

### ***Perspectives***

Notre thèse pose finalement la question des liens entre écriture et construction identitaire. Elle mériterait d'être approfondie par des recherches portant sur la mise en évidence des tensions et des changements identitaires provoqués par l'écriture sur la pratique et sur les différents types d'engagement dans cette écriture, dans le contexte de l'alternance. Au regard de nos résultats, on peut penser que la réflexivité que permet l'écriture est variable selon les dispositifs en formation professionnalisante. Ces recherches pourraient s'inscrire dans des études comparatives portant sur des systèmes d'alternance différents dans le champ de la formation des adultes.

Par ailleurs, repérer les facteurs qui facilitent l'écriture de l'expérience vécue dans les formations universitaires afin de dégager des pistes quant à l'amélioration qualitative des dispositifs de formation à visée professionnelle sont des domaines de recherche que nous souhaitons désormais explorer. L'état des recherches actuelles sur les « écrits professionnalisants » dans le domaine des formations universitaires met en évidence que

la construction des « genres d'écriture professionnalisante » se révèle complexe. Sous une même étiquette « rapport de stage » ou « portfolio » ou encore « mémoire professionnel », élaborés dans le même dispositif, ce sont des formes réflexives hétérogènes qui se logent, suscitant une grande variété d'interprétation, non seulement du côté des personnes en formation mais également des formateurs. En réalité, cette écriture est bien souvent porteuse de messages paradoxaux, contribuant à générer des zones de tensions chez les étudiants : écarts entre les représentations que les étudiants se font du genre de texte attendu et les normes explicites transmises par de multiples ouvrages de référence et écart entre les représentations que se font les étudiants des exigences académiques et les préoccupations pragmatiques relatives au terrain professionnel. L'étude des rapports de stage ainsi que les entretiens mettent en évidence la difficulté pour les étudiants d'articuler différentes dimensions : le vécu et les connaissances, le professionnel et les savoirs acquis, la difficulté de rendre compte de la singularité de l'action liée à la singularité des activités de travail ou encore la difficulté à conceptualiser avec les cadres référentiels souhaités à partir de situations singulières. Les recherches actuelles mettent l'accent sur le fait que la formalisation de l'expérience implique la connaissance de procédés d'écriture et de stratégies discursives qui ne relèvent pas des seules compétences cognitives relatives au « savoir écrire » (savoir-faire textuels et graphiques), comme le laisseraient parfois à penser les normes explicites rencontrées dans les ouvrages didactiques liés à ce genre de textes.

Dans cette optique, certains auteurs proposent de nouvelles conceptions des écrits professionnalisés qui les éclairent non sous l'angle de vue du seul produit fini mais sur les compétences liées à l'activité d'écriture. Ils suggèrent ainsi de développer à l'université des lieux d'aide à l'écriture afin que les étudiants puissent conscientiser les inévitables tensions liées à ces écrits, situés à l'interface entre le monde professionnel et le monde universitaire.

C'est ce que nous tentons de mettre en œuvre désormais dans notre pratique d'accompagnement.

En écrivant les dernières lignes de ce travail, nous réalisons que notre démarche a visé à la fois l'action et la recherche, non pas appliquée, mais impliquée et impliquante. En cherchant les chemins d'une transformation de notre action, nous avons trouvé des étudiants qui nous ont aidée à envisager des possibilités d'expérimentations pratiques nouvelles. Ces possibilités auraient été impensables si nous n'avions pas pris le temps de nous affranchir du terrain en le transformant en moyen de recherche. Entre solitude et altérité, l'écriture de cette thèse, bien sûr inachevée, nous révèle la nécessité d'être sur ce double terrain de la recherche et de l'action lorsqu'il s'agit d'accompagner les étudiants de l'alternance. Ceci afin de faciliter le jeu des reconnaissances mutuelles entre les différents partenaires rassemblés dans l'alternance et de jouer un rôle de médiation entre les systèmes de représentations également rassemblés.



## REMERCIEMENTS

Je voudrais dire ma dette à tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée dans cette recherche.

Mes remerciements vont d'abord aux membres de ma Commission de thèse, pour leur patience, leur générosité et leur disponibilité.

### **Merci ...**

à Etienne Bourgeois, qui par la qualité scientifique de son encadrement, son questionnement, ses analyses critiques et ses conseils judicieux, a su donner un sens et une direction à ce travail ;

à Jean-Paul Bronckart, qui par ses lectures attentives, ses conseils inestimables et son solide soutien, m'a aidée avec générosité, dans un esprit formatif remarquable, tout en me laissant ma liberté de pensée ;

à Jean-Michel Baudouin à qui je voudrais dire toute ma gratitude et ma reconnaissance. Ses relectures, ses commentaires stimulants et sa sollicitude jusqu'au bout du parcours m'ont été très précieux ;

aux étudiants auteurs des textes du corpus qui ont accepté de m'accorder un entretien, et envers qui je suis très reconnaissante, pour leur implication. Mille mercis, du fond du cœur ;

à Sabine Vanhulle et Mokhtar Kaddouri qui ont accepté de faire partie de mon jury de thèse, et qui m'ont tant donné. Leurs recherches et leurs ouvrages ont été des compagnons constants dans mes pérégrinations.

à mes collègues de l'équipe de recherche Mimèsis et formation, animé par Jean-Michel Baudouin. Je songe à Katja, Myriam, Juan et Christopher.

à mes collègues du groupe Alternance et professionnalisation : Annie, Laurence et Stéphane avec lesquels je partage l'accompagnement des étudiants.

à mes collègues du groupe Identité et formation, animé par Mokhtar Kaddouri. Je pense à Fabrice, Gaëlle, Marie-Laure, Maryvonne, Maud, Nathalie, Odile, Richard et Vanessa.

Je n'aurais pas su, sans ces interactions diverses, nourrir mon projet.

## *Bibliographie*

Un grand merci à mes relecteurs et relectrices de certaines parties de ce travail, Barbara, Cynthia, Ingrid et Jean-Michel.

Et il y a encore toutes mes amies thésardes de l'université de Genève, Katja, Myriam et Sarah, à qui je voudrais dire combien leur amitié fut précieuse. Enfin, je souhaite témoigner ma reconnaissance à tous mes collègues du Secteur Formation des Adultes qui m'ont apporté leur soutien amical.

Un immense merci enfin, du fond du cœur, à Michel, Matthieu et Baptiste. Leur tendresse, leur affection et leur patience m'ont été infiniment précieuses.

BIBLIOGRAPHIE

- Abensour, C., Sergent, B., Testefort, J.-P. & Wolf, E. (2007). *De la destruction du savoir en temps de paix*. Paris : Mille et une nuits.
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses*, 40, 141-178.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New-York : Freeman & Co.
- Barbier, J.-M. (Ed.). (1996a). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (1996b). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, 11-26.
- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Ed.), *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel & R. Wittorski (Ed.), *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 121-134). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Ed.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G. & Kaddouri, M. (Ed.). (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barry, J. H. (1995). *Education and Social Emancipation : some Implications for General Secondary Education towards the Year 2000*. La Hague : M. Nijhoff.
- Baudelot, C. (1988). La jeunesse n'est plus ce qu'elle était : les difficultés d'une description. *Revue économique*, 1, 189-224.
- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives n° 1999/1-2/2, pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck.
- Baudouin, J.-M. (2001). Autobiographie et formation : regards sur le texte et l'action. In J. M. Baudouin, et J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (Raisons éducatives n° 2001/1-2/2, pp. 279-304). Bruxelles : De Boeck.
- Baudouin, J.-M. (2005). La problématique des genres de texte et la discussion herméneutique. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 57, 89-114.
- Baudouin, J.-M. (à paraître). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (Ed.). (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : Une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF.

- Baudrit, A. (2000). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? *Revue française de pédagogie*, 132, 125-153.
- Beauvois, J.-L. & Deschamps, J.-F. (1990). Vers la cognition sociale. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard (Ed.), *Traité de Psychologie Cognitive. Vol. 3. Cognition, Représentation, Communication* (pp. 1-110). Paris : Dunod.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions universitaires.
- Bolognini, M. & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-153.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, 27-35.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 136, 101-109.
- Bourgeois, E. (1999). Interactions sociales et performance cognitive. In P. Carré & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp 289-304). Paris : Dunod.
- Bourgeois, E. (2003). L'adulte, un être en développement, *Sciences Humaines*, 40, 56-59.
- Bourgeois, E. (2004). Projet et engagement dans la formation professionnelle continue : l'instrumentalité en question. Perspective Théorique. In M. Vandamme (Ed.), *Formation continue universitaire et parcours professionnel* (Vol. 102, pp. 167-188). Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Kaddouri & G. De Villers (Ed.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G. & Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- Broda, J. (1990). Formation et remaniements identitaires. *Formation-emploi*, 32, 37-39.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*. (Raisons éducatives n° 2001/1-2/2, pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Bronckart, J.-P. (2006). D'une conception de la personne à une conception de la formation. Entretien avec J.-P. Bronckart, par I. Fristalon et M. Meuwly-Bonte. In C. Bota, M. Cifali & M. Durand (Ed.), *Recherche, intervention, formation, travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes* (pp. 209-221). Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation 110.
- Bronckart, J.-P. & Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In J.-M. Barbier & M. Durand (Ed.), *Sujets, activités, environnements* (pp. 105-134). Paris : PUF.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, trad. 4<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF.
- Bruner, J.-S. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Camilleri, C., Kastarszein, J., Lipianski, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Canguilhem, G. (1993). Le cerveau et la pensée. In *Actes du colloque : Georges Canguilhem, Philosophe, historien des sciences*. Paris : Albin Michel.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education permanente, 136*, 119-137.
- Carré, P. (1999). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 267-287). Paris : Dunod.
- Carugati, F. & Mugny, G. (1991). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 93-108). Bern : Lang.
- Carver, C.-S. & Scheier, M.-F. (1999). Themes and issues in the self-regulation of behavior. In R.S. Wyer, Jr. (Ed.), *Perspectives on Behavioral Self-Regulation* (Vol. XII, pp. 1-105). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Carver, C.-S. & Scheier, M.-F. (2000). Origins and functions of positive and negative affect : A control-process view. In E.-T. Higgins & A. W. Kruglanski (Ed.), *Motivational Science: Social and Personality Perspectives* (pp. 256-272). Philadelphia : Psychology Press.
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Chaix, M.-L. (1994). Des conditions pour apprendre dans les dispositifs de formation école-entreprise. *Education permanente, 119*.
- Chaix, M.-L. (1995). La formation comme construction identitaire. *Educations, 5*, 55-66.

- Chaix, M.-L. (2007). Alternance et recomposition d'identités d'ingénieurs. In F. Merhan, C. Ronveaux, S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation*, (pp. 225-240). Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (1993). L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles. *Education Permanente*, 115, 7-18.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Clenet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance - Etre formé et/ou se former ?*. Paris : L'Harmattan.
- Clenet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-275). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (2003). Vygotski : la conscience comme liaison. In Y. Clot (Ed.), *Conscience, inconscient, émotion* (pp. 7-59). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2009). La recherche fondamentale de terrain ; une troisième voie. *Education Permanente*, 177, 67-77.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Cohen-Scali, V. (2001). Socialisation professionnelle et transformations identitaires chez les jeunes. *Psychologie du travail et des organisations*, 7, 257-276.
- Cooley, C.-H. (1902). *Human Nature and the Social Order*, New York : Scribner's.
- Damasio, A. (1999). *Le Sentiment de soi*. Paris : Odile Jacob.
- Deci, E.-L. & Flaste, R. (1995). *Why We Do what We Do, The Dynamics of Personal Autonomy*. New York : Putnam's Sons.
- Deci, E.-L. & Ryan, R. M. (1980) Self-determination Theory and the Iteration of Psychophysiology and Motivation. *Psychophysiology*, 17, 321.
- Decomps, B. & Malglaive, B. (1996). Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 57-72). Paris : PUF.
- De Gaulejac, V. (2004). Identité. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Ed.), *Vocabulaire de psychosociologie: références et positions*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Les Éd. de Minuit.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Demol, J.-N. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. *Education Permanente*, 153, 129-141.

- Demol, J.-N. (2003). *Didactique et transdisciplinarité* (Collection Alternances et Développement). Paris : L'Harmattan..
- De Queiroz, J.-M., Ziolkovski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- De Villers, G. (1996). Identification et formation. In E. Bourgeois (Ed.), *L'adulte en formation : regards pluriels* (pp. 107-112). Bruxelles : De Boeck.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (1987). *L'autre jeunesse : des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation* (3<sup>e</sup> éd.). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education permanente*, 128, 37-44.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-86.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2004). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4<sup>e</sup> éd., original publié 1991). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie et construction de la personne*. Sainte-Agne : Erès.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (1997). Transitions psycho-sociales et conduites de projets. *Pratiques psychologiques*, 1, 63-74.
- Edelman, G. (2000). *Biologie de la conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and Boundary Crossing in expert Cognition : Learning and Problem Solving in Complex Work Activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Enriquez, E. (1983). *De la horde à l'Etat*. Paris : Gallimard.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Fabre, M. (2003). *Le problème et l'épreuve*. Paris : L'Harmattan.
- Fischer, G.-N. (1997). *La psychologie sociale*. Paris : Seuil.
- Flahault, F. (Ed.). (2005). *L'idéal prométhéen*. Paris : Seuil.
- Flahault, F. (2006). « *Be yourself* » : *au-delà de la conception occidentale de l'individu*. Paris : Mille et une nuits.
- Foucault, M. (2001a). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001b). *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1920). Psychologie collective et analyse du moi. Traduit dans *Essais de psychanalyse* (1981, pp. 75-86). Paris : Payot.

- Freud, S. (1980). *L'intérêt de la psychanalyse* (P.-L. Assoun, trad.). Paris : Retz. (Original publié 1913)
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil. (Original publié 1960)
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle en milieu scolaire : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, [Hors série n°1], 91-116.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris : Colin.
- Galland, O. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
- Gamba-Nasica, C. (1999). *Socialisations, expériences et dynamique identitaire : l'épreuve de l'entrée dans la vie active*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1999). Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 107-125.
- Gérard, C. (1999). *Ingénierie et stratégie d'accompagnement de la recherche en DESS. Vers une approche pragmatique de la problématisation en formation d'adultes*. Communication à la 7<sup>e</sup> rencontre M.C.X., Aix-en-Provence.
- Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. In *Approches systémiques et recherches en Sciences de l'Education*. (Revue Internationale des Sciences de l'Education N° 3/2000, pp. 27-40). Toulouse.
- Goffman, E. (1963). *Stigmates*. Paris : Les Éd. de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi ; 2. Les relations avec le public*. Paris : Les Éd. de Minuit.
- Greimas, A.-J. (1974). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Guattari, F. (1986). De la production de subjectivité. *Revue Chimères* 4, 1-19.
- Guillaume, P. (1992). *La Psychologie de la forme*. Paris : Flammarion.
- Gurvitch, G. (1963). Préface à G.-H. Mead. *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, 2 tomes* (trad.). Paris : Fayard. (Original publié 1981)
- Haug, G. (2001). L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen. *Politique d'éducation et de formation*, 2, 11-26.
- Higgins, E.-T. (1987). Self-discrepancy : A theory relating self and affect, *Psychological review*, 94 (3), 319-340.
- Higgins, E.-T. (2000). Beyond Pleasure and Pain. In E.-T. Higgins & A. Kruglanski (Ed.), *Motivational Science Social and Personality Perspectives* (pp. 231-255). Philadelphia, PA : Psychology Press.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les Éd. du Cerf.
- Honneth, A. (2002). Reconnaissance et justice. *La passante ordinaire*, 38.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York : H. Holt and Company.

- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 205-220). Paris : Dunod.
- Jullien, F. (2005). *Nourrir sa vie à l'écart du bonheur*. Paris : Seuil.
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, 128, 135-151.
- Kaddouri, M. (2002). Les dynamiques identitaires. Questions pour la recherche et la formation. *Recherche et formation*, 41.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel & R. Wittorski (Ed.), *La professionnalisation en actes et en questions*, (pp. 145-157). Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In F. Cros (Ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles : enjeux et conditions*, (pp. 241-253). Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2008). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Ed.), *La question identitaire dans le travail et la formation*, (pp. 173-185). Paris : L'Harmattan.
- Kaës, R., Anzieu, D. & Thomas, L.-V. (1973), *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lacan, J. (1975). *Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil.
- Laing, R. D. (1971). *Soi et les autres*. Paris : Gallimard. (Original *Self and the others* publié 1961)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. New York : Cambridge University Press.
- Lemke, J.-L. (2000). Across the Scales of Time : Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7, 273-290.
- Levi-Strauss, C., Benoist, J.-M. & Serres, M. (1977). *L'identité : séminaire interdisciplinaire 1974-1975*. Paris : PUF.
- Lipianski, E.-M., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri, J. Kasterszein, E.-M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez (Dir.). *Stratégies identitaires* (pp. 173-211). Paris : PUF.
- Lipianski, E.-M. (1992). *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris : PUF.
- Lipianski, E.-M. (2008). L'identité en psychologie. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Ed.), *La question identitaire dans le travail et la formation*. (pp. 35-49). Paris : L'Harmattan.
- Malewska-Peyre, H. (1987). La notion de l'identité et les stratégies identitaires. *Les amis de Sèvres*, 125.

- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Martinet, A. (1961). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2008). L'espace de l'identité. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Ed.), *La question identitaire dans le travail et la formation*. (pp. 25-34). Paris : L'Harmattan.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2000). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Education permanente*, 141, 23-38.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 151, 87-107.
- Mayen, P. (à paraître). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.), *Des didactiques des disciplines à la didactique professionnelle ou à la didactique des savoirs professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF. (Original publié 1934)
- Mehaut, P., Rose, J., Monaco, A. & De Chasse, F. (1987). *La transition professionnelle : les jeunes de 16 à 18 ans*. Paris : L'Harmattan.
- Merhan, F. (2003). *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants dans un dispositif de formation en alternance*. Canevas de thèse sous la direction de J. P. Bronckart et E. Bourgeois. Genève : Université de Genève.
- Merhan, F. & Baudouin, J.-M. (2007). Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 203-223). Bruxelles : De Boeck.
- Mesnier, P.-M. (1998). Construction de l'expérience professionnelle et reflets identitaires dans le mémoire. In F. Cros (Ed.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire* (pp. 185-208). Paris : L'Harmattan.
- Monteil, J.-M. (1987). A propos du conflit socio-cognitif : d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales I. Théories implicites et conflits cognitifs* (pp. 199-210). Cousset, Suisse : DelVal.
- Morel, G. (1977). *Questions d'homme : l'autre*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

- Osty, F. (2008). L'identité au travail à l'épreuve de la crise. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois & M. Vasconcellos (Ed.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 69-81). Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 403-417). Paris : Dunod.
- Pastré, P. (2001). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. In J. Leplat & M. de Montmollin (Ed.), *Les compétences en ergonomie* (pp. 147-160). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. & Lenoir, Y. (Ed.). (à paraître). *Des didactiques des disciplines à la didactique professionnelle ou à la didactique des savoirs professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire, vers une épistémologie de la pratique ?* Paris : L'Harmattan.
- Quéré, L., de Fornel, M. & Ogien, A. (2000). *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris : La Découverte.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française* (2 vol.). Paris : Le Robert.
- Ricoeur, P. (1977). Le discours de l'action. In P. Ricoeur (Ed.), *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 3 : le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris : Bayard.
- Rose, J. (1992). Des enjeux théoriques de l'alternance. In Afpa, CEE, Cnam, INRP, *Les formations en alternance : contribution de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris : La documentation française.
- Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation* (3<sup>ème</sup> éd.). Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques. (Original publié 1977)
- Sainsaulieu, R. (1998). Identité au travail d'hier à aujourd'hui. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 77-93.
- Schlossberg, N.-K., Waters, E.-B. & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition*. New York : Springer Publishing Company.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.
- Schwartz, Y. (1997a). Les ingrédients de la compétence ; un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education permanente*, 133, 9-34.
- Schwartz, Y. (1997b). *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

- Shah, J. & Higgins, E.-T. (1997). Expectancy X Value Effects : Regulatory Focus as Determinant of Magnitude *and* Direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 447-458.
- Smith, C.-A. & Lazarus, R.-S. (1990). Emotion and Adaptation. In L.-A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality : Theory and Research* (pp. 609-637). New York : Guilford.
- Sperber, D. (1996). *La Contagion des idées. Théories naturalistes de la culture*. Paris : Odile Jacob.
- Stern, D. (1992). Engagements subjectifs : le point de vue de l'enfant. In A. Carel, J. Hochmann & H. Vermorel, *Le Nourisson et sa famille* (pp. 38-40). Lyon : Césura.
- Stern, D. (1997). *La constellation maternelle*. Paris : Calman-Lévy.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale. Tome 1* (pp. 272-302). Paris : Larousse.
- Tajfel, H. & Turner, J.-C. (1986). The Socio Identity Theory of Intergroup Behaviour. In S. Worchel & L.-W. Austin (Ed.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago : Nelson Hall.
- Tap, P. (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Tapia, C. (1994). *Intégrer les jeunes dans l'entreprise*, Paris : Editions d'Organisation.
- Tapia, C. (1997). *Les jeunes et l'Europe*. Paris : PUF.
- Todorov, T. (1995). *La Vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris : Seuil.
- Turner, J.-E., Husman, J. & Schallert, D.-L. (2002). The Importance of Students' Goals in Their Emotional Experience of Academic Failure : Investigating the Precursors and Consequences of Shame. *Educational Psychologist*, 37(2), 79-89.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- Vallerand, R. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Vigot.
- Vanhulle, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Liège.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S., Mottier-Lopez, L. & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 241-257). Bruxelles : De Boeck.

- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? *Education Permanente* 111, 63-113.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Violet, D. (1997). Pour une pratique pragmatique de l'alternance. In D. Violet (Ed.), *Formation d'enseignants et alternances* (pp. 15-37). Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad. 3<sup>e</sup> éd.). Paris : La Dispute. (Original publié 1934)
- Vygotski, L.-S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie* (C. Barras & J. Barberies, trad.). Paris : Delachaux et Niestlé. (Original publié 1927)
- Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant : les préludes du sentiment de personnalité*. Paris : PUF.
- Weber, M. (1992). Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive. In M. Weber (Ed.), *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Presses pocket. (Original 1913)
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Winicott, D.-W. (1971). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.