UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2023

Open Access

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

Engagement et dynamiques identitaires de formateur.rices d'adultes dans le secteur de la santé et du social

Hochuli, Isabelle

How to cite

HOCHULI, Isabelle. Engagement et dynamiques identitaires de formateur.rices d'adultes dans le secteur de la santé et du social. Master, 2023.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:179971

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Engagement et dynamiques identitaires de formateur·rices d'adultes dans le secteur de la santé et du social

Mémoire réalisé en vue de l'obtention de la maîtrise universitaire en Sciences de l'Éducation-Formation des Adultes (FA)

Par
Isabelle Hochuli

DIRECTRICE DU MÉMOIRE
France Merhan, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève

MEMBRES DU JURY
France Merhan, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève
Maryvonne Charmillot, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève
Patrick Rywalski, Haute école fédérale en formation professionnelle, Lausanne

Genève, 2023

Abstract

Ce mémoire vise à mieux comprendre les enjeux identitaires de l'engagement professionnel et de l'engagement en formation chez quatre professionnel·les de la santé et du social ayant effectué une transition professionnelle comme formateur·rices d'adultes.

Notre cadre théorique porte sur les dynamiques identitaires, l'engagement professionnel et l'engagement en formation ainsi que sur la transition professionnelle et certains aspects de la clinique du travail.

Quatre parcours de professionnel·les expérimenté·es ont été explorés sous formes d'entretiens semi-directifs dans une démarche compréhensive.

L'analyse a montré de nombreuses tensions identitaires avec des risques de désengagement dans des contextes de pénurie de personnel qualifié et de mutations du travail. La richesse de leurs identités professionnelles plurielles met en lumière des stratégies individuelles et collectives. Ces stratégies sont guidées par des valeurs centrées sur l'humain ainsi qu'une recherche de sens et de cohérence pour former les professionnel·les de demain.

Remerciements

A Madame France Merhan, ma directrice de mémoire, pour sa pertinence scientifique, ses critiques et ses conseils dans ce processus de formation tout en préservant ma liberté de pensée. Je lui suis très reconnaissante de sa sollicitude, de son authenticité dans nos échanges et de la confiance qu'elle m'a témoignée ;
A Madame Maryvonne Charmillot, qui a accepté d'être membre du jury et a suscité mon intérêt pour la recherche compréhensive et les enjeux de la posture éthique du·de la chercheur·re;
A Monsieur Patrick Rywalski, qui a accepté d'être membre du jury et m'a permis de développer des compétences dans l'accompagnement des candidat·es à la reconnaissance et validation d'acquis ;
Aux interviewé·es de cette recherche qui ont levé le voile sur leur engagement dans ces métiers de l'humain. Je suis très reconnaissante de nos échanges et de leur introspection ;
A tous·tes les formateur·rices d'adultes qui ont partagé leurs doutes, leurs remises en question et ont cherché du sens dans leurs pratiques ;
A tous·tes mes collègues et à ma hiérarchie, passé·es et actuel·les, qui ont nourri mes réflexions sans le savoir et sans qui, ce mémoire n'aurait pas eu lieu d'être dans ma quête identitaire ;
A Christiane et Doline pour leurs relectures attentives et leurs conseils ;
A Sandra, Eveline, Tatiana, Armelle et Diane pour leur engagement et leur bienveillance ;
Et enfin « the last but not the least », une immense reconnaissance à mes enfants, ma famille et mes ami·es qui m'ont soutenue avec Amour par leur présence et leurs messages d'affection.

Table des matières

A. INTRODUCTION _____ 8

B. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE _____ 9

1. Transformation des formations en Suisse _____ 9

2. Pénurie de professionnel·les et leurs effets sur les formations _____ 10

3. Argumentaire à propos de notre objet de recherche _____ 11

C. CADRE THEORIQUE _____ 14

1. Identité _____ 14

1.1. Un concept difficile à cerner _____ 14
1.2. Apports de la psychologie : La construction identitaire comme processus _____ 14
1.3. Apports de la sociologie : L'approche interactionniste _____ 16
1.4. Représentations de soi sur soi et de soi à autrui _____ 17
1.5. Dynamiques identitaires _____ 18

2. Engagement en formation _____ 23

2.1. Rapport d'engagement en formation _____ 23
2.2. Engagement en formation d'alternance de formateur·rice d'adultes _____ 24

3. Engagement professionnel _____ 24

3.1. Précisions conceptuelles _____ 24
3.2. Entre logiques et postures d'engagement _____ 26

4. Transition ou reconversion professionnelle _____ 27

5. Clinique du travail et mutations _____ 28

5.1. Apports conceptuels autour du travail _____ 29
5.2. Liens santé-travail _____ 30
5.3. Confiance et coopération : des issues de secours précieuses _____ 33

6. Formulation des questions de recherche _____ 34

7. Formulation des hypothèses _____ 34

D. CADRE METHODOLOGIQUE _____ 35

1. Pôle épistémologique _____ 36

2. Pôle théorique _____ 37

3. Pôle morphologique _____ 37

4. Pôle technique _____ 37

4.1. Entretien semi-directif _____ 37
4.2. Constitution de l'échantillon des participant·es _____ 38
4.3. Contexte et déroulement de l'entretien _____ 39
4.4. Analyse des données _____ 40

E. ANALYSES DES ENTRETIENS _____ 42

1. Patrick * _____ 42

1.1. Entre carrière sportive, physiothérapie et travail social _____ 42

1.1.1. Engagement en formation _____ 42
1.1.2. Engagement professionnel _____ 43
1.1.3. Origine et nature des tensions identitaires _____ 44
1.1.4. Stratégies identitaires _____ 44

1.2. Entre liberté de penser et conflictualité _____ 45

1.2.1. Engagement professionnel 45
1.2.2. Engagement en formation 48
1.2.3. Origine et nature des tensions identitaires 49
1.2.4. Stratégies identitaires 52

2. Sylvie* 55

2.1. Entre puéricultrice en parentalité et infirmière-puéricultrice en soins aigus 55
2.1.1. Engagement en formation 55
2.1.2. Engagement professionnel 56
2.1.3. Origine et nature des tensions identitaires 56
2.1.4. Stratégies identitaires 57

2.2. Entre idéal et pragmatisme 58
2.2.1. Engagement professionnel 58
2.2.2. Engagement en formation 62
2.2.3. Origine et nature des tensions 63
2.2.4. Stratégies identitaires 65

3. Elise * 69

3.1. Entre infirmière en médecine, désir de spécialisation et infirmière en psychiatrie 69
3.1.1. Engagement en formation 69
3.1.2. Engagement professionnel 69
3.1.3. Origine et nature des tensions identitaires 71
3.1.4. Stratégies identitaires 71

3.2. Entre passion et raison 72
3.2.1. Engagement professionnel 72
3.2.2. Engagement en formation 77
3.2.3. Origine et nature des tensions 79
3.2.4. Stratégies identitaires 80

F. DISCUSSION ET SYNTHESE DES ANALYSES 83

1. Des engagements qui transforment les dynamiques identitaires 84
Engagement en formation professionnelle 84
1.2. Engagement professionnel comme professionnel·le de la santé ou du social 85
1.3. Engagement professionnel comme formateur·rice d'adultes 86
1.4. Engagement en formation comme formateur·rice d'adultes : une source d'enjeux 89

2. Une transition professionnelle enrichissante 91
2.1. Une continuité du métier avec des rythmes différents 91
2.2. Une période charnière avec des similitudes 92

3. Des tensions identitaires qui questionnent le sens et les valeurs 93
3.1. Tensions identitaires éprouvées comme professionnel·le de la santé ou du social 94
3.2. Tensions identitaires éprouvées comme formateur·rice d'adultes 95

4. Des stratégies identitaires apaisantes…un certain temps seulement 98
4.1. Stratégies identitaires mises en oeuvre comme professionnel·le de la santé ou du social 99
4.2. Stratégies identitaires mises en oeuvre comme formateur·trice d'adultes 100

5. Retour sur nos trois hypothèses 103
5.1. L'engagement professionnel et l'engagement en formation 103
5.2. Les mutations du travail 104
5.3. Les tensions identitaires 105

G. CONCLUSION 107

H. BIBLIOGRAPHIE 112

I. ANNEXES 117

1. Grille d'entretien _____ 117

2. Tableau d'analyse_____ 119

«… la quête de sens est toujours menée avec autrui (une personne réelle, imaginaire ou le surmoi, « les gens », la culture) à qui je m'adresse et qui me répond, même si c'est dans un dialogue intérieur » (p.155).

Piron, F. (31 décembre 2018) « L'amoralité du positivisme institutionnel. L'épistémologie du lien comme résistance ».

A. INTRODUCTION

Nous assistons en Suisse à une évolution rapide du métier de formateur·rice d'adultes dans les centres de formation en entreprise et dans les écoles professionnelles du secteur de la santé et du social. Dans une situation de pénurie nationale de personnel qualifié et de transformation du paysage des formations, les institutions de ces secteurs se restructurent, depuis plusieurs années, pour faire face à de nombreux défis économiques et politiques.

Dans cette introduction, nous aborderons notre rapport à la recherche et notre démarche.

Dans ma[1] fonction de chargée de formation dans un centre de formation d'un hôpital universitaire romand, j'ai vécu ces modifications structurelles en me questionnant sur l'évolution de ma pratique professionnelle.

J'ai exercé comme infirmière généraliste puis comme infirmière spécialisée en santé mentale et psychiatrie. Après dix années d'une grande richesse professionnelle, je me suis orientée vers la formation post-diplôme de ce domaine. Mon rapport à la recherche est donc imprégné de ce parcours professionnel.

Au début de notre démarche, nous avons interrogé, de manière informelle, nos collègues et connaissances formateur·rices d'adultes en nous centrant sur leurs perceptions des changements du monde du travail et de ses conséquences sur leurs activités andragogiques.

Nous avons posé une première hypothèse, selon laquelle ces bouleversements sont susceptibles de conduire à des comportements d'engagement ou de désengagement professionnel et en formation.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons souhaité contribuer à mettre en visibilité la parole de formateur·rices d'adultes dans le domaine de la santé et du social et à « Penser/panser le lien social », dans le sens souligné par Charmillot et Fernandez-Iglesias (2019).

Nous nous intéresserons, dans cette recherche, aux enjeux de l'engagement professionnel et de l'engagement en formation chez des professionnel·les de la santé et du social ayant effectué une transition professionnelle vers la formation d'adultes et qui vivent des mutations du travail.

Dans un premier temps, nous expliquerons le contexte de la recherche et nous développerons un argumentaire à propos de notre objet. Nous présenterons ensuite notre cadre théorique qui s'appuie sur la psychologie, la sociologie, la psychodynamique du travail et l'analyse de l'activité. Ces apports conceptuels nous aideront à recentrer nos questions de recherche ainsi que nos hypothèses.

Le cadre méthodologique définira les différents pôles (épistémologique, théorique, morphologique et technique) en précisant nos intentions de chercheure. Il sera suivi de l'analyse individuelle des entretiens. Les différents résultats seront présentés dans la discussion et nous répondrons à nos questions de recherche, tout en confirmant ou infirmant nos hypothèses.

En conclusion, nous reprendrons l'ensemble de notre démarche avec un retour qui se veut réflexif et identifierons ses limites. Nous finirons par partager les perspectives futures que ce soit dans la recherche ou dans la pratique professionnelle.

[1] Nous nous sommes parfois permis, le « je » au lieu du « nous » habituel dans la littérature scientifique, notamment lorsque je me présente dans ma fonction et mon expérience professionnelle.

B. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Transformation des formations en Suisse

Suite aux accords de Bologne lancés en 1999 et aboutis en 2010, le paysage de la formation en Suisse s'est modifié en profondeur intégrant ainsi l'espace européen de l'enseignement supérieur gouverné par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

Deux lois régulent les conditions cadres de la formation diplômante :

- *La loi sur la formation professionnelle (LFPr)*
  Réactualisée en avril 2022, cette loi s'applique pour tous les secteurs professionnels, mais n'intervient pas pour les Hautes Écoles.
- *La loi fédérale sur l'encouragement des Hautes Écoles et la coordination dans le domaine suisse des autres écoles (LEHE)*
  Réactualisée en 2021, cette loi concerne les HES et les universités.

Dans ces deux lois, on peut constater une articulation étroite entre la Confédération, les cantons, les organisations du monde du travail et les prestataires de formation. Cette restructuration du paysage de la formation a redéfini entièrement les missions, rôles, réglementations et financements des institutions concernées au niveau fédéral et cantonal.

Nous pouvons également observer que la qualité et la compétitivité sont mises en évidence dans les objectifs LEHE cités dans l'art. 3 tel que « a. créer un environnement favorable à un enseignement et à une recherche de qualité » ou encore « c. encourager le développement des profils des hautes écoles et la concurrence entre ces dernières, notamment dans le domaine de la recherche » (p.2).

Une loi régule les conditions cadres de la formation continue :

- *La loi de la formation continue (LFCo)*
  Mise en œuvre en 2017, elle est complémentaire aux deux autres. Elle souligne l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie.

Depuis les années 2000, de nouveaux métiers sont apparus, comme les assistant·es en soins et santé communautaire (ASSC) dans la santé et les assistant·es socio-éducatif-ives (ASE) dans le social ainsi que les aides en soins et accompagnements (ASA).

Ces nouvelles formations ont pour objectif de répondre aux besoins du marché du travail et aux enjeux économiques dans un contexte d'évolution démographique de la population vieillissante couplée à une importante pénurie de soignant·es. Les Hautes Écoles Spécialisées (HES) dans ces domaines ont été reconnues par la Confédération en 2006 et de nouveaux plans d'études cadres ont été élaborés. Cette transformation des organisations et des programmes de formation a mobilisé l'ensemble des acteur·rices de la formation pour se conformer aux nouvelles exigences suisses et européennes. Ainsi, les programmes Bachelor et Master pour les professions de la santé (infirmier·ères, sage-femmes·hommes, physiothérapeutes…) et du social (éducateur·rices spécialisé·es, assistant·es sociaux·ales…) ont été créés.

2. Pénurie de professionnel·les et leurs effets sur les formations

Dans le domaine de la santé, la pénurie des soignant·es est annoncée depuis des décennies et la situation est actuellement très préoccupante. Elle englobe des enjeux politiques et économiques qui impactent la formation professionnelle et continue.

Dès 2011, des rapports sur la pénurie de personnel qualifié mettent en lumière les difficultés et les mesures adoptées pour les différents secteurs du marché du travail et de la formation en Suisse dont voici les principaux résultats observés :

- Le rapport fédéral final Masterplan (2016) « Formation aux professions des soins » détermine les besoins de main-d'œuvre médicale, infirmière et autres professionnel·les de la santé avec une dimension d'urgence.
- Le rapport final (2016) « Demande de personnel qualifié et besoin de formation dans le champ du travail social : un aperçu des différentes professions sociales et domaines d'activités » permet d'évaluer le marché du travail, la main-d'œuvre qualifiée et la formation dans le domaine social. Il a été mandaté par Savoir Social.
- L'Observatoire Suisse de la Formation Professionnelle (OBS IFFP) a mis en visibilité (2017) un rapport sur les travailleur·ses salarié·es dans le domaine social pour mieux appréhender les carrières, parcours de formation et d'activité professionnelle. Il a développé (2018) un rapport sur les personnes ayant quitté le domaine social.
  Même si ces professionnel·les ne rencontrent pas les mêmes urgences que dans la santé, nous pouvons constater que le marché du travail et de la formation fait face à des enjeux sociétaux majeurs.
- Le rapport final (2018) du Conseil fédéral sur l'initiative visant à combattre la pénurie de personnel qualifié (FKI) met en visibilité la dépendance de la Suisse vis-à-vis de sa main-d'œuvre étrangère et vise à « mieux exploiter le potentiel offert par la main-d'œuvre indigène » (p.4). Un « renforcement de la coordination et de la coopération » a été mis en œuvre et de nombreuses mesures ont été décidées. Les entreprises « ont pris conscience que des décisions supplémentaires étaient requises et la généralisation des bonnes pratiques a été encouragée » (p.31).
- Le rapport national de l'Observatoire Suisse de la Santé (mars 2021) a défini les effectifs, besoins, offres et mesures pour assurer la relève. Il souligne l'augmentation entre 2012 et 2019 de 19% des effectifs de personnel, tous secteurs confondus et de 39,4% en équivalent plein temps (EPT) pour le personnel d'aide et de soins à domicile ; ce dernier chiffre montre l'accroissement des besoins de soins des client-tes au vu de l'évolution démographique en Suisse (p. 45). Des mesures prioritaires ont été élaborées avec des champs d'action par le recrutement du personnel, le développement de la formation et le maintien du personnel pour conserver les professionnel·les (p.102-103).

Après ces éléments très contextuels de la recherche, j'ai effectué des lectures sur le concept de l'engagement professionnel, des mutations du travail et de leur impact possible sur la formation afin d'argumenter à propos de mon objet de recherche.

3. Argumentaire à propos de notre objet de recherche

Dans un premier temps, nous avons adopté une vision systémique afin de mieux délimiter par la suite notre objet. De Ketele (2015), Docteur en psychopédagogie, identifie les « mouvements de fond » des sociétés actuelles provoquant des transformations, des bouleversements dans les « systèmes éducatifs » et également dans les autres domaines professionnels (p.146).

Selon cet auteur, la globalisation est définie par « un système d'interdépendances » de nos sociétés accroissant la compétitivité et les inégalités. L'accélération des nouvelles technologies et des sciences a provoqué certaines conséquences comme par exemple « un couplage entre science, économie et école » (p.147). Il dénonce cette « logique techno-économique » et met en visibilité une gouvernance supranationale avec des standards internationaux, une concurrence de plus en plus conséquente entre et au sein des universités.

Le besoin de développement des ressources humaines au bénéfice du secteur économique a renforcé les référentiels de compétences, de formation et d'évaluation internes et externes. Les standards de qualité et de performances avec leurs procédures sont devenus les normes avec l'apparition de commissions et d'instances nationales voire internationales. L'efficience est exigée dans tous les domaines.

Afin de croiser les regards avec d'autres disciplines et ouvrir notre champ de vision de la formation, nous nous sommes tournée vers Osty (2020), sociologue. Elle nous questionne sur la formation de demain qu'elle définit comme analyseur des mondes sociaux du travail et opérateur de changement social (p.160). Elle nous invite à revisiter trois enjeux de la formation d'adultes que Dubar (2008) a décrits et qui ont pour objectifs :

- Une visée émancipatoire et de mobilité sociale avec une volonté d'égalité des chances ;
- Une formation professionnelle continue qui permet d'accompagner les transformations du monde du travail avec une visée opérationnelle des aptitudes et des compétences ;
- Une éducation permanente qui a pour ambition de construire une société avec des citoyen·nes engagé·es.

Cette auteure met également en valeur l'accélération de ce monde hyperindustrialisé, la digitalisation de la formation et l'apprentissage sur son temps privé. Elle souligne qu'une certaine « uberisation » de la formation est en train de naître (p. 161).

Selon cette sociologue, il y a une imbrication de plus en plus serrée des différentes scènes et des temps sociaux. La rationalisation envahit « les acteurs de la formation qui vivent douloureusement l'attaque de leur professionnalité » (p.161).

Les client·es de la formation construisent des projets pour soi et par soi dans la finalité de rester employables. Les collectifs, les sentiments d'appartenance et d'identification, quant à eux, disparaissent progressivement.

Ceci est tout particulièrement intéressant au regard de notre objet de recherche puisqu'il concerne tout autant les formateur·rices d'adultes qui se forment pour développer leurs compétences que les professionnel·les de la santé et du social auxquels ils·elles s'adressent.

Osty (2020, p.162) attire notre attention sur l'importance de résister à l'urgence et de prendre du recul pour penser la formation dont nous avons réellement besoin demain et ce d'autant plus que nous traversons une crise de sens (p.163). Cette auteure remet en question la seule finalité de l'employabilité et ouvre le questionnement de « comment repenser le droit à la

formation dans sa visée émancipatoire et de développement de capabilités porteuses d'une transformation du monde ? » (p.163). Former n'est pas une prestation ou un état, mais un processus agissant. Nous avons été intéressée d'apprendre que l'auteure s'appuie sur les écrits de Cifali (2019) qui remet « la rencontre » au premier plan car elle « autorise » et soutient une dynamique de transmission et d'apprentissage entre formateur·rice/formé·e et entre formé·es. L'«attention» portée et «la manière d'être présent·e à soi et à l'autre» en font une expérience intersubjective qui serait à «préserver» » (p.166). Comment ces éléments interviennent-ils dans les activités actuelles des formateur·rices d'adultes ?

Selon Osty (2020), l'expérience de la formation, pour autant qu'elle soit suffisamment longue, peut avoir des impacts identitaires permettant au sujet de changer de posture et de devenir un·e acteur·rice de changement, comme le disait déjà Sainsaulieu (1981), cité par l'auteure.

Elle relève que les futurs défis de la formation sont de permettre aux formé·es d'éprouver une expérience de formation vivante et interactionnelle, avec de la subjectivité et des sentiments d'appartenance dans le cadre d'un collectif. Osty (2020) souligne l'enjeu de poursuivre la création du lien social pour vivre dans une société humaine (p.163).

Ces enjeux sont d'autant plus prégnants que ces formateur·rices d'adultes font l'expérience de former leur public et de se former eux·elles-mêmes. Comme leurs apprenant·es, ils·elles sont en apprentissage lorsqu'ils·elles débutent dans cette nouvelle orientation de leur carrière.

Poursuivons notre réflexion sur le travail, l'engagement professionnel et l'engagement en formation pour mieux cibler notre thématique et identifier ce qui peut faire sens pour les professionnel·les actuellement.

Dubet (2019) souligne que, loin d'être seulement un contrat social, le travail est une dimension importante dans la construction identitaire du sujet, qu'il est synonyme de valeurs, d'engagement et de réalisation de soi. La subjectivité, la créativité et des sentiments d'utilité sont partagés dans les relations de travail (p.20).

De leur côté, Bertaux-Wiame & Linhart (2006), sociologues, énoncent également que « le travail n'est pas que le travail », la subjectivité du·de la salarié·e est mobilisée comme le montrent, de plus en plus, les travaux de recherche des psychologues et sociologues du travail (p.185).

Merhan, Jorro & De Ketele (2015) soulignent, dans l'introduction de leur ouvrage « Mutations éducatives et engagement professionnel », qu'il « existe de nombreux motifs d'engagement et de désengagement professionnel » chez les acteur·rices concerné·es par la formation dans un contexte de mutations au travail (p.8). Certain·es peuvent avoir de la difficulté à « construire des repères, à s'adapter ou à s'impliquer alors que d'autres innovent ou se risquent dans des voies nouvelles » (p.8).

Les acteur·rices de la formation se sont souvent orienté·es dans ce métier après avoir acquis une expertise dans un domaine différent. Ils·elles se sont donc déjà engagé·es et/ou désengagé·es professionnellement et ont acquis de l'expérience dans le monde du travail.

Après ces lectures préliminaires, nous pouvons nous rendre compte que les formateur·rices d'adultes sont confronté·es à de multiples enjeux dans la reconversion qu'ils·elles effectuent.

Ils·elles se réengagent professionnellement dans une nouvelle activité et simultanément s'engagent en formation pour acquérir les compétences nécessaires dans un contexte actuel de mutations du travail.

Ainsi, suite à cet éclairage, de nouvelles questions apparaissent telles que :

- Pour quelles raisons les professionnel·les quittent leur domaine d'expertise ?

- Quels sont les facteurs qui les conduisent vers les métiers de la formation ?
- Comment se forment-ils·elles pour acquérir les compétences nécessaires dans ce nouveau domaine professionnel ?

C. CADRE THEORIQUE

Nous avons conscience d'avoir effectué des choix pouvant paraître partiels au lecteur. Ils sont en lien avec les données recueillies auprès des participant·es et notre propre recherche de sens dans cette démarche.

Nous souhaitons mettre en valeur les ambiguïtés et la complexité de la problématique identitaire tout en précisant que notre approche sera d'abord et avant tout psychosociologique. Les représentations de soi seront définies et les dynamiques identitaires développées pour permettre de mieux comprendre les tensions et les stratégies identitaires.

Nous développerons ensuite l'engagement professionnel et ses différentes postures ainsi que l'engagement en formation. La transition professionnelle amènera un regard centré sur les enjeux de cette période de transformation identitaire. La clinique du travail et les mutations actuelles clôtureront notre cadre théorique.

1. Identité

1.1. Un concept difficile à cerner

Appréhender le concept d'identité demande une certaine humilité. En effet, il est traversé par différentes approches disciplinaires, a été défini par de multiples courants de pensée, s'est transformé dans le temps et se transforme encore.

Il connait un regain d'actualité selon certain·es auteur·es comme Malewska-Peyre (1998).

Le concept d'identité est lié à l'image de soi. Les scientifiques, les politiques, les médias et le grand public sont largement intéressé·es par ces enjeux identitaires. En effet, avec le développement d'une société de l'image et la transformation de la communication, de nombreuses personnes se préoccupent de savoir si leur image de soi est positive ou négative par rapport à autrui (p.112).

Pour Malewska-Peyre (1998), « l'identité personnelle est l'ensemble organisé (structuré) des sentiments, des représentations, des expériences et des projets d'avenir se rapportant à soi. L'image de soi serait la représentation consciente et verbalisée de cette structure » (p.112).

Les auteur·es consulté·es nomment tous sa complexité. Lipiansky (2008) évoque la difficulté de définir l'identité (p.35) puisqu'elle « conjugue à la fois l'unicité et la similitude, la permanence substantielle et la reconnaissance (celle du sujet qui se reconnaît lui-même et celle d'autrui) » (p.35).

1.2. Apports de la psychologie : La construction identitaire comme processus

Ces apports nous permettent déjà d'aborder ce concept comme un processus. Pour la psychanalyse, les représentations de soi jouent un rôle central dans la construction identitaire et sont liées fondamentalement aux premières interactions du nourrisson avec son environnement.

Lipiansky (2008) cite Erickson (1968) et le décrit comme le psychanalyste qui s'est intéressé de manière approfondie au concept d'identité dans les années soixante. Il a permis d'adopter une vision multi-référentielle de l'identité en articulant psychanalyse, psychologie sociale et anthropologie culturelle (p.38).

Dans sa théorie psychosociale, il a exposé les étapes et les crises liées à la vie. Cohen-Scali & Guinchard (2008, p.2) le citent en insistant sur le fait que l'identité

> C'est un développement de toute une vie dont l'individu et la société à laquelle il appartient sont en grande partie inconscients. Ses racines remontent aux premières reconnaissances de soi : dans les tous premiers échanges de sourire du bébé, il y a quelque chose comme une prise de conscience de soi associée à une reconnaissance mutuelle (Erikson, 1980, p. 122).

Ces auteur·es expriment l'idée d'Erikson selon laquelle l'identité personnelle est articulée entre le soi et le contexte : « C'est l'ensemble des buts, des valeurs et des croyances que l'individu donne à voir (par exemple, ses projets professionnels, les mots qu'il·elle utilise, etc.) ainsi que de tout ce qui constitue sa particularité individuelle par rapport aux autres » (p.3).

Dans cette continuité, Lipiansky (2008), psychologue et psychanalyste qui se situe dans le courant de l'école interactionniste, génétique et sociale, met l'accent sur le processus dynamique en œuvre dans l'identité. Ce sentiment d'identité se transforme et évolue selon nos âges, pouvant être source de stabilisation de la conscience de soi tout en restant en mouvement. Il dépend des rôles et des places que nous occupons dans nos espaces de vie, comment nous vivons nos relations avec autrui, comment nous percevons les événements que nous traversons comme les deuils, les ruptures, les transitions…
Comme le souligne l'auteur, « 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 entre des forces souvent contradictoires » (p.37).
Lipiansky (2008) distingue ce sentiment d'identité en plusieurs sous-processus (p.36) :

- L'individuation et la différenciation, intervenant surtout dans les premières années, par lesquelles 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·elle devient peu à peu conscient·e de sa singularité face aux autres et capable de se reconnaître et de reconnaître autrui.
- L'identification par laquelle l'individu se rend semblable aux autres, assimile leurs caractéristiques, se trouve des modèles pour construire sa personnalité et se sent solidaire de certaines communautés (la famille, les copains·copines, le village ou le quartier, les individus de son sexe ; et plus tard, la profession, la nationalité, le parti…).
- L'attribution et l'introjection amènent l'individu à intérioriser les images et les évaluations qui le renvoient aux autres (l'identité vient ainsi autant de l'extérieur que de l'intérieur).
- La valorisation narcissique qui fait que le soi est investi affectivement, qu'il est objet d'amour (l'amour-propre, source de l'estime de soi, de la confiance en soi, de l'affirmation de soi, de la vanité…).
- La conservation qui assure une continuité temporelle dans la conscience de soi et lui confère un sentiment de permanence (*je me ressens le même malgré la diversité de mes rôles et des situations que je vis et en dépit de l'écoulement du temps*).
- La réalisation du fait que l'identité n'est pas la simple perpétuation du passé, mais s'ouvre sur l'avenir et le possible à travers la continuité d'un idéal et d'un projet d'accomplissement.

Lipiansky définit l'identité (2008) et cite Codol et Tap (1988). même si cette définition ne peut forcément tout contenir, l'identité est

> Un système de représentations, de sentiments et de stratégies, organisé pour la défense conservatrice de son objet (le « être soi-même », mais aussi pour son contrôle, sa mobilisation projective et sa mobilité idéalisante le « devenir soi-même »).
> L'identité est un système structuré, différencié, à la fois ancré dans une temporalité passée (les racines, la permanence), dans une coordination des conduites actuelles et dans une perspective légitimée (projets, idéaux, valeurs et styles). Elle coordonne des identités multiples associées à la personne (identité corporelle, identité caractérielle, spécificités personnelles) ou au groupe (rôles, statuts…) (p.49).

Ces concepts sont particulièrement intéressants pour cette recherche, car ils permettront de mieux comprendre comment se perçoivent les interviewé·es dans leur identité personnelle et professionnelle. Nous tenterons d'identifier quelques aspects de leur construction identitaire, leur regard sur eux·elles-mêmes et aussi comment ils·elles se perçoivent dans le regard de l'autre.

1.3. Apports de la sociologie : L'approche interactionniste

Ces apports nous permettent d'affiner notre regard entre l'individu et le collectif.

Selon Baudry & Juchs (2007), c'est en 1963 qu'Erwin Goffmann, sociologue et passionné du jeu des interactions, développera les composantes de l'identité sociale et de l'identité personnelle. Il approfondira sa théorie en disant que l'identité « résulte alors de l'opposition entre une identité définie par autrui (l'identité « pour autrui ») et « une identité pour soi » (p.161).

Dubar (1996), dans son article sur les usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité, énonce l'idée selon laquelle, dans les sciences humaines et sociales, l'identité désigne « la relation entre des appartenances collectives (le fait pour quelqu'un de pouvoir être identifié au moyen de catégories sociales…) et des personnalités individuelles (la manière dont chacun·e s'identifie de lui-même, se vit comme personne unique…) » (p.38). Ces identités collectives et individuelles sont inséparables et toujours en interaction (p.38).

Dans l'évolution de la pensée de Dubar (2007), l'identité « doit donc toujours être contextualisée, rapportée à ses conditions de production, reliée aux interactions dans lesquelles elle apparaît et aux dynamiques qu'elle génère » (p18).

De son côté Martuccelli (2008) rejoint Dubar (1996) dans cette approche interactionniste et cite d'ailleurs Mead (1934) expliquant que « l'identité est toujours une transaction entre soi et les autres » (p.27).

L'identité est selon Martucelli (2008) « une capacité à mettre en pratique une pluralité de textures culturelles la définissant de manière plus ouverte » (p.25). Elle est « située entre les dimensions « sociales », à connotation fonctionnelle (les rôles), et des dimensions plus « personnelles », à connotation plus intime (la subjectivité) » (p.26). En identifiant l'écueil de ce concept entre le trop collectif ou le trop personnel, il propose de mieux comprendre l'identité en suggérant des axes qui, a priori, s'opposent. Par exemple, l'identité cohérente et unique contraste avec une dissémination du soi, ce qui amène une réflexion intéressante sur l'identité comme « oscillation instable entre l'unité et la décentration » (p.26). Le récit individuel ne peut exister qu'à travers une appartenance culturelle où la personne devient auteur de sa vie. Elle se raconte à l'autre et effectue, par là même, un travail d'élaboration entre le passé et le présent quels que soient les événements de sa vie.

L'identité est aussi, pour Martucelli (2008), un continuum de consistances définies par une labilité d'identités qui peuvent être solides ou fluides, qui se modifient selon les résistances externes et les contraintes (p.32). Il relève que les crises jouent un rôle important dans les transitions identitaires.

Ces approches psychologiques et sociologiques sont particulièrement intéressantes pour tenter de mieux comprendre comment évolue l'identité des interviewé·es durant leur parcours professionnel et identifier leurs difficultés ainsi que leurs ressources.

1.4. Représentations de soi sur soi et de soi à autrui

Barbier (2006) permet de poursuivre la réflexion en expliquant que les identités sont des constructions basées sur les représentations qui permettent de construire du sens pour la personne entre ses activités passées et présentes, entre unité personnelle et continuité temporelle (p.24). Les représentations de la personne sur le vécu de sa trajectoire ont des conséquences sur ses activités futures quelles qu'elles soient.

Ces représentations sont toujours discursives ou communicationnelles en ce qu'elles sont des actes de langage, comme le souligne d'ailleurs Dubar (1998) cité par Barbier (2006, p.25). Elles ont un impact sur l'image de soi, c'est-à-dire comment la personne se représente dans le regard d'autrui.

Ces images de soi et/ou par autrui, sont en étroite interaction entre elles et identifiées comme réciproques. C'est ainsi que nous différencierons l'identité pour soi et l'identité pour autrui (p.28).

Ces images sont définies comme positives ou négatives : on les appelle évaluatives. Elles se réajustent tout au long de notre vie et contribuent à développer l'affirmation de soi et les sentiments de compétences (p.31).

Les articulations « entre les constructions représentationnelles que les sujets opèrent autour d'eux-mêmes, de leur environnement d'action et de leurs activités » (p.34) sont intéressantes à identifier. Même si elles sont transitoires, elles sont toujours existantes, elles provoquent des affects et développent la formation du Moi. Source de plaisir ou de souffrance, elles contribuent ainsi à l'engagement du sujet dans ses activités ultérieures d'autant plus si elles sont valorisées ou dévalorisées par autrui.

Barbier (2006) explique que les différentes représentations du Moi, qu'elles soient centrées sur la formation, le professionnel ou le social s'articulent les unes avec les autres, « se construisent et se précisent ensemble » (p.38).

Les identités collectives se construisent ainsi et notamment celles du travail. Le sujet engagé dans ses activités professionnelles communique avec les acteur·rices de son environnement. L'identité professionnelle se crée avec ses possibles identifications et affiliations (p.40). Le sujet, dans et grâce à ses activités, continue de développer et transformer en permanence ses constructions identitaires.

Les représentations du sujet sur ses activités du soi actuel et du soi idéal couplées aux représentations qu'il offre à autrui, provoquent des vécus de congruence et/ou de tensions intervenant dans la dynamique des actions (p.43). Ces sentiments de cohérence permettront d'éprouver du plaisir tandis que les tensions vécues seront identifiées comme des sentiments de souffrance.

Nous entrons ici dans le cœur de notre recherche en nous questionnant sur les modèles identificatoires que les interviewé·es ont rencontrés dans leur vie professionnelle et nous tenterons d'identifier les sources de tensions et de congruence.

Bourgeois (2006) conforte les propos de Barbier (2006) en évoquant « la pluralité d'images de soi (ou si l'on veut, de composantes de l'image de soi) qui se distinguent sur plusieurs dimensions » (p.68). Il parle de tensions et également de tiraillements, de contradictions, voire même d'écartèlements.

Ces tensions, sources de déséquilibre, incitent la personne à agir et donc à s'engager dans un projet, surtout si elle pense que cette action va lui permettre de réduire ses tensions. Cela lui permet de s'imaginer dans son avenir, de mener une quête identitaire vers la réalisation de soi avec une image de soi positive ou au moins d'éviter une image de soi négative (p.69).

C'est pourquoi, nous posons l'hypothèse que les sentiments de cohérence et de plaisir vont permettre au·à la professionnel·le de rester dans son environnement de travail, de trouver du sens dans ses activités et de mieux s'engager professionnellement.

Par contre, les tensions, voire les souffrances vécues pousseront le·la professionnel·le au désengagement, voire à la démission de son poste. Nous verrons si certain·es participant·es en ressentent.

Parallèlement, Mègemont & Baubion-Broye (2001) s'intéressent aux représentations de soi dans le contexte plus spécifique de la transition que nous développerons ultérieurement. Ils mettent en visibilité comment les représentations de soi interviennent dans la construction de l'estime de soi qui, d'une part « … relève de processus subjectifs d'évaluation personnelle, d'autre part que cette évaluation est étroitement dépendante des images plus ou moins valorisées que nous adresse autrui » (p.21.).

1.5. Dynamiques identitaires

Ces dernières années, Kaddouri (2019) approfondissant la réflexion de l'identité, préfère le terme de dynamiques identitaires. Il souligne d'ailleurs sa « complexité, irréductible autant que paradoxale » (p.16). L'intérêt de cet auteur est centré « sur les forces en interaction, les tensions, les conflits qui les animent, ainsi que les mouvements qu'elles produisent » (p.17).

C'est pourquoi, nous approfondirons ces différentes thématiques avec nos participant·es. Elles seront toujours à mettre en lien avec l'engagement professionnel, l'engagement en formation et les mutations du travail.

1.5.1. Les identités et les projets identitaires

Pour Kaddouri (2019), les enjeux, les projets identitaires ainsi que les stratégies inhérentes aux tensions sont au cœur des processus.

S'appuyant sur les travaux de Mead (1963) séparant le « je » du « moi », cet auteur énonce que le « moi » se vit en tension pour s'adapter au projet d'autrui alors que le « je » tente de se créer en congruence un projet pour lui-même.

Les projets identitaires sont fédérateurs des dynamiques identitaires et l'auteur (2006) distingue deux types d'identité :

- Les identités héritées

Elles prennent racine dans les origines socio-familiales de l'individu qui sont les noms et prénoms, la nationalité, l'appartenance socio-culturelle, la place dans la fratrie.
L'appropriation de ces éléments par le sujet peut être source d'équilibre ou de déséquilibre en fonction de la restitution du regard d'autrui (p.123).

- Les identités acquises

Elles sont liées aux appartenances socioprofessionnelles et par conséquent aux rôles endossés dans le présent. Elles sont articulées avec les identités héritées et les projets de soi. Comme précédemment, elles peuvent provoquer des conflits et tensions identitaires (p.123).

1.5.2. Le projet de soi pour autrui (projet identitaire prescrit)

Comme souligné précédemment, l'identité se construit dans le regard de l'autre, par l'altérité et cela dès les premières interactions sociales du nourrisson.
Kaddouri (2019) cite Mead (1963) pour nommer les différents « autrui significatif » qu'il peut y avoir dans la vie d'un·e adulte que ce soit dans le champ socio-affectif, familial, social, professionnel ou politique (p.18). C'est par l'importance de ces autrui que le sujet peut être amené à construire un projet qui ne lui appartient pas vraiment, c'est-à-dire qu'autrui définit « le type de rapport qu'il cherche à établir avec lui » (Kaddouri, 2019, p.18).
Que ce soit un·e parent·e, un·e conjoint·e ou un·e employeur·euse, l'autrui se positionne pour signifier au sujet les modèles de comportements attendus. Entre prescription et négociation, l'autrui et le sujet seront dans un jeu d'interactions où le sujet se conformera à un projet identitaire.

1.5.3. Le projet de soi pour soi (projet identitaire envisagé)

Il permet de suivre ses aspirations, de mobiliser des ressources comme la confiance en soi pour donner du sens à sa vie. Ainsi, le sujet peut anticiper, se projeter dans son avenir et donc agir. Il tentera de diminuer les écarts entre le soi actuel et le soi futur ainsi que « l'écart entre son projet de soi pour soi et son projet de soi pour autrui » (p.19). Kaddouri (2019) met en visibilité les différences qu'il peut y avoir entre la valeur identitaire que le sujet perçoit et celle accordée par autrui. Le soi visé est projeté pour se réaliser.
Cela exige néanmoins trois conditions : un vécu subjectif, une représentation de soi dans le futur, une intention et des moyens (p.19) qui vont s'articuler et/ou se confronter.
Les projets du sujet sont souvent multidimensionnels entre le projet de soi professionnel, social, culturel et de formation. Ce sont donc plusieurs projets qui se chevauchent et mobilisent le sujet.
Ces dimensions identitaires se nourrissent et sont à considérer comme une totalité.

1.6. Les tensions identitaires

Pour Kaddouri (2019), les tensions identitaires prennent des formes multiples et sont tout autant causes de rupture dans l'équilibre du sujet que possibilité d'action pour le retrouver (p.20). Le sujet est engagé dans de multiples projets et les tensions peuvent être de différentes natures lorsqu'il y a incompatibilité, contradictions, tiraillements du sujet entre « ses conflits d'engagement, de rôle ou de devoir, tout en étant dans l'incapacité de les satisfaire en même temps et dans le temps présent » (p.21).
L'auteur en distingue deux formes :

- Les tensions intra-subjectives

  Elles sont centrées sur les identités héritées, acquises et visées où il y a des difficultés à composer avec les différentes parties du soi et les divers engagements pris par le sujet. Par exemple, entre le soi de formation et le soi familial ou professionnel. Le renoncement de l'un ou l'autre est source de douleur pour le soi.
  Nous pourrons ainsi identifier ce qui tient particulièrement à cœur aux participant·es et posons l'hypothèse que des valeurs seront mises en visibilité.

- Les tensions inter-subjectives

  Elles sont orientées sur les interactions avec les autrui significatifs dans des situations de confrontation, d'incompatibilité entre la préservation du soi et les attentes de l'autre. Nous recherchons ici les tensions possibles dans le contexte professionnel avec les collègues, les hiérarchies et également les étudiant·es en formation. Nous tenterons également d'identifier si des tensions apparaissent dans le milieu familial. Nous posons l'hypothèse que les possibles tensions vécues au travail se déplacent dans la vie privée.

Ces différentes tensions trouveront des réponses en fonction des possibilités et ressources de la personne. Tout l'enjeu consistera à pouvoir « rester soi-même en sauvegardant son intégrité et sa cohérence » (p.22).
Le prochain chapitre des stratégies identitaires aidera à comprendre comment elles se construisent et permettent de réguler les tensions.

1.7. Les stratégies identitaires

Amin (2012, p.104) trace une rétrospective des stratégies identitaires qui prennent racine dans l'identité sociale définie par Tajfel et Turner (1979, 1986). Pour ces auteurs, l'appartenance à des groupes sociaux est un critère essentiel pour favoriser une estime de soi positive que la personne recherche dans sa vie et un sentiment de permanence. Quand son identité est menacée, dévalorisée ou remise en question, le sujet met en œuvre des stratégies identitaires, conscientes ou inconscientes, pour diminuer, voire supprimer les écarts vécus.

Camilleri (1990) reprend cette théorie en situation interculturelle et plus particulièrement d'acculturation. Il s'intéressera spécifiquement aux dynamiques identitaires des immigré·es et plus particulièrement aux bouleversements et écarts des valeurs ancrées dans la culture d'origine et celles rencontrées par le·la migrant·e dans son nouvel environnement. Cette unité de sens demande à retrouver de la cohérence par la mise en visibilité d'une typologie des stratégies identitaires. Toujours selon Amin (2012), Camilleri (1990) « considère que l'individu est au centre des processus identitaires. Il est acteur dans les négociations identitaires : il décide et choisit ses réponses face à cette disparité culturelle » (p.109).

Kastersztein (1998) a contribué aux travaux de Camilleri (1990). Il s'intéressera plus particulièrement aux victoires identitaires (p.31) pour préserver l'estime de soi et les finalités en jeu. Cette victoire, orientée vers un adversaire, peut être soi-même, les autres ou le système social (p.31). La reconnaissance de l'existence de la personne par le système social est essentielle pour trouver une place et un sentiment d'appartenance. Ces stratégies identitaires ont des finalités positives, comme par exemple, la conformisation, l'anonymisation ou l'assimilation. Elles permettent de s'intégrer dans les nouvelles normes

dominantes de la société, elles sont toujours définies en fonction des interactions avec l'environnement et donc négociées en fonction des acteur·rices.

Lorsque l'identité est menacée, les stratégies se modifient. Elles s'orientent vers :

- Une différenciation avec une revendication souvent coûteuse pour le sujet et qui peut aller jusqu'à l'exclusion ;
- Une visibilité sociale pour faire reconnaître sa valeur et se faire accepter ;
- Une singularisation (individuation) qui est l'élément le plus extrême de ce processus.

Ces finalités peuvent s'entrecroiser dans la réalité psychologique de la personne. Kastersztein (1998) souligne qu'on peut se conformer et se différencier tout en ressentant une certaine ambivalence. Ces tensions peuvent se polariser et la crise identitaire survient souvent face à la pression de l'environnement (p.41).

Kaddouri (2019), dans une certaine continuité, s'est appuyé sur les travaux de Camilleri (1990) et les différent·es auteur·es de son ouvrage.

Il reprend d'ailleurs les propos de Malewska-Peyre (1987) qui dit « que le point de départ de l'analyse des stratégies identitaires est une constatation que la dévalorisation de l'image de soi et/ou l'identité négative est une souffrance » (p.23).

Kaddouri (2019) cite la définition de Camilleri et ses collègues (1990) qui s'accordent sur le fait que les stratégies identitaires sont des procédures mises en œuvre consciemment ou inconsciemment, par le sujet ou un collectif pour atteindre ses objectifs. Elles sont construites « en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (sociohistoriques, culturelles, psychologiques) de cette situation » (p.24).

Ces stratégies sont toujours en lien avec la trajectoire de la personne et sa singularité. Elles permettent de faire face à une image de soi dévalorisée mais Kaddouri a aussi découvert qu'elles permettent de maintenir le plaisir éprouvé (2006, p.128).

Nous verrons, dans l'analyse des entretiens, comment les interviewé·es mettent en œuvre des stratégies identitaires singulières pour poursuivre leur engagement professionnel et en formation durant leur parcours professionnel.

1.8. Les typologies des dynamiques identitaires

Kaddouri (2006) évolue dans sa pensée sur les dynamiques identitaires et définit plusieurs types :

1.8.1. Continuité identitaire

Les identités héritées, acquises et les projets visés s'articulent avec des tensions intra ou intersubjectives ainsi qu'avec les stratégies mises en œuvre pour donner sens au sujet.
Pour Kaddouri (2006), ces dynamiques identitaires sont « une totalité complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de destruction et de reconstruction de soi » (p.129). Elles peuvent prendre plusieurs formes :

- Le projet d'entretien du Soi
  Il permet au sujet de maintenir son identité actuelle (p.131). Les ressources peuvent être cognitives, affectives et/ou matérielles. L'autonomie du sujet pour les mobiliser est possible et il en obtient satisfaction.

- Le projet de préservation du Soi
  Il provoque la remise en question de l'identité actuelle du sujet face à autrui et les ressources peuvent aussi ne pas être forcément sollicitées comme le sujet le souhaite. Le sujet a le choix d'adopter plusieurs options pour répondre à ce danger identitaire :
    a) La préservation conflictuelle avec l'autrui significatif ;
    b) La préservation collaborative explicite ou implicite avec l'autrui significatif qui a pour conséquence une alliance ou une subordination ;
    c) La préservation par repliement avec l'autrui significatif qui a pour finalité une certaine résignation, voire une soumission.

1.8.2. Transformation identitaire

Kaddouri (2006) définit la transformation identitaire soit par un changement complet de champ d'activité, soit par la planification d'une transformation identitaire ou encore par la transformation dans l'urgence en quittant son statut (p.133). Cette transformation peut être soutenue ou refusée par l'autrui significatif (p.133).

1.8.3. Gestation identitaire

L'auteur souligne que l'identité n'est pas encore stabilisée et peut se décliner sous trois formes :

a) Le sujet peut être dans des projets de *confirmation de soi* avec le besoin d'être reconnu dans sa nouvelle identité par l'autrui significatif qui est la hiérarchie ou l'institution.
b) Le sujet peut également être en projet *de reconstruction de soi*, avec une certaine vulnérabilité qui le fait souffrir, vécue avec des sentiments comme l'injustice ou l'humiliation. Il a alors besoin de retrouver de la confiance et de l'estime de soi comme il a pu les éprouver par le passé.
c) Le sujet ne sait plus vraiment ce qu'il souhaite, des doutes sont présents, le sens de sa vie est à redéfinir pour faire de nouveaux choix et s'implanter différemment (p.135) dans un *projet de redéfinition de soi*.

1.8.4. Destructivité identitaire et anéantissement identitaire

La destructivité peut « être l'œuvre d'un autrui significatif ou résulter d'une intériorisation consciente ou inconsciente » (p.135) du sujet. Dans ces situations, soit il peut trouver les ressources nécessaires pour rebondir et poursuivre son processus identitaire, soit il peut vivre le désespoir et basculer dans l'anéantissement identitaire empreint de souffrances. L'image de soi est alors aux prises avec des sentiments tels que la honte et la culpabilité. Le sujet ne trouve plus de sens à ses activités voire à sa propre vie (p.136).

A la fin de ce chapitre complexe sur l'identité, nous rappelons que nous chercherons dans l'analyse des entretiens, certains éléments du processus identitaire des participant·es durant leur parcours professionnel. Nous tenterons d'identifier leurs représentations, les interactions avec leur environnement et leurs autrui significatifs, les différentes identités (héritées et présentes) ainsi que les projets visés. Les tensions éprouvées et les stratégies identitaires mises en œuvre seront également questionnées ainsi que les différentes typologies identitaires.

2. Engagement en formation

Les participant·es de la recherche travaillent dans une institution de formation. Nous espérons observer comment ces personnes s'engagent, versus se désengagent, lorsqu'ils doivent effectuer leur propre cursus de formation.
Kaddouri (2019) amène le lecteur à ne pas oublier les enjeux des dynamiques individuelles des salariés d'une entreprise et ses dynamiques organisationnelles. Les intentions individuelles de se former ne rencontrent pas toujours les intentions collectives de l'organisation de former (p.33). L'émergence de nouveaux modèles d'entreprises, de nouveaux termes d'échange salarial, modifient considérablement le champ de la formation. L'entreprise demande à ses employé·es une plus grande implication avec une intériorisation de ses objectifs (p.37). Dans l'ouvrage écrit conjointement avec ses collègues (Barbier & al, 2006), Kaddouri (2019) met en lumière certains liens existant entre dynamiques identitaires et rapport à la formation d'apprenant·es.

2.1. Rapport d'engagement en formation

Kaddouri (2019) part de l'hypothèse que l'engagement dans une formation n'est jamais neutre (p.136) puisqu'il participe aux différents projets de vie de la personne. Il distingue d'ailleurs deux types de rapports d'engagement :

- L'engagement autonome qui est caractérisé par un « décalage entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui » (p.137) où l'employeur·euse n'entre pas en matière dans le projet de formation. La personne va donc mobiliser des ressources et des stratégies identitaires pour mettre en œuvre son identité future.
- L'engagement soutenu qui permet de concilier projet de soi pour soi avec le projet de soi pour autrui (p.137). Il y a souvent un contrat définissant les modalités de contribution de l'employeur·euse et de l'employé·e (financement, disponibilité jours de formation, redevance).

Face à des tensions entre son identité pour soi et son identité pour autrui, la personne se retrouve en difficulté de poursuivre son engagement en formation. C'est pourquoi, Kaddouri différencie d'autres types de rapports à la formation :

- Le désengagement où la personne abandonne son parcours de formation car elle a les moyens de prendre cette décision. Elle est « dans un projet de préservation par conflit individuel » (p.139).
- Le désengagement affectif se repère lorsque la personne est obligée de poursuivre, alors qu'elle ne trouve plus de sens à la formation. La résistance est à l'œuvre « dans une dynamique de préservation par repliement identitaire » (p.139).
- Le désengagement frontal peut être également présent suite à un désengagement affectif. Il se caractérise par une résistance collective active.

Les rapports à la formation peuvent aussi être teintés d'ambivalence, d'hostilité et d'indifférence. Kaddouri rend attentif à utiliser sa typologie avec précaution et nuance pour ne pas tomber dans une catégorisation désarticulée de la réalité.

2.2. Engagement en formation d'alternance de formateur·rice d'adultes

Dans son article « L'alternance : entre engagement en formation et engagement professionnel », Merhan (2013) montre que le choix d'une formation universitaire en alternance de formateur·ice d'adultes à Genève se fait sans représentation claire de ce métier. Il résulte « d'une rencontre avec de l'inattendu, de l'inédit, de l'imprévu, de l'autre… » (p.95). Dans son analyse des portfolios d'étudiant·es participant à une recherche consacrée à l'identité professionnelle en alternance, l'auteure met en évidence un processus d'identification à autrui, en l'occurrence soit à des enseignant·es universitaires, soit à des formateur·rices d'adultes chevronné·es ou encore d'autres étudiant·es plus avancé·es dans cette formation.
L'auteure emploie le terme de rôle de « révélation » pour parler de cette rencontre (p.95), ce qui montre un tournant décisif dans l'orientation professionnelle de ces étudiant·es.
Elle poursuit en mettant en évidence l'importance de l'image de soi tournée vers une projection de soi dans le futur, vers un idéal. L'étudiant·e peut ainsi valoriser son image positive de soi ou mettre à distance l'image négative de soi, comme par exemple lorsqu'il provient d'une origine modeste ou lorsqu'il a un statut dévalorisant (p.96).
Dans la conclusion de son article, Merhan (2013) souligne que les représentations de soi ont un rôle décisif dans l'engagement en formation et dans l'appropriation des apprentissages par le sujet. Elles sont en lien avec sa quête identitaire que ce soit dans l'élaboration d'un projet professionnel, personnel et même plus largement dans son rapport au monde (p.104). Les tensions identitaires éprouvées par les étudiant·es se régulent pour autant que le processus de formation soutienne leur remaniement identitaire. L'auteure met également en valeur la construction du sens et de la réflexivité à l'œuvre dans un dispositif de formation universitaire par alternance (p.105).
L'intérêt dans cet écrit sera aussi d'identifier s'il y a eu des phénomènes d'identification à autrui pour s'orienter vers la formation des adultes et comment ils ont été vécus par les participant·es. Nous chercherons également si ces différentes images de soi sont présentes dans leurs entretiens.

3. Engagement professionnel

3.1. Précisions conceptuelles

Nous poursuivons sur l'engagement professionnel pour mieux comprendre ce concept et définir ses frontières. Cela nous permettra d'identifier les logiques d'engagement utiles ainsi que les positions d'engagement versus désengagement chez les interviewé·es.
Cadei, Domenico & Sita (2015) citent Leiter et Bakker (2010) pour définir l'engagement dans le travail comme « un état affectif motivé par le bien-être au travail pouvant être considéré comme opposé au burn-out » (p.38).
Ces auteur·es relèvent que l'enthousiasme, une énergie élevée et une forte identification au travail sont souvent des caractéristiques de l'engagement professionnel définies par les chercheur·es. Ce concept est multidimensionnel où dévouement, force et participation sont présents.

D'autres caractéristiques sont déclinées pour chacune de ces dimensions comme nous pouvons le constater ci-dessous.

La force :

- Le niveau d'énergie
- La résistance mentale au stress appelée également résilience
- L'investissement
- La persévérance

Le dévouement

- La reconnaissance de l'importance (signification) de sa propre activité
- L'enthousiasme
- L'inspiration
- La fierté et le défi

L'implication

- La concentration totale
- Le sentiment d'être profondément et agréablement plongé dans son travail

De Ketele (2014) introduit l'engagement professionnel en disant qu'il est une des dimensions du développement professionnel et surtout, depuis quelques années, de la professionnalité émergente.

Jorro (2013), dans son « Dictionnaire des concepts de la professionnalisation », reprend la définition du développement professionnel d'auteur·es comme Barbier, Chaix et Demailly, (1994) ainsi que Beckers (2007). Elle explique que le développement professionnel permet des « transformations individuelles et collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p.75). L'auteure ajoute de la complexité par une « double perspective » (p.75) articulant « un processus d'internalisation » où la personne s'acculture professionnellement et « un processus d'externalisation » par un « savoir agir et interagir en contexte » (p.77). Cela permet de situer comment l'acteur·rice s'empare de l'activité et « la structure » mais aussi « comment cette activité le structure en retour » (p.78).

Quant à la professionnalité émergente, toujours selon cette même auteure, elle est une des composantes du développement professionnel. Elle mobilise « de façon interdépendante des dimensions identitaires, opératoires, éthiques, relationnelles » (p.242) que ce soit par un novice ou un professionnel expérimenté. L'accent est mis davantage sur la « construction de la professionnalité », les changements effectués à toutes les étapes du parcours professionnel de la personne.

De Ketele (2013) clarifie les définitions de l'engagement distinguées en anglais de « to engage » et « investment » ou « involment » (p.101), car ces termes font l'objet de polysémie selon les auteurs.

Cet auteur explique que « investment » a plutôt une signification d'implication professionnelle et un engagement organisationnel. Ces termes anglo-saxons ont davantage une optique de stratégie, de calcul au sens militaire (p.9). Ils sont plutôt utilisés dans les entreprises par les services des ressources humaines et du management où la responsabilité de l'employé·e est mise en visibilité.

Concernant « to engage », ce terme met quelque chose du Soi en gage, il offre une garantie, fait une promesse à l'autre ou à soi-même. Il met en valeur les responsabilités, les obligations

et les comportements de la personne. Le salaire et/ou la reconnaissance peut être normalement sa contrepartie de l'engagement professionnel (p.9).
C'est un processus dynamique qui se caractérise par des comportements et non pas des perceptions plus orientées sur une dynamique motivationnelle.
C'est pourquoi, De Ketele (2013) le définit comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (p.9).
C'est à partir de cette définition que nous développerons cette thématique car les valeurs sont davantage présentes et soulignent l'identité professionnelle. Elle nous permettra peut-être d'identifier certaines dimensions du désengagement professionnel. La thématique de l'engagement en formation sera articulée également avec l'engagement professionnel.

3.2. Entre logiques et postures d'engagement

De Ketele (2013) distingue des logiques d'engagement différentes et des qualités inhérentes à chaque posture (p.11-12) :

- *Les logiques personnelles* où la personne s'engage dans des activités qui lui apportent du sens, sans trop se soucier de son environnement organisationnel et de ses collègues. Elle est beaucoup en autonomie et trouve des bénéfices personnels dans ce fonctionnement. L'efficience est la qualité maîtresse recherchée.
- *Les logiques dialogiques* où le sujet aime collaborer avec ses collègues et son contexte de travail. Il adopte des savoirs être pertinents. La validité écologique est recherchée comme qualité.
- *Les logiques technicistes* où la personne est intéressée par la maîtrise de certains savoirs et savoirs-faire professionnels comme les nouvelles technologies ou inventer de nouvelles stratégies. L'efficacité est la qualité à souligner.
- *Les logiques herméneutiques* sont privilégiées par des professionnel·les étant dans une réflexion sur les enjeux de leur contexte et les valeurs. Ils·elles analysent et donnent du sens à leur pratique. La qualité première recherchée est la pertinence.

Toutes les postures et les qualités peuvent bien sûr s'articuler et être complémentaires.
De leur côté, Cadei, Domenico & Sita, C. (2015), dans leur recherche avec une équipe éducative en Italie, préfèrent parler de position d'engagement et de désengagement vis-à-vis des usagers qu'ils·elles prennent en charge.

La position d'engagement des éducateur·rices se caractérise par une construction active dans :

- La création de liens significatifs
- Le soutien de la hiérarchie, des collègues et de l'institution
- La prise de décisions partagées
- Une prise de risques assumée (en étant soutenu)
- Une gratification non-narcissique
- L'implication d'autres acteur·rices dans son projet
- Des propositions et de l'innovation

A l'opposé, la position de désengagement des éducateur·rices se manifeste par des dimensions de :

- Sentiment d'impuissance
- Pas de reconnaissance des autres
- Pas de sens partagé du travail avec les collègues
- Solitude devant les situations de travail
- Dévalorisation des actions menées et échecs

Nous tenterons de repérer ces caractéristiques chez les participant·es car cela nous permettra de les articuler peut-être avec l'origine et la nature de leurs tensions identitaires ainsi que leurs stratégies concernant leur engagement professionnel.
Comme les participant·es à notre recherche ont effectué une transition professionnelle, nous désirons approfondir cette thématique pour mieux appréhender leur quête identitaire.

4. Transition ou reconversion professionnelle

Quelles raisons poussent une personne à se reconvertir alors qu'elle exerce déjà une profession ? Est-ce toujours un réel choix ? Quelles conséquences ont-elles sur la personne et ses proches ?

Selon Mègemont & Baubion Broye (2001), l'intérêt et les recherches en cours sont motivés par « l'environnement complexe et changeant » et des institutions plus vulnérables (p.16). Ils mettent en évidence une conflictualité actuelle, avec d'un côté, l'évolution technologique, les enjeux de pouvoir et de l'autre côté, une valorisation de l'autonomie, la responsabilité et la liberté tant pour les personnes que dans les collectifs. Ils s'appuient d'ailleurs sur des auteurs comme Touraine (1992), Castoriadis (1996), Boutinet (1995) ou Goguelin (1995). Ces changements dans la société moderne avec une certaine perte des repères provoquent des itinéraires professionnels et personnels moins linéaires. Les sujets sont mobilisés dans leur trajectoire sur « la valeur et le sens à donner à leurs engagements » (p.16). Les auteurs nomment la transition comme moment charnière et citent l'article de Baubion-Broye & Le Blanc (2001) où il y a une « réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, avec autrui, avec leurs milieux de socialisation » (p.17).

D'ailleurs, parallèlement à Barbier (2006), Mègemont & Baubion Broye (2001) affirment que ces périodes de vie provoquent des transformations identitaires. En effet, ces périodes questionnent à nouveau les « ancrages identitaires actuels et anciens » (p.18).

C'est pourquoi, nous serons particulièrement attentive à la transition professionnelle vécue par les participant·es et aux éléments qui ont favorisé *versus* défavorisé leur dynamique identitaire professionnelle.

De son côté, Kaddouri (2019) utilise davantage le terme de reconversion professionnelle selon l'origine de ce projet pour la personne. Il est important pour lui de différencier si c'est un choix réel à l'initiative du sujet ou s'il lui est imposé, si c'est une continuité ou une rupture par rapport à son métier d'origine. Pour cet auteur, s'orienter vers l'enseignement « peut être un soutien à la continuité d'une identité professionnelle » (p.108) ou aussi le dépassement de conflits de valeurs de son métier. Il fait l'hypothèse que souvent l'enseignement permet d'être « cohérent avec les valeurs humaines » que le sujet porte en lui (p.109). Le fait de s'engager

dans cette reconversion « a une incidence forte sur le rapport au métier et à la pratique pédagogique » (p.109).

Il est essentiel pour Kaddouri de distinguer les facteurs objectifs et subjectifs de ce choix. Qu'est-ce qui pousse une personne à changer de métier ? Comment son projet de vie est-il lié ou non à son projet professionnel ? Les transformations identitaires ne sont pas seules en cause selon lui.

Il relève que « la transition, la bifurcation et la reconversion se décident dans des rapports sociaux, des rapports de force, dans un contexte socio-économique politique et institutionnel » (p.113). Effectivement, ce choix se différencie s'il est instrumental (en lien avec le salaire) ou sociétal (en lien avec des valeurs).

Le déni ou déficit de reconnaissance dans le travail peut faire également partie des changements d'orientation dans des contextes professionnels de plus en plus incertains. Il y a une fragilisation des sujets par l'emploi, mais également dans leur « existence personnelle et sociale » (p.114). L'altérité, le regard de l'autre sur soi reste une constance pour le développement d'images positives de soi.

Si nous revenons à Mègemont & Baubion Broye (2001), ces auteurs expriment le rôle actif du sujet dans les transitions professionnelles et l'importance de « l'intervention des processus subjectifs de délibération et de choix dans la construction/déconstruction des représentations de soi… » (p.19).

Ils mettent en évidence d'une part, le « Je » qui met du sens au vécu, capable d'élaborer les expériences et d'autre part, le « Moi », objet de représentations, qui permet de se définir dans les projets et les activités de mobilité professionnelle.

Il nous semble pertinent de relever que les recherches menées par ces auteurs mettent en évidence l'importance de la composante familiale dans la transition. Les relations d'interdépendances avec les proches sont ainsi renégociées et les transitions professionnelles touchent les autres rapports sociaux de la personne. Elles peuvent être source de tensions, voire de confrontations et vécues comme des épreuves supplémentaires. Plutôt que de sectoriser le domaine professionnel et personnel, les auteurs prônent une meilleure articulation et « des actions d'accompagnement à la mobilité » (p.26) par les organisations. En effet, durant cette phase de transition, des compétences, telles que l'autonomie, l'initiative et la quête de sens peuvent être développées et devenir très intéressantes pour les employeur·euses.

Nous chercherons à identifier les caractéristiques de la transition dans les récits de nos participant·es et de les articuler avec l'engagement professionnel et l'engagement en formation pour être le plus proche possible de leur vécu professionnel.

5. Clinique du travail et mutations

La clinique du travail est très souvent implicite, masquée, difficilement mise en parole par les personnes. Dans un contexte de mutations du travail transformant le quotidien de chacun·e, nous nous interrogeons sur ses conséquences tant pour la santé physique que mentale des sujets.

Quels liens pouvons-nous faire avec l'engagement professionnel et l'engagement en formation ? Comment intervient le travail sur la dynamique identitaire des participant·es de notre recherche ?

5.1. Apports conceptuels autour du travail

Bertaux-Wiame & Linhart (2006), sociologues, s'intéressent à la modernisation du travail et aux transformations des règles de l'entreprise. L'entreprise demande au·à la salarié·e de s'adapter, de se conformer en quelque sorte en fonction des objectifs de l'entreprise dans un environnement rempli d'incertitudes et qui est souvent précaire (p.190).

Les règles du jeu entre employeur·euses et employé·es ainsi que les termes de l'échange salarial se sont progressivement modifiés.

Clot (2015), psychologue du travail, s'intéresse depuis des décennies à la clinique de l'activité faisant partie de la clinique du travail. Même si le travail est très présent dans le langage social, « un déni du réel de l'activité devient un principe du fonctionnement social » (p.226). En effet, le « réel du travail », ses empêchements, ses « difficultés à dire et à faire » mais aussi son plaisir fait « l'objet d'un refoulement social » (p.226). « La fonctionnalité des choses » dans le domaine du travail est plus présente et se concilie difficilement avec « l'authenticité dans les relations » et « la vérité de rapport au monde ». « La course à la performance », « la tyrannie rentabiliste » et « les intentions stratégiques » sont favorisées (p.226).

Le travail est ainsi devenu, pour lui, équivoque par ce déni du réel alors qu'il devrait être plutôt un désir « de développement du pouvoir d'agir sur le monde et sur soi-même » (p.228). Il met notamment en lumière la question de la reconnaissance où les travailleur·euses devraient pouvoir « se reconnaître dans ce qu'ils font » dans leur métier, ce qu'il nomme le genre professionnel. Il souligne que l'activité en soi est centrale entre les travailleur·euses. Il se réfère à l'auto-confrontation croisée, qui rend possible aux professionnel·les de débattre ensemble du travail réel effectué. Cette activité filmée sur l'action de la pratique professionnelle donne l'opportunité de « se disputer » sur le comment et le pourquoi de sa pratique dans un contexte situé (p.232). Il se distingue clairement de la psychodynamique du travail, trop orientée sur la subjectivité du sujet. Clot (2015) préfère se centrer sur le social source d'énergie vitale, trouvant dans l'altérité la ressource nécessaire pour transformer la difficulté en créativité (p.236).

Selon Dejours & Gernet (2012) la psychodynamique du travail met en évidence « l'irréductibilité de l'écart entre le travail prescrit et le travail effectif » (p.76) et s'appuie sur l'ergonomie. Cette dernière distingue les tâches reliées aux objectifs à réaliser et l'activité du·de la travailleur·euse, c'est-à-dire ce qu'il·elle fait réellement. Or, il y a toujours des décalages, de l'imprévisible, des manquements dans le travail réel. Pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés, le sujet contourne les prescriptions, utilise la métis, c'est-à-dire son ingéniosité où il prend des initiatives et a de l'inventivité (p.76).

Dejours & Gernet (2012) reprennent une définition du travail en citant Davezies (1991) « comme l'ensemble des activités déployées par celles et ceux qui travaillent pour faire face à ce qui n'est pas prescrit par l'organisation du travail » (p.76). Il parle de ce travail comme étant un vivant, qui sollicite « la mise en œuvre de savoirs-faire et d'habiletés originaux » (p.76), de s'engager avec toute sa subjectivité pour se confronter au réel et maîtriser ce qui résiste. Cela exige d'acquérir des connaissances, « des trucs, des ficelles, des astuces » (p.77), qu'on peut nommer intelligence car le sujet ne sait pas résoudre le problème avant d'y être confronté. Il met en valeur cette expérience du travail qui est donc affective, où il faut savoir endurer l'échec, le sentiment d'impuissance et le doute. Cela signifie être engagé à « y penser même au-delà du temps de travail jusqu'à en être envahi, parfois, dans sa vie privée » (p.77).

Nous pouvons faire le lien avec ce que nous avons déjà développé dans la définition de l'engagement professionnel : détermination, volonté, désir et efforts pour effectuer un travail de qualité sont des aptitudes essentielles. Ce travail s'inscrit aussi dans l'altérité, c'est-à-dire dans la relation avec les collègues, les client·es, la direction, en étant reconnu par eux·elles comme :

- Un jugement d'utilité, soit économique, technique ou social, légitimé souvent par la hiérarchie ;
- Un jugement de beauté, portant sur les règles du métier, approuvé par les pairs.

Le plaisir de ce travail « bien fait » varie en fonction de la reconnaissance obtenue par les autres et également par le vécu de son ressenti du succès (p.78). Les épreuves du travail sont des moments clés pour favoriser les sentiments d'appartenance à une communauté professionnelle et/ou à son équipe. Clot (2015) mettait davantage en visibilité le fait de se reconnaître avant tout dans son activité, plutôt que d'attendre la reconnaissance de l'autre.

Dejours & Gernet (2012) soulignent que le travail permet la « stabilisation » de l'identité (p.79). Comme les auteur·es cité·es dans l'introduction de cette recherche, ils·elles relèvent aussi la modification en profondeur depuis les années 80 des formes de l'organisation du travail notamment en lien avec « l'introduction massive des méthodes de gestion » (p.79).

Ils·elles développent leur argumentaire en mettant l'accent sur le fait qu'elles génèrent « des distorsions dans les rapports que le travail permet d'entretenir avec le réel » (p.79). Cette orientation sur les coûts entraîne des oppositions entre rentabilité et qualité ; elle remet en question le sens du travail, les valeurs du métier et disqualifie le travail effectué.

Nos choix sont toujours en lien avec ce que nous pouvons trouver dans le corpus des données des participant·es à la recherche. Ainsi, nous allons explorer les liens entre la santé et le travail dans un premier temps et ensuite la confiance et la collaboration. Ces deux pôles nous permettront de mieux analyser, dans le discours des participant·es, comment ils perçoivent leur santé et comment elle est reliée à leurs tensions et stratégies identitaires.

5.2. Liens santé-travail

Dans les prochains paragraphes, nous pouvons faire des parallèles avec les éléments développés précédemment dans les chapitres sur la transformation du paysage des formations en Suisse, les effets de la pénurie de professionnel·les qualifié·es sur les formations et notre argumentation à propos de l'objet de recherche.

Dejours & Gernet (2012) nous expliquent comment les transformations du travail ont prôné la responsabilisation, la flexibilité, la concurrence, au détriment du travail en collectif et des règles métier. L'entraide et la confiance disparaissent ainsi progressivement puisque les gens se côtoient moins, se connaissent moins, sont de plus en plus isolés, laissés à leur solitude dans un contexte parfois hostile. Lorsqu'il y a une injustice, le corps de l'équipe ne défend plus son·sa collègue, « la disparition du sens commun fragiliserait électivement les pratiques de résistance collective face à la domination et l'injustice » (p.80).

Or, cela provoque chez le·la travailleur·euse menacé·e une altération des capacités de pensée, il·elle ne sait plus comment agir et peut se sentir aussi trahi·e par l'abandon des autres. Cette dynamique déstabilisante fait ressentir de la peur tant pour la personne que pour les collègues en proie à leur propre vulnérabilité dans un contexte incertain.

Suite à un certain nombre de reproches sur le positionnement de la psychodynamique du travail, Dejours (2015) a réorienté sa pensée sur le choix des travailleur·euses de se positionner différemment face au déni du réel et de ne pas se laisser gagner par la fatalité.

Pezé (2010), psychologue, psychosomaticienne et psychanalyste essaie de comprendre « l'impact de l'organisation du travail sur le fonctionnement psychique » (p.212). Elle a réorienté sa clinique pour écouter les vécus des patient·es dans les entreprises. Elle dénonce les surcharges de travail qui conduisent les travailleur·euses à vivre des souffrances intenses souvent en silence, de peur d'être exclu·es du système. Ces surcharges, liées au fonctionnement psychologique, cognitif et mental, provoquent les états d'épuisement nommés burn-out, désormais trop nombreux. Elle parle également des crises psychiques aigües, des états confusionnels, des sentiments de persécution liés à « des contextes pathogènes » (p.217). Des manifestations de violence, dirigées contre soi ou contre les autres démontrent de la pulsionnalité dans le monde du travail. La « programmation organisationnelle de la solitude » avec les nouvelles organisations du travail (p.214) permet au management, selon l'auteure, d'introduire de la peur, de la culpabilité, de la honte et de la désubjectivation du vécu du Sujet. Derrière l'objectivité et la rationalité du travail, un pan de la clinique s'entrouvre.

Lhuilier (2010), psychologue du travail, met également l'accent sur les préoccupations concernant la santé et le travail et sur leurs liens multifactoriels. Pour elle, la problématique envisagée est que « le déni des origines et processus de la pénibilité et des risques du travail, se déploie sur une invisibilité croissante du travail réel et contribue à exacerber la pénibilité psychique au détriment (ou en plus) de la santé somatique » (p.32). De nombreuses recherches sont effectuées et identifient depuis 30 ans les mécanismes du travail ainsi que ses fonctionnements et transformations sur le Sujet. L'invisibilité du travail réel a clairement des conséquences sur la santé des travailleur·euses.

Nous posons ici l'hypothèse que l'augmentation de la charge mentale et l'intensité du rythme de travail engendrent un stress important et influent sur la dégradation de la santé mentale des formateur·rices d'adultes.

Selon Lhuilier, l'occultation du travail empêché, l'écart entre travail prescrit et travail réel, la conception gestionnaire du travail ainsi qu'une augmentation de la « déréalisation des prescriptions » (p.32) sont quelques obstacles qui transforment en épreuve le quotidien des travailleur·euses.

A cela s'ajoute l'accroissement de l'individualisation, le déni des limites et le culte de l'excellence si présents dans nos sociétés modernes. Le challenge et les défis, comme le dépassement de soi, sont valorisés. L'idéologie masque la réalité et contribue à la « méconnaissance du travail » réel (p.46) par une domination de la gestion. L'auteure évoque que le « refus de savoir » et le déni des gestionnaires sont les principales raisons de cette méconnaissance (p.46).

Pour Lhuilier et Pezé, sortir de cette impasse avec les travailleur·euses est possible grâce à la mise en parole qui permet d'identifier ses ressentis, de donner du crédit à sa subjectivité et d'apporter du sens à son vécu.

Nommer sa pratique alors qu'elle est « autant dans le corps que dans la pensée » (Lhuilier, 2010, p.43) demande un travail d'élaboration et de réflexivité, pas toujours accessible à la personne, ce qui contribue à son invisibilité.

Elle précise que cette santé « subjective », n'est pas seulement un vécu singulier de la personne, elle est aussi une construction sociale avec des significations communes. Elle cite d'ailleurs d'autres psychologues du travail comme Hirigoyen (1998) qui a approfondi des thématiques comme le stress, le harcèlement ou la souffrance au travail (p.38).

La sociologie met également en lumière les liens entre santé et travail notamment avec De Gaulejac (2017). Selon lui, la société dans laquelle nous vivons est « paradoxante » (p.28) : le culte de la performance, l'injonction d'être soi-même, renvoient le sujet à croire qu'il est responsable de toutes les épreuves et/ou succès qu'il traverse dans sa vie (p.27).

Ses succès lui permettent la reconnaissance sociale, il apprend à les vivre avec intensité et dans l'urgence des prochains, tandis que les échecs sont vécus comme ses propres insuffisances (p.28). L'anxiété, signe du stress, est soulignée par De Gaulejac comme « la conséquence d'exigences et de contraintes sociales de plus en plus élevées » (p.28).

L'auteur dénonce, tout comme Lhuilier et Pezé, une idéologie managériale qui tend à culpabiliser le sujet en individualisant ses incompétences et ses fragilités. Remettre en question le système qui œuvre pour la rentabilité, mettant en tension et en surcharge le·la travailleur·euse n'est pas envisagé. Le sujet doit toujours faire ses preuves, montrer son utilité pour exister (p.30) au risque sinon d'être exclu, de devenir lui aussi invisible. Nous pouvons voir ici le parallèle du jugement d'utilité nommé précédemment par Dejours & Gernet (2012) qui, lorsque le·la travailleur·euse est reconnu·e par la hiérarchie, permet une reconnaissance et lorsqu'il·elle ne l'est plus, la sentence est proclamée.

De Gaulejac met également l'accent sur un « monde dominé par le souci de rationalité et d'objectivité, les individus se plaignent d'une perte de sens » (p.32). Il souligne que « les tensions psychiques et mentales sont fortes lorsqu'il faut affirmer ses capacités d'initiative dans un univers prescriptif, sa réactivité dans un cadre hypercontrôlé, son adaptabilité à des normes mouvantes » (p.36).

Loriol (2015), sociologue, rejoint les auteur·es cité·es ci-dessus dans leurs constats cliniques qu'ils soient sociologiques ou psychodynamiques. Comme eux·elles, il dénonce la rationalité et l'objectivité avec les indicateurs d'activité et de performance, les certifications et l'exigence de l'équilibre budgétaire. Dans son article sur la souffrance au travail, il s'intéresse plus particulièrement aux soignant·es confronté·es à la souffrance des patient·es et de leurs proches (p.28). L'impuissance et le sentiment d'échec face à la maladie sont des indicateurs de leur souffrance au travail. Entre épuisement émotionnel et risques de déshumanisation, entre le « trop » d'empathie et le « pas assez » (p.29), les professionnel·les se retrouvent souvent en grande difficulté. L'auteur évoque également les déficits de communication et un manque d'entente sur la qualité des soins dans les services qui péjorent le climat de travail. Par conséquent, le·la soignant·e risque « de se retrouver seul·e face à la souffrance et aux problèmes des patient·es, de prendre sur soi les blocages et les difficultés du service, de vivre sa propre souffrance comme une incapacité personnelle dénuée de signification et de réponses » (p.31).

Avec les apports de cette littérature, nous chercherons si certains éléments sont mis en visibilité chez les participant·es, notamment dans les tensions identitaires éprouvées.

Travaillant en équipe, les thématiques de la confiance et de la coopération nous ont semblé pertinentes pour mieux comprendre comment sortir des impasses énoncées ci-dessus.

5.3. Confiance et coopération : des issues de secours précieuses

Nous chercherons avec nos participant·es comment se tisse ou pas la confiance et la coopération dans les relations de travail. Comment prennent-ils·elles encore le risque de défendre leur collègue lorsque les enjeux sont si présents ?

Pour les auteur·es, la confiance prend ses origines dans la philosophie morale et l'éthique. Faire confiance demande d'accepter d'être en position de vulnérabilité, de dépendance vis-à-vis d'autrui. Ce dernier peut prendre le pouvoir à un moment donné et par conséquent devenir une menace.

Faire confiance signifie prendre des risques et espérer la loyauté de l'autre. Desjours & Gernet (2014) mettent en valeur la notion de promesse, en citant Baier (2004) « par sa promesse une personne libre en invite une autre à lui faire volontairement confiance » (p.83).

Lorsque nous avons défini l'engagement professionnel, grâce à De Ketele (2013, p.9), nous nous sommes rendue compte qu'il y avait une polysémie entre « to engage » et «investment ». Nous avons fait le choix de retenir « to engage », car ce terme signifie mettre quelque chose du Soi en gage. « To engage » offre une garantie, fait une promesse à l'autre ou à soi-même. Or, nous trouvons à nouveau, ici, la notion de promesse citée par Baier (2004) dans le texte de Desjours & Gernet (2012). La promesse d'une personne vis-à-vis d'autrui est liée à l'engagement et la confiance entre les deux. Il ne suffit pas de promettre pour instaurer la confiance, mais elle permet de la développer (p.83). Nous avons vu que le sujet met toute sa subjectivité dans son activité, il ne peut se cliver si facilement, faisant ainsi transparaître ses valeurs, ses représentations et ses croyances. L'identité personnelle étant articulée avec l'identité professionnelle, comment se développe la confiance dans le travail ?

Une piste de réflexion est apportée par Dejours et Gernet mettant l'accent sur le respect des règles de travail. La confiance se crée par la construction de règles communes qui favorisent la coopération entre les travailleur·euses. Il ne peut y avoir de coopération sans confiance puisqu'il faut parler de son travail, le rendre visible lorsque des imprévus surgissent dans l'activité. Cette mise en parole crée un espace de délibération où chacun·e donne son opinion, partage son savoir-faire et cherche une solution. Les travailleur·euses prennent le risque d'oser le regard des collègues qui peuvent réfuter leurs pratiques ou les admirer. L'espace de délibération cherche un consensus sur les règles de travail et « organise l'éthique de la responsabilité en situation de travail » (p.85). C'est par ce processus que la confiance s'instaure au sein d'une équipe et devient « un chaînon indispensable pour penser les ressorts de la santé mentale au travail » (p.85).

L'article de Loriol (2015) corrobore avec les propositions de Dejours et Gernet. Il met en lumière l'importance pour les soignant·es « à faire correspondre autant que possible leurs pratiques quotidiennes et leurs valeurs professionnelles » (p.30). Pour ce faire, il cite la possibilité de « peser sur l'organisation du travail » ou de partager ensemble leurs valeurs professionnelles et normes en débattant sur le travail « bien fait » (p.30). Il prône par

conséquent les temps de parole, de transmissions, discussions informelles et rituels sociaux entre les membres de l'équipe (p.31).

Dans sa conclusion, il propose une approche constructiviste en s'intéressant davantage à la parole et aux pratiques des soignant·es, à leur souffrance, en étant plus centré·es sur leurs environnements et publics spécifiques, en favorisant la coopération, le travail réel et le partage des difficultés.

Nous essaierons d'identifier dans la recherche si des éléments décrits par les participant·es sont en lien avec les propos de ces auteur·es issus de la psychodynamique du travail et de la sociologie.

Après avoir développé le cadre théorique, recentrons-nous maintenant sur nos questions de recherche et la formulation de nos hypothèses.

6. Formulation des questions de recherche

Nous sommes intéressée à mieux comprendre comment, dans un contexte de mutations du travail, l'engagement professionnel et l'engagement en formation s'articulent avec la dynamique identitaire de formateur·rices d'adultes ayant exercé comme professionnel·les de la santé ou du social. Nos questions de recherche sont :

- Quels sont l'origine, la nature et les types de tensions identitaires éprouvées par un·e professionnel·le de la santé ou du social ?
- Quels sont l'origine, la nature et les types de tensions identitaires vécues par un·e formateur·rice d'adultes qui a été un·e professionnel·le de la santé ou du social ?
- Dans un contexte de mutations du travail, comment les formateur·rices d'adultes s'engagent-ils·elles versus se désengagent-ils·elles dans leur profession et dans leur formation ?
- Dans des environnements professionnels de plus en plus exigeants et incertains, quelles stratégies identitaires mettent-ils·elles en œuvre pour maintenir leurs engagements ?

7. Formulation des hypothèses

A partir de nos questions de recherche, nous avons formulé trois hypothèses :

- L'engagement professionnel et l'engagement en formation permettent de préserver le sens du travail, sa cohérence et les valeurs de la personne. Ils renforcent son pouvoir d'agir.
- Les mutations du travail augmentent la distance relationnelle, un climat de méfiance et de tensions entre les différent·es acteur·rices (étudiant·es, formateur·rices, directions) nuisent à l'engagement professionnel des formateur·rices d'adultes. Cela impacte les collaborations dans les institutions et entre elles.
- Les tensions identitaires vécues par les formateur·rices d'adultes ne sont pas suffisamment identifiées, reconnues et accompagnées dans les institutions.

D. CADRE METHODOLOGIQUE

Ce chapitre a pour objectif de clarifier notre posture de recherche. Certain·es auteur·es comme Charmillot, Iglesias-Fernandez et Piron nous ont permis de nous questionner sur le cadre méthodologique.

Pour rappel, nous nous sommes parfois permis, le « je » au lieu du « nous » habituel dans la littérature scientifique, notamment lorsque je me présente dans ma fonction et mon expérience professionnelle. C'est une manière d'incarner ma « responsabilité singulière » et de prendre une certaine « liberté » dans l'écriture scientifique tout en incluant les autres, comme le relève Charmillot (2013, p.159).

Définir la démarche de recherche est une nécessité selon Charmillot (2020) car « L'activité scientifique relève en effet de certains principes épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques dont il faut rendre compte, de manière non seulement à valider les connaissances produites, mais aussi à discuter de leurs fondements et de leur construction » (p. 1).

Dayer & Charmillot (2007) s'appuient dans leurs travaux sur le schéma de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974) qui définit quatre pôles interdépendants à toute démarche de recherche que nous allons approfondir.

1) **Le pôle épistémologique**, qui exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique ; 2) **le pôle théorique**, qui guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de la conceptualisation ; 3) **le pôle morphologique**, qui réfère à la forme des recherches à partir de l'allure des hypothèses notamment, ainsi qu'au type d'écriture privilégié ; 4) **le pôle technique**, qui revient à la mise en œuvre pratique d'un dispositif (Charmillot, 2020, p.2)

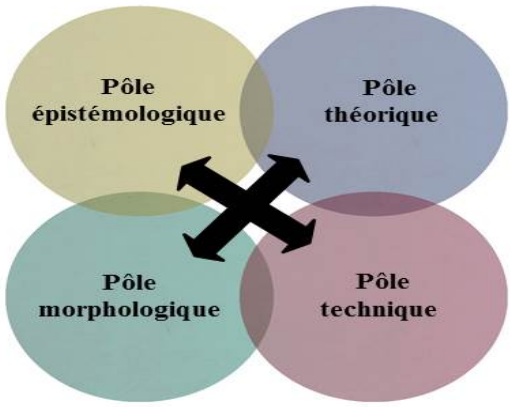

Figure 2 : Les quatre pôles interdépendants caractéristiques de toute démarche de recherche (Charmillot, 2020)

Nous espérons ainsi permettre de la cohérence, de la transparence et de la rigueur dans notre démarche. Même si nous présentons les différents pôles séparément, de nombreuses itérations ont été effectuées tout au long du mémoire, au vu de leur interdépendance.

1. Pôle épistémologique

Ce mémoire s'inscrit dans une recherche compréhensive que Charmillot (2020) définit comme « … la recherche des significations que les acteurs sociaux et les actrices sociales attribuent à leurs actions, aux événements et aux phénomènes auxquels ils et elles sont confronté-e-s » (p.5).

Pour rappel, notre désir est de « penser/panser le lien social » dans le sens souligné par Charmillot et Fernandez-Iglesias (2019), qui contribue à mettre en visibilité et en valeur la parole de formateur·rices d'adultes et nous chercherons à comprendre :

- Les significations de leurs actions, c'est-à-dire le sens qu'ils·elles donnent à leur parcours, leur engagement professionnel et en formation.
- Les significations des événements et des phénomènes dans un contexte de mutations du travail, les tensions et stratégies identitaires inhérentes à leur engagement.

Afin de préciser notre pensée, la démarche de recherche compréhensive s'inscrit dans une transaction sociale qui selon Charmillot & Dayer (2007) « … implique une posture méthodologique exigeante dans la mesure où l'approche qu'elle génère présuppose une prise en charge conceptuelle de la complexité du social : organisation sociale, production de sens et historicité sont inter-reliés » (p. 134).

De plus, le « chercheur solidaire » développé par Piron (1996) a été un fil conducteur dans notre posture et nous chercherons avec notre public à être attentive aux effets de notre démarche. En effet, le·la chercheur·e est responsable de son écriture et a « le souci des conséquences pour et sur autrui » dans ses choix de recherche (p.132). L'auteure souligne que le·la chercheur·e ne peut contrôler tous les effets de la recherche mais doit y réfléchir et anticiper dans la mesure du possible « … c'est une façon de se construire comme sujet moral, libre et responsable de ses actes et en même temps soucieux d'autrui et du monde qu'on partage avec autrui » (p.143).

Notre pratique de recherche sur le terrain nous amène à déterminer notre positionnement négocié quant à notre « posture objectivante et participante » que clarifie Genard & Roca i Escoda (2010)

> Nous pensons que cette négociation doit se comprendre comme inhérente au travail de terrain, comme un travail réflexif et dialogique constant qui fait partie intégrante du travail sociologique, mais dont l'intensité peut bien sûr varier en fonction des milieux ou des thématiques analysés (p.161).

De plus, je suis formatrice d'adultes ayant exercé comme professionnelle de la santé. Je me sens concernée par les enjeux actuels des mutations du travail, de l'engagement professionnel, des tensions et stratégies identitaires. La similarité de ma fonction avec celles des participant·es m'amène à me retrouver dans les propos de Charmillot & Fernandez-Iglesias (2019), qui, dans leur article « L'insolence comme forme de réflexivité scientifique » parlent de la subjectivité et du positionnement dans la recherche « Nous abordons nos thématiques à partir de notre rapport au monde et de notre situation dans celui-ci, et assumons les questions perturbantes qu'elles suscitent » (p.52).

Les participant·es font partie d'acteur·rices que je suis amenée à côtoyer parfois sur mon terrain professionnel. Notre employeur est différent, je ne partage pas les mêmes objets de formation mais je les avais déjà tous·tes rencontré·es avant cette recherche.

C'est pourquoi, à toutes les étapes de ce mémoire, j'ai tenté de garder une posture réflexive avec une certaine distance pour ne pas trop m'identifier à leurs problématiques. J'ai également été très précautionneuse dans l'anonymisation de leurs données.

2. Pôle théorique

Nous avons opté pour une approche conceptuelle issues des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la psychosociologie et de la psychodynamique du travail. Elle est principalement orientée sur les thématiques des dynamiques et enjeux identitaires, de l'engagement versus désengagement professionnel et en formation. Le travail et ses mutations permettent de recentrer la problématique dans le contexte actuel pour notre public de formateur·rices.

Ces différents apports théoriques nous ont permis d'enrichir notre réflexion à toutes les étapes de notre travail et de préciser nos choix en fonction du corpus de nos données.

3. Pôle morphologique

Ce pôle concerne la construction des hypothèses et l'écriture de la démarche. Nous avons énoncé des hypothèses de départ que nous avons confirmées ou infirmées avec l'analyse de la récolte des données lors de la discussion. Néanmoins, nous avons aussi posé des hypothèses centrées sur la singularité du parcours de chacun·e lors de l'analyse de leur entretien.

Sauvayre (2013) porte notre attention sur la question de départ qui est la « colonne vertébrale de l'ensemble des démarches à entreprendre » (p.3). Elle demande clarté, faisabilité et pertinence (p.3). Il rajoute qu'elle « conditionnera le reste de la démarche de recherche jusqu'à la collecte de données et l'analyse » (p.3), ce qui nous montre l'interdépendance avec les autres étapes.

4. Pôle technique

Nous exposons, dans ce chapitre, la mise en œuvre de notre démarche de recherche par l'entretien semi-directif et la méthode de récolte des données.

Nous présenterons également la constitution de l'échantillon des participant·es, le contexte et le déroulement de l'entretien.

4.1. Entretien semi-directif

Nous avons choisi ce type d'entretien pour permettre au·à la participant·e de « s'exprimer librement dans un cadre défini » et également « d'explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives » (p.9), comme le mentionne Sauvayre (2013). Nous avons constitué un guide d'exploration avec des questions ouvertes que nous avons testées préalablement dans un entretien exploratoire. Ce dernier a permis de réajuster certaines questions et thématiques, d'infirmer ou valider la pertinence de nos questions.

Ce type d'entretien semi-directif, avec un guide, a l'avantage d'être souple, de mettre en valeur la parole et de relancer notre interlocuteur·rice lorsqu'il est nécessaire de développer certains éléments.

Les thématiques suivantes ont été abordées dans la grille d'entretien finale (en annexe) :

- Les caractéristiques de l'interviewé·e (données sociodémographiques, expérience professionnelle, fonction professionnelle) ;
- L'engagement professionnel et l'engagement en formation (les motivations professionnelles, la pratique actuelle et le parcours de formation) ;
- Les sources de satisfaction et d'insatisfaction dans le travail ;
- La nature des relations professionnelles ;
- Les ressources mobilisées lors de difficultés ;
- L'évolution du métier et les mutations du travail.

4.2. Constitution de l'échantillon des participant·es

Le profil des formateur·rices d'adulte dans les institutions de la santé et du social est très diversifié selon les contextes professionnels et les cantons. Ils·elles peuvent provenir :

1. Des écoles professionnelles du secondaire II : Ils·elles forment des Assistant·es en Soins et Santé Communautaires (ASSC), des Aides en Soins et Accompagnements (ASA) ou des Assistant·es Socio-Educatif·ve (ASE). Ce sont des maîtres de formation professionnelle qui bénéficient d'un diplôme et d'une expérience professionnelle dans la santé ou le social. Il leur est demandé également une formation pédagogique lors de leur reconversion dans l'enseignement.

2. Des Hautes Écoles spécialisées (HES-SO) du tertiaire universitaire : Ils·elles enseignent à un public souhaitant obtenir un titre Bachelor santé ou social comme infirmier·ère, sage-femme·homme, physiothérapeute ou comme éducateur·rice ou assistant·e social·e. Ils·elles forment souvent dans la formation continue de ces mêmes filières professionnelles dans les dispositifs CAS, DAS ou MAS.
   L'orientation vers l'enseignement est effectuée, souvent, après plusieurs années d'expérience. Ils·elles sont en cours de formation universitaire CAS, DAS, MAS, Master et/ou doctorat ou l'ont achevée.

   Ils·elles peuvent être chargé·es de cours, assistant·es, maîtres d'enseignement, adjoint·es scientifiques ou professeur·es.

Pour constituer notre échantillon de formateur·rices d'adultes, nous avons émis l'hypothèse que les dynamiques identitaires, tensions et stratégies pouvaient être fort différentes selon les contextes explorés et que nous aurions de la difficulté à recentrer notre objet de recherche.

Nous avons donc ciblé des professionnel·les :

- Avec une formation et une expérience métier dans le domaine de la santé et du social ;
- Ayant quitté le terrain clinique des soins ou du social ;
- Exerçant une activité andragogique et d'enseignement depuis quelques années dans une école de soins ou du social.

Cela nous a permis de préciser les contextes et les pratiques professionnelles centrés sur les écoles professionnelles.

Les critères d'exclusion de notre échantillon ont été :

- Les vacataires des écoles, les formateur·rices internes des institutions sociales et de la santé ;
- Les professionnel·les où nous partageons des activités pédagogiques ou une proximité relationnelle ne permettant pas ce type de démarche (ami·e) ;
- Les personnes de moins de 40 ans, car nous souhaitons mettre en visibilité l'expérience, la diversité professionnelle et leur permettre une prise de recul et de réflexivité sur leur parcours professionnel.

Grâce à notre réseau de collègues et connaissances dans l'enseignement de ces secteurs, nous avons contacté trois femmes provenant de la santé et un homme du domaine social qui ont accueilli avec curiosité et intérêt notre démarche. Les tranches d'âge sont une personne d'une quarantaine d'années, deux autres ont la cinquantaine et une participante a la soixantaine.

Cette recherche a pour objectif, très humble, d'analyser certaines thématiques en profondeur en respectant la singularité du vécu des personnes.

4.3. Contexte et déroulement de l'entretien

Lors de la prise de contact par mail et/ou par téléphone, les informations liées au consentement du·de la participant·e et le formulaire ad hoc a été transmis.

Les entretiens se sont déroulés dans une des institutions professionnelles dans une salle de formation. Un entretien a été effectué dans un atelier artistique à usage professionnel. Les participant·es avaient été prévenu·es de la durée de l'entretien envisagé de 1h à 2h.

Les entretiens ont été enregistrés après autorisation de la personne, leur durée a oscillé entre 1h20 à 1h50.

Après les échanges d'usage d'accueil, la rencontre a toujours commencé par le rappel des informations demandées par la Commission Universitaire pour une Recherche Ethique à Genève (CUREG) et la signature du formulaire de consentement. Ce dernier a été scanné et leur a été renvoyé. Nous avons alors commencé l'enregistrement.

Les interviews se sont déroulés dans un climat de bienveillance et de confiance. Nous pouvons penser que la proximité de nos parcours professionnels et les échanges précédents la rencontre l'ont favorisé .

Les retranscriptions ont toutes été effectuées par nos soins. Dans un premier temps, nous avons retranscrit manuellement l'enregistrement dans son intégralité ; nous avons envoyé aux participant·es cette version en leur précisant ce que nous pensions anonymiser. Nous leur avons demandé si cela leur convenait et avons parfois cherché ensemble comment modifier certains termes pour respecter au mieux leur confidentialité. Dans un second temps, nous avons enlevé certaines interjections. Les prénoms des participant·es ont été modifiés ainsi que le nom des personnes citées ou les lieux.

La nouvelle version leur a été envoyée ; il leur a été précisé que le corpus des entretiens ne serait pas mis en visibilité. Nous leur avons transmis que nous les recontacterions après l'analyse des données.

4.4. Analyse des données

Après des lectures approfondies des entretiens, nous avons décidé d'analyser trois entretiens sur les quatre comme professionnel·le de la santé ou du social, puis comme formateur·rice d'adultes. Il nous semblait essentiel de mieux comprendre la cohérence du parcours de chaque interviewé·e et d'identifier leur singularité.

C'est pourquoi, nous avons choisi d'analyser les thématiques suivantes :

- L'engagement en formation
- L'engagement professionnel
- La transition professionnelle
- L'origine et la nature des tensions identitaires
- Les stratégies identitaires

Nous avons favorisé trois parcours avec des profils contrastés. En effet, nous avons interviewé un homme ayant exercé 15 ans dans le domaine social qui est formateur depuis une vingtaine d'années et deux femmes ayant travaillé dans le domaine de la santé. L'une d'elle a été infirmière durant douze ans en psychiatrie. Elle est formatrice d'adultes depuis 3 ans. L'autre personne a travaillé comme infirmière-puéricultrice deux ans dans les soins somatiques aigus et est formatrice d'adultes depuis 30 ans. Chacun·e exerce comme formateur·rice d'adultes dans des lieux différents en Suisse romande.

Nous avons partiellement analysé l'entretien de la 4ème personne interviewée, elle aussi infirmière. Nous avons fait ce choix car son profil professionnel ou son institution étaient déjà représentés dans les autres interviews. De plus, nous avons dû tenir compte de la temporalité pour la finalisation de ce mémoire.

Par contre, nous avons décidé d'inclure ses données dans la discussion, ce qui nous a permis d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses et nos réflexions.

Pour la discussion, nous avons procédé à des allers-retours dans l'analyse en cherchant les convergences et les divergences.

Nous avons été attentive à nos droits et devoirs de chercheure qui interprète ses données. Selon Lahire (1996), elles doivent, pour être scientifiques, s'appuyer sur plusieurs éléments : des matériaux empiriques de qualité, avec des principes théoriques de sélection et des modes de production livrés précisément, des contextes situés spatio-temporellement et que les modes de fabrication des résultats soient argumentés au lecteur (p.2).

Il nous renseigne sur l'importance de « prêter une attention particulière à la matérialité des objets, des actes, des gestes, des situations » (p.10).

Notre désir a été de donner le plus souvent possible la parole aux participant·es en respectant leur message, en espérant ne pas surinterpréter et faire violence aux données comme le relève Olivier de Sardan (1996).

La restitution des données aux interviewé·es s'est faite après l'analyse de leur entretien dans une perspective de co-construction tout en prenant la précaution de ne pas les surcharger. Un délai de réponse leur a été demandé pour que cela n'empêche pas la poursuite du travail.

Trois des quatre interviewé·es ont restitué un commentaire sur l'analyse des entretiens et ensuite sur la discussion.

Blais & Martineau (2006) rappellent que « Ce type de vérification améliore la crédibilité des résultats en permettant aux participants (membres) de l'étude de commenter les résultats de recherche, les interprétations et les conclusions du chercheur » (p.12).

Consciente que notre échantillon est très restreint, nous souhaitons que les résultats de la recherche soient pris avec précautions et nuances.

E. ANALYSES DES ENTRETIENS

1. Patrick *

Patrick a une cinquantaine d'années, il est marié et a deux enfants adultes. Il a été travailleur social pendant une quinzaine d'années avec des enfants et adolescents dans un centre de jour. Il a pris la co-responsabilité de la structure dès sa 2ème année professionnelle, tout en développant sa pratique auprès des jeunes et de leur famille. Il s'est particulièrement intéressé aux rôles des médiations artistiques et sportives dans le travail social.

Depuis plus de vingt ans, il enseigne dans la formation à un public de professionnel·les de la santé et du social âgé·es entre 25 et 60 ans. Il enseigne parfois à de plus jeunes adultes.

1.1. Entre carrière sportive, physiothérapie et travail social

1.1.1. Engagement en formation

Patrick est issu d'une famille nombreuse, que ce soit dans sa fratrie ou du côté de ses parents. Dans son récit, il explique que cela a influencé son rapport au groupe *« Donc la question du groupe et de la dynamique de groupe, je l'ai apprise dans la famille »* (l.79-80). Il semble en faire une force d'adaptation en apprenant à se positionner dans un groupe, tant dans le sport, qu'il pratique en compétition, ou plus tard, dans ses activités sociales et professionnelles.

Le travail semble une valeur importante dans un contexte familial de migration où l'enjeu est de s'intégrer dans une nouvelle culture *« … j'ai assez vite travaillé. Je suis issu d'une famille émigrée, je pense que ça, c'est important, je suis arrivé en Suisse, j'avais 7 ans et donc, y avait des valeurs qui étaient prônées… »* (l.20-21).

Patrick rêve de faire carrière dans le sport. Il souhaite néanmoins effectuer une formation de physiothérapeute. Ses compétences étant davantage relationnelles que scientifiques, il s'oriente vers le domaine social. Il effectue un stage où il rencontre des jeunes souffrant de troubles psychiques, ce qui fut une expérience déstabilisante. Les regards de l'équipe sont importants dans sa construction identitaire *« … mais vraiment, tu sembles fait pour ça etc… »* (l. 64-65) mais surtout son ressenti « *…c'était aussi le fait que ça se passait très bien dans la relation avec les ados, quelles que soient leurs différences en fait »* (l. 65-66).

Ces éléments semblent valoriser une image de soi positive et renforcer la confiance dans son projet d'entrer à l'école sociale.

A la fin des années 80, lors de sa dernière formation pratique professionnalisante dans une permanence pour les patient·es souffrant de SIDA ou séropositif·ves ainsi que leurs proches, il fait une expérience marquante dans sa construction identitaire *«…et puis j'accompagnais aussi, des personnes en fin de vie… ce qui était quand même pas rien par rapport à mon jeune âge, parce que moi j'ai démarré, j'ai fini, j'avais 22 ans, quoi donc… »* (l. 101-103).

Son ton de voix est grave, il semble chercher ses mots, est silencieux avant d'ajouter *« …ça a été très important pour moi de poursuivre en fait et je l'ai fait pendant une année encore* » (l.105).

Tout comme dans sa première expérience avec les jeunes souffrant de troubles psychiques, nous posons l'hypothèse que Patrick a la capacité de s'identifier à l'autre, d'autant plus que

ces personnes sont proches de son âge, touchées par la maladie et la stigmatisation de l'époque.

1.1.2. Engagement professionnel

Pour rappel, Patrick est engagé comme éducateur spécialisé dans un centre pour enfants et adolescents souffrant de troubles psychiques. Il travaille avec une équipe pluridisciplinaire.

Il utilise différents médias comme le sport ou l'art avec le groupe des bénéficiaires. Il est passionné, se forme d'ailleurs dans le domaine artistique grâce à des stages et jongle entre engagement professionnel et artistique. Nous pouvons observer son envie de diversité qui semble nourrir sa créativité *« … ces deux éléments-là en fait, qui se sont construits petit à petit, brique par brique… »* (l.117-118). Il développe d'ailleurs son activité artistique qui prendra de l'ampleur au fil du temps.

L'engagement dans le travail social semble rester néanmoins essentiel à sa quête identitaire ; c'est d'ailleurs pour cela qu'il n'a pas fait d'école artistique *« … sans faire une école forcément parce que ça m'obligeait à arrêter ce travail social que j'adorais*… » (l.114-115).

Malgré qu'il soit un jeune diplômé, il prend la co-responsabilité de l'équipe avec une collègue psychologue après 2 ans de vie professionnelle *« …un peu poussé et un peu aussi parce que j'ai voulu relever le défi… »* (l.107-108). Nous pouvons penser que ce poste de responsabilité n'est pas réellement son projet et source d'opportunité de développement professionnel. Est-ce une manière de viser un idéal identitaire et/ou est-ce le projet d'autrui, notamment sa hiérarchie ?

La transition professionnelle vers l'enseignement se fait par étapes sur plusieurs années. Il est sollicité par un ancien enseignant de l'école sociale. Sa première intervention d'enseignement à l'école sociale semble vécue comme un élément déclencheur dans sa transition professionnelle *« ça a été ma première expérience concrète vraiment de formation, de formateur d'adultes…* » (l.149-150). Il paraît apprécier sa première expérience en formation, *« ça m'a plu, cette rencontre avec des étudiants »* (l.157) et rajoute plus loin *« voilà ça c'est un élément qui a déclenché une curiosité, ou tout d'un coup, une ouverture »* (l.360).

Son institution lui propose ensuite des mandats de formation pour intégrer des nouveaux collaborateur·rices *« … c'était de prendre un temps sur mon temps d'éducateur pour être dans la formation des travailleurs sociaux qui arrivaient… » (l.163-164)* et il enseigne de plus en plus.

Vers les années 2000, il continue au centre de jour et enseigne à l'école *« … j'allais plus souvent intervenir dans la formation comme expert terrain… »* (l.177).

Parallèlement à son travail d'éducateur spécialisé co-responsable de la structure, il s'engage dans un Master en psychologie, un à deux week-ends par mois, durant plusieurs années *« … j'avais envie d'apprendre dans la psychologie… »* (l.230). Il effectue également une psychanalyse *« … d'autant plus qu'un parcours personnel d'analyse, de psychanalyse hein, sur 7 ans… »* (l.232-233) ce qui semble participer à sa transformation identitaire. Il imagine devenir psychologue, mais y renonce après réflexion. Comme nous pouvons le constater, l'engagement professionnel paraît diversifié et conséquent.

Son ambition de carrière sportive est abandonnée *« … j'ai laissé le foot… »* (l.112), il fonde une famille et devient père à 27 ans.

1.1.3. Origine et nature des tensions identitaires

Les tensions identitaires éprouvées par Patrick semblent liées au chevauchement de multiples projets avec l'enseignement, l'engagement dans une formation universitaire, son rôle de professionnel et la construction d'un noyau familial. Elles sont intra et intersubjectives.

1.1.3.1. Tensions intra subjectives

Sa première intervention d'enseignement à l'école sociale semble lui faire vivre un sentiment d'illégitimité *«… en me sentant en tout cas pas, pas du tout compétent pour le faire mais enfin voilà, puisqu'on me demandait de partager une expérience, je partageais une expérience, quoi »* (l.150-152).

Nous pouvons penser qu'à l'époque, Patrick ressentait un certain manque de confiance en lui. Il semble vivre un écart entre son Moi idéal, avec l'envie de maîtriser et son Moi actuel empreint de doutes.

Par la suite, il se trouve en difficulté pour gérer ses différents engagements lors de sa transition professionnelle. D'une part, concilier sa formation Master en psychologie et son engagement professionnel *« …il me restait quelques éléments à faire et moi j'avais plus le courage, parce que en plus y avait cette dimension aussi d'enseignement qui commençait… »* (l.226-227) et d'autre part sa vie de famille *« …j'avais deux enfants qui étaient à un âge, donc voilà, ils étaient un pré-ado et l'autre enfant, une vie de famille et y a un moment donné, moi j'arrivais plus à suivre »* (l.227-229).

1.1.3.2. Tensions intersubjectives

Dans les années 2000, lors de sa transition professionnelle, notamment comme expert terrain à l'école, Patrick paraît se retrouver dans des conflits d'espaces et de temporalité entre l'école et le terrain clinique *«…c'était vraiment pas simple à combiner … le poste d'expert terrain »* (180).

Nous pouvons entrevoir sa gêne vis-à-vis de ses collègues et des bénéficiaires d'avoir des horaires changeants d'une semaine à l'autre *«… j'avais des ateliers avec les enfants, j'avais des réunions avec mes collègues, enfin et puis ça demandait à l'environnement professionnel dans lequel j'étais, à s'adapter toujours à mes besoins … »* (l.184-186). Nous pouvons supposer que cela engendre une image de lui négative. Ces tensions sont suffisamment importantes pour qu'il dise à l'école *« ben, si je peux pas changer de statut, je vais laisser tomber »* (l.187-188). Il partira définitivement du terrain quelques temps après.

1.1.4. Stratégies identitaires

Nous avons identifié plusieurs stratégies identitaires qui contribuent probablement à revaloriser son image de soi :

- La formation Master en psychologie, même si elle a entraîné des tensions identitaires par moments, semble lui apporter aussi du sens à son engagement professionnel *« …j'ai petit à petit aussi pris goût à voilà, à apprendre des choses… »* (l.159-160). Il en fait d'ailleurs bénéficier ses collègues *« … donc cette alternance d'expériences et de connaissances, je pense que ça a été vraiment stimulé beaucoup à ce moment-là… »* (l. 161-162).

- Le commencement d'un processus psychanalytique est peut-être une stratégie identitaire très formatrice, même s'il n'en parle pas. En effet, ce processus peut permettre des réaménagements identitaires tant personnels que professionnels, notamment dans son rapport à soi, aux autres et au monde.

Nous posons l'hypothèse que ces deux premières stratégies ont permis de réguler, dans un premier temps, les tensions vécues comme jeune professionnel co-responsable d'équipe. Cependant, dans un second temps, cette régulation n'est plus suffisante et nous pensons qu'il met en œuvre deux autres stratégies :

- L'abandon de son projet de formation Master *« … j'étais dans un moment professionnel juste j'suis pas ((inaudible) enfin pour dire très clairement, j'ai pas été au bout, j'ai arrêté avant la licence »* (l.222-223).
- Faire des choix et se recentrer *« … j'ai… réduit mon temps d'action… sur le terrain, j'ai lâché la responsabilité* (l.171-172). Il augmente un peu la formation mais surtout son activité artistique *« …pour donner plus de place à l'activité artistique »* (l.173-174).

Renoncer à certains projets semble une stratégie identitaire car elle lui permet de soulager et de réguler des tensions.

Nous pouvons observer que Patrick effectue des négociations identitaires (Amel, 2012 et Camilleri, 1990) pour garder une certaine estime de soi et des sentiments d'appartenance à ses groupes sociaux, notamment artistiques. De plus, ces négociations identitaires permettent également certaines victoires identitaires envers lui-même en se différentiant progressivement de son institution et en se mettant en visibilité sociale envers l'école sociale (Kastersztein, 1998).

Le départ d'une collègue dans un autre secteur de l'école sociale permet à Patrick de saisir l'opportunité de prendre un poste d'enseignant et de quitter le terrain clinique. Il bénéficie ainsi d'un statut plus confortable *« C'est un changement de statut qui ne m'obligeait plus à travailler sur le terrain… »* (l.192) et il poursuit « *…donc je suis devenu vraiment principalement formateur »* (l.195-196).

Nous posons l'hypothèse que dans la connaissance de la trajectoire de Patrick, certains éléments de son identité personnelle et professionnelle, permettront de mieux comprendre son parcours de formateur d'adultes et sa dynamique identitaire.

1.2. Entre liberté de penser et conflictualité

1.2.1. Engagement professionnel

Patrick s'engage dans sa nouvelle posture de formateur d'adultes en école professionnelle. Dans sa quête identitaire, il semble chercher le sens à ses actions dans les différentes positions d'engagement (De Ketele,2013). Nous les compléterons par les apports de Cadei, Mortari, Simeone & Sità (2015).

Logiques personnelles

- Privilégier la rencontre

C'est la première source de satisfaction professionnelle que Patrick aborde *« … je suis toujours stimulé, ça me fait envie d'aller à la rencontre… »* (l.710). Il aime parler de cette expérience de rencontre lorsqu'il intervient en formation ou qu'il est en phase de préparation de l'intervention *« y a toujours chez moi aussi, une petite excitation, de qu'est-ce qui va se passer ? »* (l.705-706).

Nous pouvons également observer le sens de son activité autonome lorsqu'il aborde l'importance que *« la personne se sente nourrie et puis qu'elle grandisse professionnellement, humainement et qu'elle soit à même d'être plus compétente dans l'espace professionnel »* (l.570-571). Le verbe grandir revient une seconde fois comme pour marquer son importance *« … comment je peux partager des choses avec eux, avec elles, comment je peux les aider à grandir professionnellement »* (l.767-768).

Nous pouvons penser que la singularité de chaque participant·e en formation a du sens pour Patrick lorsqu'il se questionne de savoir comment les aider à *« s'approprier des choses qui deviennent importantes pour eux… »* (l.768).

Patrick paraît satisfait de sa posture professionnelle dans sa relation d'accompagnement avec les participant·es. Nous pouvons constater son autonomie et son souci d'efficience. Il semble se respecter comme formateur d'adultes et rechercher ses propres bénéfices avec une image positive en cohérence avec son projet identitaire.

Logiques dialogiques

- Les collègues, une relation de confiance

Patrick semble investir particulièrement cette logique. La notion de confiance revient à plusieurs reprises pour définir cette relation avec les collègues *« …une relation de confiance, une relation de reconnaissance… »* (l.887) et il ajoute *« …source de bienfaits, source de plaisir et de de gratification… »* (l. 888-889). Elle est choisie avec de la *« …complicité, qu'elle soit intellectuelle ou par les référentiels qui sont les nôtres, qu'elle soit conceptuelle, qu'elle soit en termes de valeurs »* (l.892-893). Il en parle comme des *« affinités de travail »* (l.894) et *« d'envie de collaborer »* (l.897), de *« co-optation, donc c'est une relation de confiance »* (l. 901-902) rajoute-t-il encore.

L'éthique dans le travail semble fondamentale avec des valeurs relationnelles comme *«… la dimension de confiance, de réciprocité, de respect, c'est des mots pff ((il souffle)) un peu bateau, mais bon…».* (l.927-929).

Ces éléments semblent essentiels dans ses représentations et au cœur de sa dynamique identitaire.

Il pose d'ailleurs un véritable questionnement sur la possible conflictualité de cette relation *« …comment on peut amener la dimension de conflictualité dont je te parlais, de différenciation, de désaccords, quand on est choisi ? »* (l.902-904), ce que nous pouvons traduire par « comment puis-je garder ma liberté de penser et d'intervenir tout en préservant le lien avec mon collègue » ?

Dans ces logiques, le travail en équipe est mis en valeur et Patrick tente d'adopter des savoirs-être les plus pertinents possibles.

Logiques technicistes

- La digitalisation

La crise sanitaire a précipité la digitalisation des enseignements. Cette dernière paraît avoir été vécue comme une expérience intéressante par Patrick, même si elle a été épuisante *« …par la force des choses, on a dû changer pédagogiquement, andragogiquement, notre action… »* (l.859-860). Il met l'accent sur son intérêt dans cet apprentissage *« …ça m'a ouvert à des choses que je n'avais pas et ça c'est chouette »* (l.874-875).

Patrick semble découvrir et innover des modalités d'enseignement dans un contexte de crise. Cette modalité pédagogique paraît apporter de l'efficacité à son activité professionnelle.

Nous pouvons penser que ce contexte modifie ses représentations et lui permet d'acquérir de nouvelles compétences technologiques.

Logiques herméneutiques

Les enjeux de son contexte professionnel et les valeurs sont beaucoup mis en lumière dans son récit. Nous pouvons constater que la recherche de sens et de pertinence dans sa pratique paraît essentielle.

- La digitalisation : pour quelle finalité ?

Patrick se positionne sur les limites de l'enseignement à distance *« …c'est pas parce qu'on a pu le faire dans un certain contexte que maintenant ça peut se faire tout le temps… »* (l.875-876). Le domaine social privilégie la rencontre et le lien in vivo alors que la digitalisation *« …c'est un autre mode de relation »* (l.879). Patrick ne semble pas renoncer à sa quête identitaire basée sur l'interactivité avec le groupe, la recherche de sens et de pertinence de l'andragogie.

Il propose une réflexion systémique sur les bénéfices possibles de l'institution dans ces circonstances *« je pense que la structure, s'est aussi servie de cette réalité-là pour imposer des choses qui la servent… »* (l. 867-868) et rajoute *« … Et si les vertus, c'est les vertus de rentabilité, d'efficience, d'efficacité, etc… ben alors là on en vient à ((il claque ses mains)) qu'est-ce que je fous-là quoi ? Je dis pas qu'il faut pas le faire mais, moi…qu'est-ce que je fous-là ?* » (l.880-883).

Dans ce dernier extrait, nous pouvons penser que Patrick questionne suffisamment le sens de sa posture pour réinterroger la suite de son avenir professionnel au sein de son institution.

- Rechercher du désir, du sens et du partage

Patrick paraît très impliqué dans l'enseignement et la mobilisation de l'analyse de la pratique qui *« … permet chaque fois au professionnel de s'inscrire et de redonner sens, de travailler sur le sens de ce qu'il est en train ou elle est en train de mettre en place dans son action professionnelle »* (l.464-466).

Il semble refuser d'imposer des lectures d'articles en disant *« je ne fonctionne pas comme ça en fait »* (l.506) et sa véritable question est *« comment susciter l'envie d'aller vers ? »* (l.507), de donner envie de lire.

Nous pouvons constater qu'il se positionne avec l'étudiant·e dans une relation, qui nous semble vraiment andragogique, lorsqu'il nomme *« …je crois que la question de comment susciter ou en tout cas donner l'espace de stimuler le désir de l'autre dans l'apprentissage ou dans… c'est fondamental, quoi »* (l.518-520).

La mise en sens des questionnements et le partage font partie de ses valeurs *« Je crois au partage. Partage de l'expérience, partage de connaissances et laisser l'autre s'approprier ce qui fait sens pour lui ou pour elle… »* (l.383-385). Il ne souhaite aucunement *« intruser l'autre »* (l.389) et ne semble pas croire à la transmission des connaissances « *Je n'ai rien à transmettre à personne ((il réfléchit)). J'ai à partager ((il réfléchit)) »* (l.386).

Il paraît développer une posture la plus symétrique possible où l'essentiel est d'être en présence avec l'autre et de « faire avec » sa participation.

- Conflictualité et dynamique groupale

Patrick semble accorder beaucoup d'importance à la conflictualité dans un groupe de formation *«… c'est accepter les différences… »* (l.641). Il fait une distinction entre conflictualité et conflit *« …quand la conflictualité existe, pour moi, la différence peut se penser, quand le conflit émerge, la différence devient plus difficile à penser »* (l.647-648). Il nomme les représentations qu'il a de la conflictualité *« … elle est importante pour moi, parce qu'elle veut dire que c'est sain, que c'est la vie »* (l.770-771).

Pour lui, chacun·e doit avoir une place dans le groupe, quelle qu'elle soit, *« …où chacun peut nommer ce qui lui tient à cœur »* (l.669).

Patrick semble mettre en lumière l'importance et les enjeux d'une sécurité intérieure suffisante dans un groupe de formation *« …comment faire ça avec une certaine sécurité intérieure suffisante parce que si on n'est pas en sécurité, on peut pas conflictualiser. C'est là, qu'on fuit le changement… »* (l.773-775).

Nous pouvons penser que Patrick cherche dans son travail andragogique une mise en tension identitaire pour permettre l'évolution de l'identité professionnelle des participant·es en formation *«… quand tout semble bien aller, ça m'inquiète toujours, je dis pas qu'il ((il rit)) doit y avoir mais quand même des déplacements, des questionnements, des incertitudes, des doutes… »* (l.771-773).

Nous faisons l'hypothèse que son positionnement en groupe, que ce soit avec les représentants de son institution, en formation et/ou avec ses collègues est essentiel dans sa quête identitaire.

1.2.2. Engagement en formation

- *Penser le groupe et panser (un peu) ses blessures*

Quelques années après son arrêt de licence, il entame une formation consacrée au travail d'équipe en institution. Ce certificat a beaucoup de valeur à ses yeux, car sa thématique porte sur le groupe. Au début de son parcours, nous avons nommé ses appartenances familiales et culturelles qui semblent avoir influencé son rapport au groupe et son positionnement comme travailleur social, formateur ou artiste *« …toujours ça m'a intéressé, en fait c'est la place des individus dans un groupe, la place de l'enfant dans une famille, de l'adulte dans un espace socialisé, voilà… ça c'est ce qui me porte, c'est mon fil rouge… »* (l.270-272) et il rajoute «*… je pense que c'est ça le moteur fondamental »* (l.274).

Cette formation est clairement son projet. Elle lui permettra de connaître et s'inspirer d'auteurs d'orientation psychodynamique qu'il semble apprécier tout particulièrement

«… dans ce cadre-là, j'ai rencontré ben voilà pour moi, ce sont des personnes qui sont des références, des personnes formidables, on a beaucoup travaillé avec Kaës » (l.262). Il évoquera également l'importance d'Anzieu, Fustier et Ciccone dans son processus de formation.

Nous posons l'hypothèse que ces identifications à autrui lui permettent d'évoluer dans sa quête identitaire et de se rapprocher de son idéal du Moi.

Tout au long de son récit, il fait très souvent référence à des auteurs réputés dans les milieux de la psychologie et de l'andragogie comme Cifali, Vial, Maslow, Maëla Paul, Ardoino, Meirieu ou Vellas *« … moi j'ai toujours beaucoup lu… »* (l.304).

Son désir semble nourri et il l'utilise comme un moyen d'être stimulé et de construire son avenir *«… cette formation-là, c'est celle qui m'a amené petit à petit à intervenir en fait dans les équipes, mais sans prétention de supervision… »* (279-280).

Nous pouvons penser que cette formation a partiellement « pansé » une blessure de l'image de soi suite à l'abandon du Master en psychologie. Son processus de formation a modifié ses représentations et son rapport au monde (Merhan, 2019) *« … j'ai moi-même fait l'expérience qu'en ayant acquis des connaissances, dans le champ de la psycho-sociologie élargie et de l'éducation, en lisant des auteurs ou des concepts, tout d'un coup, la réalité s'ouvrait de manière différente pour moi »* (l.492-494).

En effet, l'aboutissement de ce certificat lui a permis d'exercer ses compétences, et ce depuis 15 ans, et paraît renforcer ainsi une image de soi plus positive *« …ça faisait plus de 30 équipes que j'avais accompagnées. Et j'étais en train de me dire « ah ouais, quand même » ((il rit)) quand même ((il rit)) …voilà… »* (l.287-288).

Actuellement, Patrick n'a pas entamé d'autre cursus universitaire et se pose la question un peu comme un défi « *si tu faisais une formation où t'allais au bout d'un truc quoi au sens …voilà. Faire une maîtrise… »* (l. 252-253).

1.2.3. Origine et nature des tensions identitaires

Les tensions intra et intersubjectives au sens de Kaddouri (2019) semblent beaucoup liées aux mutations du travail et peuvent s'entremêler. Nous les avons néanmoins différenciées par souci de compréhension du lecteur.

1.2.3.1. Tensions intra subjectives

- Du regret et un sentiment d'inachevé

Nous pouvons constater que l'abandon du Master en psychologie est encore présent *« … j'ai un petit regret de ne pas être allé au bout de cela, parce qu'évidemment, la question de la licence ou de la maîtrise, elle se pose toujours quand tu es dans des sphères comme ça académiques… »* (l.236-238).

Il paraît relativiser en disant « *…c'est mon parcours…* » (l. 238) ce qui permet probablement de mettre à distance l'image de soi négative qu'il peut parfois encore éprouver. La formation Master reste néanmoins un sujet sensible et un sentiment d'inachevé *« ça reste toujours un truc comme ça qui est là »* (l.245).

N'étant pas au bénéfice d'un Master, il laisse sous-entendre que son institution pourrait le lui reprocher et/ou lui demander d'en effectuer un.

Nous pouvons observer que son abandon de formation universitaire laisse certaines traces sur sa dynamique identitaire.

- Des conflits d'engagements

Les projets multidimensionnels de Patrick se chevauchent et nous pouvons penser qu'il se confronte à de la surcharge *« qui est autant liée à la manière dont je gère justement ces multiples actions… »* (l.248). Même si ces activités sont choisies par Patrick et source de plaisir, il fait face à une réalité temporelle *« … je suis presque à 140%, je travaille 14 heures par jour, dans des choses que j'aime mais y a un moment donné, voilà, l'équilibre est trop précaire… »* (l.249-251).

Les projets professionnels, artistiques, sociaux et familiaux peuvent ainsi provoquer des tiraillements, des conflits d'engagement, de rôles et de devoir (Kaddouri, 2019).

Avec l'accélération sociétale actuelle, Patrick aura-t-il encore autant de disponibilité pour ses engagements sociaux et artistiques ?

Au niveau identitaire, se confronte-t-il à des deuils et des questionnements non seulement professionnels mais également existentiels ?

- Un sentiment de solitude

Certain·es de ses collègues proches sont en arrêt maladie ces derniers mois, ce qui augmente son sentiment de solitude et son manque de contenance *« … c'est un contexte qui fait que je me sens un peu plus seul aussi… et du coup, ben on est moins contenu aussi… »* (l.831-832).

Nous avons déjà mis en valeur l'importance des collègues pour la dynamique identitaire de Patrick. En perdant une partie d'entre eux, il semble perdre une partie de lui-même.

1.2.3.2. Tensions intersubjectives

- Les conséquences d'une logique techno-économique ?

Patrick s'est senti en difficulté cette année. Il nomme en premier lieu les contraintes institutionnelles *« … une structure qui nous impose quand même de plus en plus certaines choses… »* (l. 712). Le fait de ressentir ce vécu nous laisse penser que son projet identitaire semble évoluer vers un projet d'autrui.

Des enjeux de pouvoir

Le contexte institutionnel et organisationnel de Patrick s'est beaucoup transformé depuis dix ans dans les statuts des collaborateur·rices, leurs cahiers des charges et leur formation.

Il regrette une marge de manœuvre qu'il n'a plus vis-à-vis de sa hiérarchie qui dit *« …vous ne choisissez plus, c'est nous qui choisissons… »* (l.922-923) et une certaine valorisation où les compétences étaient relevées alors que maintenant *« …vous n'avez pas les compétences, vous n'avez pas la formation… »* (l.923-924).

L'importance de la recherche dans les institutions de formation et sa mise en exergue paraît également avoir modifié une dynamique de travail dans les équipes pédagogiques quand il souligne qu'elle *« … a un impact sur toute l'ingéniérie de formation, sur tout* … ((il réfléchit)) » (l.962) et plus loin *« … je vois de plus en plus des formations qui se construisent au service d'une recherche et pas l'inverse »* (l.965-966).

Il rajoute *«… là y a une tension, aujourd'hui qui opère où il y a des luttes de pouvoir à l'intérieur des espaces de formation, des luttes plus ou moins affirmées »* (l.969-970).

Patrick peut se sentir en décalage, car il ne fait pas de recherche et n'a pas de diplôme Master ou de Doctorat. Ces mouvements de fond (De Ketele, 2015) faits d'interdépendances peuvent provoquer de la compétitivité et une concurrence entre les collaborateur·rices des équipes

pédagogiques *« …cette dimension dont je parlais de confiance, de collaboration, de complicité, de reconnaissance réciproque, etc.… elle, elle devient de plus en plus difficile à mettre en place… »* (l.980-981).

Nous pouvons penser que son sentiment d'appartenance est remis en question alors qu'il a fondé sa quête identitaire sur le rapport au groupe et la rencontre. Sa représentation de lui-même est bousculée et semble introduire du doute.

Mesurer et objectiver

Le temps octroyé pour valider un travail par participant·e en formation est comptabilisé et a été diminué. Cela semble empêcher Patrick d'effectuer sa responsabilité d'évaluateur en cohérence avec ses valeurs en andragogie *« …c'est très coûteux pour moi… »* (l. 719) et plus loin *« …voilà, on fait trois lignes quoi, trois lignes et puis et ça c'est une frustration pour moi, mais je dois apprendre à faire avec ça parce que sinon, je suis tout le temps en retard » (l.723-724).* Il aimerait *«…permettre à l'autre de poursuivre… »* (l.720) son développement réflexif, ce qu'il ne peut pas faire dans le temps imparti. Cette injonction institutionnelle semble engendrer une adaptation du Soi. Nous pouvons poser l'hypothèse que Patrick vit un sentiment de dévalorisation de l'image de soi lorsqu'il se compare à autrui *« je vois comment d'autres collègues font »* (l.721). Ses représentations vis-à-vis de lui-même et des autres peuvent le mettre en tension. Patrick se soumet peut-être à la modernisation des règles du travail et de ses mutations. A terme, Patrick va-t-il pouvoir supporter cet écart entre travail prescrit et travail effectif ? Le manque de reconnaissance du jugement de beauté et d'utilité de son travail provoquera-t-il des comportements de désengagement ?

Une intensification du travail et une diminution des ressources

Patrick met en évidence d'autres changements *« on a plus de travail effectif… »* (l.736) et *« …moins de ressources donc le travail ne peut plus être fait de la même façon évidemment »* (l.738).

Cela paraît provoquer chez Patrick une remise en question de son propre fonctionnement *« …je comprends que je dois moi aussi évoluer, avancer… » (l.739).* Nous pouvons percevoir une certaine souffrance « *…mais là-dedans, éthiquement, y a des dimensions que j'arrive plus à accepter… »* (l.739-740). Ses représentations du travail et ses valeurs sont-elles trop éloignées de son travail réel ?

Il ne semble pas partager cette nouvelle vision de la formation *« …le nombre de contraintes qui se…qui arrivent et puis par une manière d'envisager la formation des adultes, un peu anglo-saxonne, de plus en plus, voilà…il faut challenger… »* (l.759-761).

Une perte de sens

Patrick aimerait qu'on puisse offrir aux participant·es une formation pensée pour elles et eux et questionne *« …quel voyage on veut faire faire aux personnes qui vont être formées »* (l.941). Il aimerait également qu'il y ait une réflexion sur *« qu'est-ce que ça devrait leur apporter, comment ça va les mobiliser, quel espace il y a pour que nous changions en cours de route… »* (l.941-943). Or, il a le sentiment que la forme *«… faire un beau programme… »* (l.934) est plus importante que le fond *« …ce qui commence à me manquer, c'est ce travail de fond, sur le sens… »* (l.938-939).

Sa quête de formateur d'adultes semble se confronter à un projet d'autrui qu'il perçoit comme davantage axé sur la forme *« …on rencontre nos programmes à travers ce que les gens nous disent du programme. Et ça moi, je suis …un peu …je suis…en désaccord avec ça…et donc ça crée un peu des tensions »* (l.947-948).

1.2.4. Stratégies identitaires

- *S'identifier à des autrui*

Comme nous l'avons évoqué précédemment, Patrick cite tout au long de son récit des référentiels théoriques et des auteurs du domaine de la psychosociologie, des sciences de l'éducation, de la psychanalyse ou de la systémique comme Kaës, Bion, Meirieu... Dans cet exemple, il cite le triangle de Vellas, *« …en tant que formateur, j'active toujours ces trois pôles… »* (l.603).
Dans cette période de vie déstabilisante, nous pouvons faire l'hypothèse que Patrick tente de mettre du sens dans son identité professionnelle en convoquant, ce que nous appellerons ici, des autrui scientifiques. Il semble renforcer des sentiments d'appartenance par ces repères qui l'ont construit dans sa quête identitaire. Cette stratégie peut mettre à distance une image de soi négative vis-à-vis de lui-même et aussi vis-à-vis de nous.

- *Penser le système, c'est résister*

Nous avons évoqué les modifications du cadre institutionnel vécues par Patrick *« …Imaginer que c'est parce qu'on décide que ça change que ça va changer, c'est quand même un mouvement tout-puissant qu'il faut questionner* » (l.744-746).
Patrick semble très bien connaître les référentiels psychosociologiques, la psychodynamique du travail et les auteurs que nous avons approfondis dans notre cadre théorique. Par sa capacité réflexive, il semble remettre en question, cette fois, le système et pas lui-même. Nous pouvons penser que cela contribue à mettre à distance une image de soi qui doute face à son avenir professionnel.

Nous posons l'hypothèse que continuer de penser son système est une de ses stratégies pour résister contre la logique techno-économique (Kaddouri,2015) et garder du sens dans son activité.

Sur la fin de l'entretien, il questionne l'évolution de la formation de plus en plus attentive au regard des participant·es et des employeur·euses *« …une dimension de clientélisme et de séduction, c'est-à-dire, l'institution doit séduire les personnes, les futurs clients… »* (l.1066-1067). Il se positionne aussi sur le rapport des participant·es à la formation qui paraît se modifier en leur donnant *« …l'illusion presque de décider pour eux-mêmes ce qu'ils ont à apprendre… »* (l.1069) alors qu'ils·elles ne savent pas ce qu'ils·elles vont apprendre. Il poursuit sa réflexion sur les questionnaires de fin de formation qui semblent devenir des questionnaires de satisfaction comme au restaurant *« … c'est presque le like… »* (l.1074).
Nous pouvons observer qu'il exprime ses craintes lorsqu'il évoque que cela peut engendrer *« …des effets pervers qui risquent de desservir la qualité de l'andragogie et de la pédagogie*

mises en place… » (l.1083-1084). En pensant son système, nous posons l'hypothèse qu'il s'engage dans une logique herméneutique en mettant en lumière toute la subjectivité nécessaire dans le travail, c'est-à-dire de produire un travail vivant au sens de Dejours & Gernet (2012).

- *Le défi de demain : Préserver l'humanisme et l'éthique en formation*

Le lien et l'altérité semblent rester l'essentiel de sa satisfaction, tout comme cela l'animait lorsqu'il était travailleur social « … *c'est la possibilité de rencontrer les professionnels ou des personnes qui sont en formation… »* (l.700-701). Nous pouvons penser que sa quête identitaire s'appuie sur l'humanisme *« … une qualité dans le soin et le respect apporté à l'autre mais vraiment, c'est de nouveau des mots tellement dits dans le travail social et la santé qui sont la qualité altruisme mais bon, vraiment pour moi, c'est important… »* (l.1104-1106).

Pour lui, le sentiment de sécurité est à préserver tout au long du processus de formation pour chacun·e des participant·es. C'est la base d'un engagement en formation *« … si je pense que ça risque de mettre un peu les gens en difficulté, faut que je sois sûr et convaincu, d'abord qu'il y a l'espace, pour le faire, dans le sens qu'il y a une sécurité suffisante… »* (l.1107-1108).
La « sécurité suffisante » ne semble pas concerner seulement les participant·es mais également Patrick. Il convoque l'éthique où il nomme aussi son besoin d'être contenu, au sens Bionien, par son institution. La confiance devrait être présente avec chacun·e *« …ce qui est important aussi pour moi, c'est l'éthique, la dimension éthique dans la formation … »* (l.410) et il rajoute *« …c'est-à-dire que je sois, je puisse être suffisamment tranquille et contenu par l'institution qui me fait confiance pour pouvoir faire les choses à ma manière en, évidemment en tenant compte… du prescrit qui m'est, qui m'est demandé »* (l.412-414).

Nous pouvons penser que cette stratégie identitaire (Kaddouri, 2019) va au-delà de garder le sens et la cohérence de son engagement professionnel. Elle est un des éléments identitaires permanents, l'Essence de son projet de vie.

- *Dialogue et espace de délibération*

Nous avons déjà évoqué l'importance de la conflictualité pour Patrick. Avec ses collègues, il peut parfois se positionner différemment qu'eux *« … la collaboration c'est aussi des moments de tension, c'est aussi des moments de désaccords, l'important c'est… est-ce qu'il y a un espace pour se mettre d'accord sur ce désaccord ? »* (l.642-643). Nous pouvons penser que l'espace de délibération sur les règles de métier est une composante connue de Patrick et mise en œuvre. Le dialogue et la parole sont également mis en valeur par lui *« … je fais aussi mes compromis, je dis « ok alors allons-y » chacun a une place, voilà ça c'est de la collaboration »* (l.627-628).
Nous pouvons penser que cette stratégie identitaire permet de préserver son lien à l'autre, de garder un sentiment d'appartenance et de garder une cohérence de l'image de soi.

- *Des ressources individuelles, sociales et thérapeutiques*

Patrick se ressource par diverses activités *« … la famille et après j'adore marcher, voilà, de la montagne, marcher… j'adore chanter, je chante pour moi, mais ça, la musique, c'est un espace de ressourcement pour moi, quelques amis, pas beaucoup, mais quelques-uns qui sont précieux… »* (l.1028-1031).
Il est intéressant de relever que vivre l'instant présent semble l'aider à se recentrer, à ne pas se perdre dans les difficultés *« …j'ai cette capacité aussi, à être dans le kairos, l'instant présent, vraiment, donc j'oubliais… et quand je revenais, je revenais différent… »* (l.1009-1010). Changer d'univers, c'est aussi changer de groupes d'appartenance et d'énergie. Passant de son univers de la formation à celui de l'artistique, cette alternance des espaces lui permet de se distancer *« … c'est ce qui me permettait de revenir plus calme…* » (l.1012).
Lorsqu'il se sent trop en difficulté, comme c'est le cas actuellement, il se met en retrait et demande l'aide d'un superviseur ou d'un thérapeute *« …, un espace où je peux élaborer avec quelqu'un et là, j'ai repris une thérapie… »* (l.1020-1021).
Nous pouvons constater des ressources différentes et complémentaires selon l'intensité des tensions rencontrées.

2. Sylvie*

Sylvie, une cinquantaine d'années, a effectué ses études en France. Elle a deux enfants jeunes adultes. Elle a été infirmière spécialisée dans un service de soins intensifs durant deux ans et a quitté la profession rapidement pour s'orienter vers la formation. Elle enseigne dans le domaine de la santé depuis 30 ans à un public de jeunes adultes en formation professionnelle et à des pluri-professionnel·les de la santé et du social âgés de 25 à 60 ans.

2.1. Entre puéricultrice en parentalité et infirmière-puéricultrice en soins aigus

2.1.1. Engagement en formation

Sylvie rêve de faire puéricultrice et non pas infirmière *« … je voulais pas être infirmière… dès le départ, je voulais être infirmière puéri…je voulais être puéricultrice mais sans passer par infirmière ((elle réfléchit)) …»* (l.118-120).

Nous pouvons constater que son projet rencontre un obstacle, puisqu'en France, la politique de formation l'oblige à obtenir un diplôme d'infirmière pour devenir puéricultrice *« j'ai fait infirmière, mais juste pour dire de valider… »* (l.121). Elle le vit comme un vécu d'imposition *« Donc obligée de faire infirmière… »* (l. 124). Elle effectue sa formation et se spécialise comme puéricultrice. Elle effectue ses études avec persévérance et engagement en ne se plaignant pas des efforts et des contraintes.

Elle poursuit son rêve avec l'objectif de travailler spécifiquement dans la protection maternelle et infantile *« C'est ces puéricultrices qui s'occupent des enfants de 0 à 6 ans et qui aident, la plupart du temps, à l'époque, celles qui aidaient les parents à devenir parents. C'était plus de l'aide à la parentalité, c'est ce que je voulais faire »* (l.122-124). Elle se donne les moyens d'y effectuer un stage.

Néanmoins, il ne correspond pas du tout à la réalité « *je me suis rendue compte qu'elles étaient beaucoup plus assistantes sociales et que ça m'allait pas du tout… donc en fait, mon projet depuis toute petite, en gros, il s'est écroulé »* (l.126-128).

Nous pouvons penser qu'elle vit pleinement une crise de vie où son identité personnelle et professionnelle sont confrontées à des tensions intra-subjectives majeures (Kaddouri, 2019). Son image de soi semble bousculée, car elle utilise une seconde fois le mot « écroulé » lorsque nous la sollicitons sur son vécu *« …ben assez simplement mais brusquement parce que le monde s'est écroulé quand j'ai découvert ça ((elle réfléchit)) »* (l.152-153).

Avec un certain courage, elle se confronte à cette réalité *« … je me suis pas lamentée sur mon sort, c'était comme ça, bon je m'étais trompée mais pas tant trompée que ça…j'allais trouver autre chose » (l.164-165)*. Elle mobilise ses ressources et sa référente puéricultrice sera un précieux soutien *« la puéricultrice qui m'accompagnait dans ce stage, elle était assez fabuleuse et puis elle m'a dit « mais t'inquiète, c'est pas grave, tu vas trouver » ((elle sourit))* (l.153-154).

Dans cette première partie de son récit, les questions suivantes sont soulevées :

- Quels ont été les véritables motifs d'engagement dans cette formation ?
- Quels ont été les autrui significatifs dans cette période de vie ? Est-ce qu'un autrui significatif l'a orientée dans son parcours de formation ?
- Quelles étaient ses représentations dans cette période de vie ?
- En quoi son projet professionnel est-il en cohérence avec son projet de vie ?

2.1.2. Engagement professionnel

A la fin de sa formation, Sylvie rêve de faire une expérience à l'étranger *« parce que je voulais pas rester en France, je trouve… ça me plaisait pas »* (l. 134-135).

Dans sa quête identitaire, elle semble savoir ce qu'elle désire, elle a un certain idéal. Elle prospecte en Suisse *« …ça me convenait beaucoup plus dans la prise en soin, donc… mais l'intérim me plaisait pas »* (l.141).

Nous posons l'hypothèse qu'elle s'oriente vers une prise de poste où les prises en soin sont en cohérence avec son identité professionnelle. Pour ses premiers pas dans la profession, la stabilité de l'environnement paraît un facteur important pour elle.

Elle imagine d'ailleurs devenir un jour directrice de crèche *« … je me rappelle, je voulais après être directrice de crèche »* (l.157). Elle pense qu'avoir une petite expérience hospitalière est un atout pour un profil de directrice *« … on sait jamais, si y a des enfants qui vont pas bien, il vaut mieux que j'aie une petite expérience à l'hôpital pour être un peu plus à l'aise »* (l.160-161).

Comment s'est construit ce projet de directrice et s'est-elle renseignée sur cette fonction ? Est-ce un projet idéalisé ou l'a-t-elle confronté à une certaine réalité en s'informant précisément ?

Sa première obtention de poste s'effectue dans un hôpital de Suisse romande dans un service de soins intensifs.

2.1.3. Origine et nature des tensions identitaires

2.1.3.1. Tensions intra-subjectives

Cette expérience aux soins intensifs devient vite très éprouvante. L'irrégularité des horaires hospitaliers et le rythme des nuits ne lui conviennent pas du tout *«… j'ai un rythme moi, où la nuit, je supporte pas et je dors beaucoup. Donc c'était en gros l'enfer ! »* (l.169-170). Et elle rajoute *«… je dormais sous les scopes et je me réveillais quand ça sonnait, quoi… »* (l.171).

L'ensemble de sa vie semble également touché *« …faire des nuits, c'était insupportable pour moi car j'avais plus de vie. Je dormais tout le temps, donc si possible j'évite… »* (l.257-258). Elle semble toucher ses limites physiques et psychiques.

Dans ce service de soins aigus, elle se sent différente de ses collègues car elle n'aime pas effectuer les soins douloureux *«… j'étais pas du tout âme soins intensifs. Donc tout ce qui était soins douloureux, je n'en faisais jamais »* (l.174-175).

Il y a peut-être un écart trop conséquent entre son projet visé (Kaddouri, 2006) d'infirmière puéricultrice et la réalité de son environnement, ce qui peut diminuer son image d'elle-même (Barbier, 2006).

2.1.3.2. Tensions intersubjectives

Elle décrit les conditions de travail qu'elle vit aux soins intensifs *« …j'étais dans ce service qui était assez horrible à l'époque, hum, qui l'est toujours hein ça a pas trop changé, même si la responsable a changé, je travaillais 7 week-end sur 8 ((silence)) et je faisais des nuits tous les 15 jours… »* (l.167-169).

Nous pouvons constater qu'elle vit des conditions de travail difficiles et expérimente une relation inconfortable avec sa hiérarchie directe.

Nous observons qu'elle a fait beaucoup d'efforts tout au long de sa formation et s'est adaptée à ce contexte des soins intensifs. Son projet paraît se transformer et ne plus correspondre à son idéal, mais aux besoins de l'institution.

Nous posons l'hypothèse qu'elle vit une récurrence par les désillusions ressenties, tant dans sa formation professionnelle que dans cette première expérience professionnelle. Sylvie n'est peut-être pas suffisamment en cohérence avec son projet de vie, ce qui pourrait, à terme, engendrer une image de soi négative.

Elle entame une reconversion professionnelle vers la formation grâce à une de ses collègues *« tu sais, y a un poste à l'École, ils cherchent une enseignante. Pourquoi tu postulerais pas ? »* (l.21-22). Pourtant, lorsque sa collègue en parle, Sylvie ne se projette pas dans cette orientation professionnelle : *« … dans ma représentation, c'est pas à 25 ans qu'on fait de l'enseignement. C'est que moi toutes mes professeures, elles en avaient au moins 50… »* (l.199-200).

Ressent-elle un sentiment d'illégitimité avec une image de soi qui n'est pas suffisamment établie au vu de son âge ? Ses identifications à autrui semblent la prétériter, car elle ne se met pas en valeur face aux recruteurs *« …mais…toujours en sortant de nuit, fatiguée, pas préparée, mais rien du tout hein…vraiment…((elle rit))….décontractée… »* (l.205-206). Elle n'a pas conscience des enjeux *« et moi toujours persuadée qu'ils prenaient quelqu'un de plus pour dire qu'il faut avoir quelqu'un de plus »* (l.203-205).

Néanmoins, elle obtient le poste, à sa grande surprise. Elle se rappelle quand le responsable des ressources humaines l'appelle *« … en disant « on vous a retenue » et je lui réponds « mais retenue pour quoi ? » ((elle rit)) Donc tu vois, j'étais vraiment pas là-dedans ((elle rit à nouveau)) »* (l.207-209).

2.1.4. Stratégies identitaires

Nous pouvons identifier quelques stratégies identitaires pour faire face aux tensions et regagner une certaine estime de soi :

- Garder l'espoir : Depuis le début de sa formation, Sylvie s'est toujours efforcée de s'épanouir et de s'ajuster aux contraintes de son environnement. Nous pouvons penser que l'espérance lui permet de ne pas renoncer à son idéal et de supporter les tensions *« je savais que j'allais pas y rester longtemps »* (l.171-172).
- Développer les liens avec l'équipe : Lorsqu'elle est confrontée à des soins techniques douloureux, elle délègue à ses collègues *« …y en a plein qui adoraient ça, donc elles étaient ravies, je leur déléguais ça et moi je m'occupais des autres aspects, plus relationnels des patients et des familles… »* (l.175-177). Elle mise sur la complémentarité de l'équipe *« on arrivait à faire de chouettes équipes »* (l.184).

Cette négociation peut avoir un double enjeu identitaire :

- Développer un sentiment d'appartenance avec les collègues et donc agir sur les représentations de soi à autrui.
- Mettre en valeur ses compétences relationnelles, se rapprocher d'une image positive d'elle-même et agir en cohérence avec sa quête identitaire.

Concernant la reconversion professionnelle vers l'enseignement, c'est sa collègue qui croit en son potentiel de développement *« mais si t'aime bien les familles et tout, être dans la relation, je suis sûre qu'avec les étudiants, tu te sentirais à l'aise »* (l.191-192). Elle est également soutenue par d'autres membres de l'équipe lorsqu'elle doute de son choix *« … mais regarde, on n'arrive pas à trouver de personnes donc, de toute façon, t'es sûre que tu seras reprise »* (l.215-216).

Sylvie paraît avoir de solides compétences sociales et relationnelles. Un sentiment de sécurité et de confiance avec ses collègues malgré un climat hostile semble présent.

- Oser partir : Elle démissionne de l'hôpital tout en ne connaissant pas réellement la fonction d'enseignante *« …j'espérais rien du tout, c'était vraiment la découverte du métier d'enseignant, parce que j'étais tellement persuadée que… pas que je savais pas, mais comme je savais pas vraiment quel était ce rôle-là, cette fonction »* (l.227-229).

L'envie d'explorer est un élément phare dans sa quête identitaire. Nous relevons qu'elle ose prendre des risques, comme elle l'a fait précédemment en quittant son pays natal. Elle se donne les moyens de se rapprocher de sa quête identitaire et de tolérer l'incertitude en anticipant néanmoins l'échec *« …si ça n'allait pas, j'avais 3 mois pour dire « ça va pas le faire » et je savais que je retrouvais ma place sans aucun problème »* (l.210-211).

2.2. Entre idéal et pragmatisme

2.2.1. Engagement professionnel

Après 30 ans d'expérience dans la formation, Sylvie est actuellement engagée dans de multiples rôles et missions dans son institution. Nous pouvons répertorier des enseignements dans différents programmes, des validations de travaux, de l'ingénierie pédagogique ayant pour finalité des constructions de programmes, un rôle de référente de volée qui exige beaucoup de coordination, des responsabilités de modules, des groupes de travail et des commissions diverses.

Nous allons maintenant analyser les différentes positions d'engagement décrites par De Ketele (2013) en incluant parfois Cadei, Mortari, Simeone & Sità (2015).

Les logiques personnelles

- Se lancer des challenges

Sylvie apprécie ses activités d'enseignement et son autonomie *« …c'était vraiment de l'enseignement et après c'étaient les petits challenges, de dire « ok quand les étudiants vont bien, en général ça roule », entre ceux qui sont en difficultés…»* (l.260-262).

Le défi ou challenge est un élément qui retient notre attention. Il fait partie du dévouement (Cadei, Domenico & Sita, C., 2015) souvent nommé par Sylvie dans l'entretien *« … ces petits défis quand tu as voilà des étudiants ou changement d'attitudes… ben comment je vais m'y prendre et je vais faire un nouveau truc ou pédagogie innovante ? »* (l.556-558).

Nous posons l'hypothèse qu'elle se lance des défis pour valoriser ses représentations vis-à-vis d'elle-même et d'autrui, ce qui peut contribuer à une image de soi positive.

Elle paraît apprécier l'autonomie de son poste de travail qui lui permet une marge de manœuvre intéressante pour organiser sa vie *« … ça me gêne pas de partir à 3h et ben le mercredi, le jeudi plutôt, je vais rester peut-être plus longtemps, parce que les idées viennent… ou je travaille le week-end… »* (l.584-585). Lorsque nous abordons plus tard son rapport au travail, elle relève son besoin d'anticipation et d'organisation. Elle respecte le rythme de son cerveau *« …Donc si le dimanche soir, j'ai pas envie de bosser, ben j'aurai rien fait pour le lundi matin, donc ça va pas… que si je le sais une semaine à l'avance et ben quand il aura décidé de bosser…»* (l.693-695).

Les logiques dialogiques

- Les collègues : une relation de collaboration et de soutien

Sylvie connaît ses collègues les plus proches depuis longtemps et elles sont très soutenantes « *…on s'entend super bien. Donc ça c'est important, parce qu'on se soutient les unes, les autres… »* (l.531-532). Elle parle plus loin de la collaboration *« …on sait qu'on peut faire appel à l'une et à l'autre si on a un souci ou si on sait pas faire ça, y a pas…y a du non-jugement, c'est vraiment de l'entraide »* (l.607-609). Elles partagent aussi des nouveaux articles et des reportages intéressants.

Nous pouvons constater que Sylvie apprécie la collaboration et recherche la qualité du travail (De Ketele, 2013) ; les règles de travail semblent partagées et la coopération très présente entre elle et ses collègues (Dejours et Gernet, 2012).

Les logiques technicistes

- Les nouvelles modalités pédagogiques

Sylvie semble aimer les défis et les nouvelles modalités dans l'enseignement que ce soit les classes inversées ou le digital pour les étudiant·es *«…des e-learning, bon on s'éclate à faire de nouvelles choses ou on essaie de voir où ils en sont et où ils devraient aller et puis leur donner différentes étapes à passer, ça c'est chouette mais ça s'apprend… »* (l.790-792).

Le fait d'être stimulée par la nouveauté lui donne l'envie d'apprendre et d'évoluer dans son métier. Nous n'avons pas réellement constaté son besoin de maîtrise des savoirs ou des savoirs-faire mais plutôt une recherche de l'efficacité.

Les logiques herméneutiques

- Les limites de la digitalisation

Même si Sylvie peut apprécier les nouveautés, elle peut aussi se montrer critique sur la digitalisation *« … moi je suis perplexe hein… »* (l.794) et elle prône la diversité des modalités *« … il faut un peu de tout, il faut que ça soit varié, faut que ça convienne à chacun… »* (.795). Elle aborde la crise sanitaire où tout était en ligne et déplore la perte de beaucoup d'étudiant·es *« …on en a perdu…un grand nombre… »* (l.796).

Elle clarifie plus loin son positionnement en recherchant la pertinence de la formation *« …l'adulte il apprend mais il lui faut plusieurs modalités, il faut varier sinon, il s'ennuie ((elle sourit)) donc ça c'est un défi de demain… »* (l.805-806).

- Des changements de formation et de public

Pour rappel, des enjeux sociaux, politiques et économiques ont transformé le paysage de la formation et plus spécifiquement dans le domaine de la santé touché par la pénurie de soignant·es. Sylvie peut se positionner sur cette évolution des dispositifs de formation *«… je te dirais entre le premier jour et aujourd'hui, ça a beaucoup changé… hein…((elle sourit)) »* (l.366-367).

Les conditions d'entrée en formation, une augmentation du nombre d'étudiant·es par volée, ainsi que le public en formation ont été modifiés *« … un changement de public, un sacré changement de public »* (l.411).

Ce dernier élément paraît la préoccuper particulièrement car beaucoup intègrent ce dispositif de formation ne pouvant pas s'orienter dans la filière désirée ou ne sachant pas où s'orienter *« …ils savaient pas quoi faire de leur année ou ils avaient raté d'autres examens. Donc quand t'en as quasi on va dire 20%, qui sont… pff ((elle soupire))… »* (l.429-430). De plus, l'absence de motivation paraît engendrer *« …une dynamique pas positive sur les autres ben il faut qu'on arrive à faire quelque chose pour que ça n'emmène tout le monde dans…au mauvais endroit»* (l.431-432).

Pour l'instant, elle semble continuer de s'engager en relevant le défi avec persévérance et investissement *« …garder la motivation de ceux qui veulent être là et qui veulent y arriver et qui ont déjà une identité qui se construit gentiment* (l.445-446). Cela lui demande des efforts dans son enseignement pour maintenir l'attention des autres *« … qui pourraient peut-être découvrir une profession, qui pourrait leur plaire mais ça, c'est plus compliqué…mais tu rames pour ceux-là »* (l.446-448).

Sylvie fait peut-être implicitement un lien avec son propre parcours de formation initiale où elle n'a pas choisi de devenir infirmière avant d'être puéricultrice. D'ailleurs, comment a-t-elle puisé sa motivation à ce moment-là ?

Le verbe « ramer » peut également nous indiquer son sentiment d'impuissance. Ces profondes transformations pourraient-elles la conduire vers un désengagement ?

- Former de bon·nes professionnel·les

Sylvie revient à plusieurs reprises sur le fait de former de « bons professionnels » (l.369, 374, 458, 777) capables de prodiguer des soins de qualité. Cela paraît toucher ses valeurs et sa quête identitaire *« … c'est comment former… mon sens, ouais…c'est de dire, je vais essayer de former au mieux les professionnels que ça soit dans les différents niveaux de formations … c'est pour qu'ils soient de bons professionnels »* (l.367-369).

Sa vision est plutôt systémique et centrée sur une qualité des soins *« …qu'on arrive tous, pas que moi, qu'on participe à ce que, quand ils sont sur le terrain, ils soignent correctement les gens parce qu'ils sont pas face à une machine… »* (l.456-457).

Nous retrouvons cette vision lorsqu'elle explique l'importance de l'accompagnement de chacun·e en formation professionnelle ou en formation continue *« …les professionnels, c'est qu'ils sachent s'occuper des étudiants qu'ils auront sous… pendant leur durée de stage et puis si tu prends les autres qui sont dans le dispositif de formation continue, ben qu'ils arrivent à accompagner leurs collègues* (l.459-462).

C'est donc la responsabilité de l'engagement professionnel de chaque acteur·rice qui est mise en évidence par Sylvie.

- Développer l'identité et la posture professionnelle

L'identité professionnelle et la posture des étudiant·es semblent le socle de la pertinence de la formation *«… s'ils n'ont pas une identité d'infirmier et une posture et ben… ils vont pas y arriver »* (l. 400-401).
Nous pouvons penser que c'est également le cœur de son engagement professionnel qui lui permet de garder du sens dans sa quête identitaire et donc une image de soi positive.

- Renforcer davantage l'accompagnement andragogique

Sylvie ouvre des pistes de réflexion concernant l'avenir de la formation des soins infirmiers car elle se montre préoccupée des obstacles rencontrés par les professionnel·les de demain *« … parce qu'on forme des gens qui vont être dans un milieu, je veux pas dire hostile, mais quand même… moins sympa que quand on a commencé, donc il faut qu'ils·elles soient bien armé·es…»* (l.760-762). Elle dit aux ancien·nes étudiant·es qu'elle revoit *« vous avez fait 4 ans d'études et au bout de 2-3 ans, 4 ans vous avez arrêté, surtout ben les filles qui font des enfants… »* (l.771-772).

Elle réfléchit à un autre type d'accompagnement des formateur·rices pour articuler davantage la vie estudiantine, sa future vie professionnelle et personnelle

> *…comment on les amène à être à la fois, des étudiants, qui savent étudier, des professionnel·les qui vont être de bons professionnel·les à la fin… et moi je rajouterais la troisième catégorie, c'est d'un point de vue personnel, qu'ils·elles arrivent à trouver aussi, ben voilà, ce qu'on a toujours eu, nous, le plaisir de faire la profession qu'on a exercée…* (l.776-779)

tout en arrivant à *« …concilier vie familiale et vie professionnelle. Arriver à tout faire… »* (l.782).
Elle ajoute que la vie personnelle de l'étudiant·e n'est pas prise en considération par l'école et qu'elle devrait l'être « *On l'oublie cette troisième partie ((silence, elle réfléchit)) chacun·e a sa vie privée, chacun·e se débrouille mais voilà, je pense que c'est les trois. Donc c'est un nouveau métier. Franchement, c'est un nouveau métier »* (l.776-785).
L'intégration de cette vision plus globale pourrait exiger davantage d'accompagnement andragogique des formateur·rices d'adulte. Nous trouvons cette piste de réflexion très intéressante pour casser le cercle vicieux actuel.

Dans ces différentes logiques d'engagement, nous pouvons observer que les logiques herméneutiques sont les plus développées par Sylvie. Malgré un regard critique sur le système, nous pouvons penser qu'elle possède un certain dévouement (Cadei, Domenico & Sita 2015) et paraît reconnaître l'importance de son activité professionnelle, de maintenir un sens au travail et d'avoir du plaisir à enseigner *« ok, moi je fais pour avoir toujours du plaisir, y a le minimum, si j'ai encore le minimum et puis le minimum que je trouve indispensable hein après faut pas descendre en-dessous, hein… moi ça me va »* (l.481-483).
Par ses réflexions sur les transformations des dispositifs de formation et sur son engagement, nous pouvons nous questionner :

- Les ressources enseignantes seront-elles suffisantes pour faire face à la pénurie ?
- La qualité de l'enseignement et des soins pourra-t-elle être maintenue ?

2.2.2. Engagement en formation

- *Le passé semble se réactualiser*

Lorsqu'elle parle de son parcours de formation, elle en dit *« …moi je le qualifierais d'assez atypique ((elle sourit)), parce que donc je suis arrivée sans avoir de formation pédagogique, j'avais que ma formation en soins infirmiers, puis ma spécialisation »* (l. 74-75). Nous pouvons penser que ses représentations sont exigeantes et peu valorisantes pour l'image de soi.

Elle effectue sa formation pédagogique diplômante après 10 ans d'enseignement *« …on m'a pas demandé de faire une formation, j'étais pas dans les priorités pour faire une formation en pédagogie… »* (l.83-84).

Nous pouvons constater que l'apprentissage du métier et la formation ne se sont pas déroulés simultanément, comme c'est souvent le cas. Dans son rapport d'engagement, nous apprenons que c'est un projet soutenu par l'institution, puisqu'elle est en demande et que les modalités sont fixées.

Nous ne savons pas si ce rapport d'engagement en formation est en cohérence avec son projet de vie de l'époque. Sylvie nous informe qu'elle a dû faire son Master en Sciences de l'Education en France, car en Suisse, *« c'était la seule année où ils·elles ne prenaient pas des gens avec un baccalauréat français… »* (l.93-94).

Nous trouvons très intéressant d'identifier une possible récurrence entre son premier parcours de formation professionnelle et le second en pédagogie.

En effet, dans les deux parcours de formation, elle semble être contrainte par la politique de formation du pays. Dans le premier, elle ne peut pas devenir puéricultrice sans passer par la formation d'infirmière, ce qui rallonge son parcours. Dans le second, elle doit commencer sa licence en France et poursuivre ensuite par un diplôme complémentaire en Suisse pour prétendre à une reconnaissance, ce qui peut réactualiser ce qu'elle avait vécu lors de sa spécialisation en puériculture.

Comment a-t-elle vécu cette contrainte ? Cela a-t-il modifié son engagement de formation ?

Les modalités de formation lors de la licence en France furent plutôt faciles à aménager avec sa vie professionnelle, car elle était célibataire et sans enfant en travaillant à 80%. L'école lui donnant 20% pour étudier *« j'avais deux jours par semaine à me consacrer à la formation et ça allait très bien…moi je les couplais, je faisais jeudi, vendredi, samedi, dimanche »* (l.501-503).

Son début de parcours de formation universitaire paraît se dérouler sans difficulté, ce qui peut contribuer à renforcer sa posture professionnelle et son image de soi.

- *Un chevauchement de projets qui bouscule*

Par contre, lorsqu'elle entame le DESS, elle a une fille de 2 ans et elle finit sa soutenance alors que sa seconde fille est âgée de 6 mois. Elle souligne que c'est grâce au soutien de son conjoint qu'elle a pu terminer sa formation *« s'il y avait pas eu le papa, ben ça aurait été vachement difficile »* (l.515-516) et rajoute *« c'est lui qui a pris le relais et qui s'en occupait pendant que moi je devais faire les travaux »* (l.518-519).

C'est le seul moment de l'entretien où elle évoque sa vie de famille. Son identité de mère paraît se consolider par un projet de vie d'avoir un second enfant. Il bouscule son engagement

en formation et les rôles au sein de la famille. Elle semble en garder un souvenir désagréable *« … comme je suis quelqu'un qui dort beaucoup, moi travailler après 22h, tu oublies… je sais que je dors ((elle sourit)), donc fallait trouver une solution. Donc y avait le week-end, le papa… »* (l.521-522).

Comme nous l'avons vu précédemment, la stabilité du rythme de sommeil de Sylvie est un élément essentiel dans sa vie. Le conjoint est nommé à deux reprises pour marquer combien il a été précieux durant cette période où l'engagement en formation a été mené en même temps que l'arrivée d'un nouvel enfant.

Ses différentes postures d'étudiante, de professionnelle, de compagne et de mère semblent se renégocier en interaction avec son environnement dans un processus de construction identitaire en perpétuel mouvement et en interdépendance avec les autrui significatifs.

Dans l'expérience de Sylvie, nous pouvons penser que le rapport d'engagement en formation et la réussite de la formation sont étroitement articulés avec le soutien de l'employeur et un soutien organisationnel du conjoint ou d'un tiers lorsqu'il y a une vie de famille.

Sylvie n'a plus entamé d'autres formations longues et n'a pas d'autres projets de formation. Elle souligne s'être nourrie *« … des autres formations continues, tout au long de la vie, mais des petites formations »* (l.99-100).

2.2.3. Origine et nature des tensions

2.2.3.1. Tensions intra-subjectives

- Dépasser ses limites

Il y a quelques temps, elle a éprouvé des difficultés liées à la surcharge de son activité. Elle les a nommées à sa hiérarchie et ses collègues en disant *« là, je pense qu'on a dépassé les bornes, moi je les ai dépassées en tout cas et ça va pas le faire, je n'y arriverai pas. Là, on nous demande trop, en n'ayant ni de temps, ni de moyens…»* (l.645-646).

Elle semble exprimer sa vulnérabilité en disant qu'elle a dépassé ses limites pour répondre à la surcharge. Ses représentations idéales semblent trop confrontées, ce qui remet en question son devenir comme formatrice. En l'explicitant à son groupe d'appartenance et à sa hiérarchie, nous pouvons penser qu'elle se sent en danger dans son identité, ce qui peut montrer une perte de l'image de soi.

Avec cette crise identitaire, elle semble envisager un départ à la retraite plus rapide

> *j'ai trouvé ça très grave parce que pour moi, c'était une évidence que je partirais à la retraite, je savais pas dans combien d'années, mais… j'étais pas à la minute, parce que je trouvais plus du sens et que je perdais en motivation et je trouvais que mes valeurs n'étaient plus respectées… et bien je me la suis posée en fin d'année. Et là, je ne te dis pas que je ne me la pose plus, quand même. J'attends de voir (l.887-891).*

2.2.3.2. Tensions intersubjectives

- Le manque de reconnaissance

Sylvie semble tolérer difficilement le peu d'engagement et de reconnaissance de certain·es étudiant·es dans leur formation. Par exemple, lorsqu'elle propose de nouvelles modalités

pédagogiques pour un cours, qu'elle souhaite les faire travailler et qu'elle est questionnée *« … mais vous voulez pas nous faire un cours type ex catedra ?»* (l.554) et elle poursuit *« … tu leur as prévu un super truc faut travailler, c'est pffff… voilà, ça c'est, mais pfff ((elle soupire)) lourd ((elle sourit))* (l.555-556).

Elle paraît exaspérée en imitant les soupirs des étudiant·es. Nous pouvons penser qu'elle est confrontée à une tension entre ses représentations idéales d'innovation et celles des étudiant·es qui paraissent lui renvoyer une image négative d'enseignante.

Nous pouvons constater aussi des commentaires négatifs lors des validations de travaux *« …ceux qui sont toujours en train de venir râler et te demander « mais…vous pourriez pas me rajouter un point parce que j'aurais pas besoin de refaire l'examen » ça c'est pas de la satisfaction ! » »* (l.539-541).

Le manque de reconnaissance semble présent par la gouvernance de l'institution *« …c'est la reconnaissance de l'école pfffff ((elle soupire)) zéro, y en a pas.* … » (l.544).

Le jugement de beauté et d'utilité dans son travail au sens de Dejours & Gernet (2012) ne paraissent pas être reconnus par certain·es étudiant·es et par sa hiérarchie. Ces éléments peuvent contribuer à une perte de sens dans sa mission et donc à une dévalorisation de l'image de soi.

- Les conséquences d'une logique techno-économique ?

Mesurer et objectiver

Sylvie parle de sa feuille de charge annuelle qui ne semble pas refléter la réalité des heures effectuées. Cette source de préoccupation peut la mettre en difficulté *« … on a un prévisionnel, mais on nous fait jamais un calcul sur la réalité à postériori. Faut surtout pas, parce que ça explose tellement, que si on faisait le réel, je pense qu'on est tous·tes au moins à 10-20% de plus… »* (l.865-867).

De plus, pour calculer les heures de préparation des cours, les coefficients sont diminués par la gouvernance, ce qui semble avoir pour conséquence de devoir prendre davantage de missions pour l'année *« mais c'est pas possible, il était rempli l'année dernière et cette année, il manque encore tant d'heures » ! C'est que de nouveau, on nous a grignoté ! ((silence)) On nous a grignoté du temps. Faut toujours encore rajouter quelque chose de nouveau… »* (l.846-849).

Cette logique gestionnaire, avec un déni du réel, paraît engendrer une augmentation de la charge de travail effective, impacter son travail avec les étudiant·es et sa dynamique identitaire *« … on n'a pas pris autant de temps qu'on aurait voulu, pour leur apporter, ben qu'ils développent leurs compétences, donc finalement, on a l'impression qu'on fait pas bien notre job ((long silence)) »* (l.871-873).

Cette tension semble provoquer une incohérence entre son idéal de l'accompagnement en formation et une dévalorisation de l'image de soi. L'invisibilité du travail réel semble avoir suffisamment affecté Sylvie pour qu'elle ait envie de prendre sa retraite le plus rapidement possible *« …je te cache pas que j'ai, je me suis posée la question dans combien de temps… d'années je peux partir à la retraite »* (l.884-885).

De grandes ambitions et un manque de moyens

Au vu de son expérience, Sylvie compare les conditions du présent avec le passé *« … quand même avant on avait le temps de faire les choses et d'y réfléchir. Là, on n'a plus le temps c'est tête baissée… »* (l.568-569).

Les mutations du travail avec la rationalisation des ressources, l'intensification du travail et sa flexibilité, engendrent des frustrations *« … c'est que je pense qu'on pourrait faire des belles choses si on nous donnait le temps de les faire… »* (l.566-567).

Nous pouvons penser qu'elle reçoit des injonctions paradoxales de l'institution. D'un côté, cette dernière demande de créer des dispositifs de formation innovants basés sur les compétences, que Sylvie soutient « *c'est un truc super ça, ça serait le défi… »* (l.569-570). De l'autre côté, elle reçoit des réponses négatives lorsqu'elle demande des ressources humaines pour les mettre en œuvre *« ah non mais t'as que tant d'heures, donc c'est pas possible, on peut pas faire ça… »* (l.571) ou *« ah oui mais s'il faut autant de collègues, on n'a pas les moyens, donc… »* (l.572-573).

2.2.4. Stratégies identitaires

- *Le soutien des collègues*

Nous pouvons mettre en valeur une grande bienveillance dans son groupe de proches collègues. L'une d'elles est intervenue en montrant son inquiétude *« je m'inquiète vraiment pour toi » ((elle sourit)) non mais j'ai dit « c'est bon, je suis fatiguée mais c'est pas… » « si si, vraiment et puis je suis pas la seule, y a une telle aussi, qui m'en a parlé… »* (l.613-615). Nous pouvons constater que les collègues sont un filet de sécurité pour Sylvie lorsqu'il y a de la surcharge « *Quand on tire trop sur la ficelle, on s'en rend pas compte, donc c'est les copines qui disent « eh là, tu vas t'arrêter tout de suite, ça va pas le faire »* (l.616-618). De ce petit groupe est né de l'amitié *« …c'est… voilà c'est quelque chose de fort »* (l.634). D'ailleurs, nous pouvons constater qu'elle parle de « copines ».

Ce soutien semble également visible avec d'autres collègues qui travaillent dans leur secteur *« …y a quand même une sorte de cohésion et de soutien »* (l.642) qui se montre par des phrases comme *« …t'es sûre que t'as pas trop ? est-ce que je peux pas t'aider ? »* (l.640).

Ces messages de solidarité et d'entraide semblent permettre à Sylvie de maintenir, voire de renforcer, un sentiment d'appartenance. Le collectif est très présent avec une mise en parole de la subjectivité qui semble permettre de garder du sens dans le travail et de faire face aux tensions vécues.

- *Une collaboration « stratégique » avec certain·es collègues*

Néanmoins, Sylvie évite parfois de travailler avec certaines personnes *« …je suis très stratégique, je suis dans l'esprit, je veux pas m'embêter, donc si je peux, je vais éviter de travailler avec des collègues qui ne travaillent pas de la même manière que moi… si je peux ((elle sourit)) »* (l.681-683).

Par cette stratégie, nous pouvons penser qu'elle met à distance des sentiments d'impuissance et un manque de sens partagé avec ces collègues.

Nous pouvons observer qu'elle se préserve dans ses représentations pour maintenir une image de soi positive.

- *S'octroyer du temps*

Nous avons déjà évoqué le rythme de repos de Sylvie, son besoin de sommeil. Le temps partiel lui permet de se ressourcer et d'articuler vie professionnelle et vie privée *« …j'ai choisi d'être à 70% et ça me va nickel en me disant, je coupe ma semaine en deux, donc le mercredi dans la mesure du possible, je le garde pour moi pour faire une pause »* (l.581-582).

De plus, à plusieurs reprises, elle évoque sa gestion du temps de travail en parlant de son cerveau *« …c'est mon cerveau…je lui dis « tu travailles à ma place, tu réfléchis et quand t'es prêt, tu me dis ce que tu en penses » »* (l.734-735) et elle poursuit *« … Aller faire du sport pour aérer et attendre que justement la super idée lumineuse me vienne…ou…voilà…reposer les choses* » (l.736-737) ce qui régule les tensions vécues dans son quotidien.

L'autonomie de son travail et son organisation nous donnent à penser que ces éléments lui conviennent *« …voilà je peux des fois travailler jusqu'à 11h du soir, je peux travailler le week-end, mais si un jour, je veux me prendre un jour congé, parce que la tête, elle a pas envie de travailler, ben elle a pas envie »* (l.594-596).

- *Des marques de reconnaissance et de valorisation*

Sylvie a nommé les tensions engendrées par les étudiant·es et la gouvernance. Cependant, elle peut apprécier le contact avec les étudiant·es *« … le contact avec les étudiant·es, j'aime bien… »* (l.538-539). Certain·es sont aussi source de gratifications et de reconnaissance. En effet, elle reçoit des messages de gratitude lorsqu'elle prend des nouvelles d'étudiant·es malades qui lui répondent *« oh ben merci, parce que je sais par exemple, qu'elle était malade et j'écris, mais « comment allez-vous » ? « Je pensais pas que vous auriez pu m'écrire »* (l.534-536) ou elle ajoute encore *« … l'étudiant qui vient se confier, parce que ça va pas en stage ou j'sais pas quoi, tu prends du temps et puis qui te dit « qu'est-ce qu'on ferait sans vous ? »* (l.536-538).

Nous avons vu précédemment qu'elle a toujours apprécié les challenges pédagogiques. Nous pouvons donc poser l'hypothèse qu'elle accompagne avec plaisir ceux·elles en demande d'aide et elle recherche des solutions avec eux·elles. Un sentiment d'utilité peut lui permettre de trouver de la cohérence dans sa mission et participer à la régulation de l'intensité des tensions.

Nous posons également l'hypothèse qu'ayant une identité professionnelle d'infirmière très orientée sur la relation avec les enfants et les familles, ces moments privilégiés remplissent d'autant plus sa quête identitaire et renforcent une image de soi positive.

Lorsque Sylvie parle de ses liens avec l'institution et du sentiment de reconnaissance, elle distingue sa hiérarchie et la gouvernance institutionnelle *« …ce que je t'ai dit que l'école te reconnaît pas, mais je pense que c'est plus haut au niveau hiérarchique, pas le responsable mais plus la gouvernance de l'institution… »* (l.562-564).

Elle semble satisfaite de la relation avec sa hiérarchie directe qui lui témoigne de la confiance et de l'autonomie *« Il n'est pas en train de nous dire « t'es pas là, t'étais pas là, je voulais te voir, tel jour à telle heure », si je suis à la maison et que je suis en train de créer un cours, il va même pas vérifier si je le crée »* (l.590-591).

Sa hiérarchie reconnaît également ses compétences *« Ah mais je te verrais bien là, ou j'ai proposé ton nom pour rentrer dans tel groupe ou dans tel truc »* (l.560-561), ce qui peut renforcer son image de soi et lui permettre d'évoluer dans ses compétences.

Ses rapports aux étudiant·es, à la hiérarchie et à la gouvernance peuvent paraître contradictoires, puisqu'ils sont simultanément source de tensions et de régulations. Nous pouvons poser l'hypothèse que ces distinctions révèlent justement la subjectivité et la complexité des liens d'amour et de haine que le travail peut fait vivre.

- *Oser nommer la surcharge et poser ses limites*

Face à un manque de ressources humaines lié à des absences prolongées de collègues, Sylvie a nommé, à sa hiérarchie et devant ses pairs, une problématique de surcharge. Cela nous donne à penser que cette situation délicate l'a mise dans une position de vulnérabilité et de dépendance. Elle semble d'ailleurs avoir été surprise de la loyauté de ses collègues, qui par sa prise de parole, ont pu aussi verbaliser leur mal-être et leur solidarité *« j'avais rien demandé aux autres hein et c'est là qu'on a vu… que tout le monde a dit « ben y a pas qu'elle » »* (l.647-648). Nous pouvons penser que cette reconnaissance peut soulager ses sentiments douloureux.

Cette intervention peut renforcer un sentiment d'appartenance *« … Donc finalement, on est un collectif et des fois on en doutait, mais là, je pense que, d'autant plus en crise »* (l.649-650).

Nous pouvons constater que la décision d'agir ensemble en posant des limites au système modifie le positionnement *« …on a toujours tout épongé, ça c'est fait que là, maintenant on ne le fera plus… et tout le monde était bien décidé et je pense qu'il continue à l'être à s'arrêter à son prévisionnel annuel. Donc ça c'est nouveau, hein ((très long silence)) »* (l.666-668).

Sylvie a pris le risque, non seulement de dire que c'était trop, mais également de se faire exclure par le groupe et sa hiérarchie. Fort heureusement, sa souffrance a été entendue et quelques solutions ont été envisagées par la gouvernance *« … c'est pas tout ce qu'on aurait demandé, mais c'est déjà mieux que rien »* (l.658).

Une lueur d'espoir s'est peut-être infiltrée quand elle dit *« je crois qu'on va y arriver, enfin… on va y arriver »* (l.657). Cette reconnaissance lui permettra-t-elle de poursuivre son engagement professionnel ?

- *S'engager davantage dans la formation continue*

Sylvie apprécie de faire partie de plusieurs dispositifs de formation *« Et puis ce qui me satisfait, c'est d'être dans plusieurs programmes »* (l.545-546). Plus spécifiquement, elle souhaiterait travailler davantage avec les professionnel·les en formation continue. Elle l'explique très simplement *« … j'irais volontiers parce que la dynamique n'est pas la même et justement la motivation n'est pas la même. Donc c'est des fois plus facile de travailler avec eux·elles que d'avoir toujours des pfff ((elle soupire)) ça c'est satisfaction… »* (l. 547-549). L'engagement en

formation continue de ces professionnel·les paraît davantage perceptible pour Sylvie qu'avec de plus jeunes adultes qui se questionnent sur leur orientation.

Par cette stratégie, elle régule probablement l'image de soi confrontante vécue avec certain·es étudiant·es en manque de motivation.

3. Elise *

Elise a une quarantaine d'années, elle est mariée et a deux enfants en âge de scolarité. Elle a travaillé comme infirmière durant 12 ans, principalement dans le domaine de la santé mentale. Progressivement, elle s'oriente vers la formation, d'abord comme vacataire, puis effectue un mandat de recherche avec une population vulnérable avant d'être enseignante dans le domaine de la santé depuis 3 ans.

Son public de formation est très contrasté, puisqu'elle enseigne à des jeunes adultes dès 18 ans et à des professionnel·les confirmés âgé·es de 25 à 60 ans.

3.1. Entre infirmière en médecine, désir de spécialisation et infirmière en psychiatrie

3.1.1. Engagement en formation

Adolescente, Elise s'investit dans des stages d'aide éducatrice avec une population vulnérable, et par la suite, comme elle l'explique *« je me cherchais un peu donc j'ai travaillé en crèche »* (l.13-14).

Dans les motifs d'engagement en formation professionnelle, elle semble prendre le temps de mûrir son projet. Elle choisit l'école de soins infirmiers, plutôt que l'école sociale, avec un coup de cœur pour celle d'une autre ville que la sienne.

Sa formation semble beaucoup lui plaire *« j'ai vraiment adoré ma formation, ça m'a réconciliée avec l'école ((elle rit)) avec un parcours un peu difficile… »* (l.74-75). Nous posons l'hypothèse que l'école de soins infirmiers lui donne la possibilité de construire une image d'elle plus positive qu'à l'école obligatoire, ce qui favorise son estime de soi. Mais elle rencontre des problèmes de santé et est obligée de renoncer à exercer en médecine, domaine qu'elle privilégiait. Elle paraît faire preuve de résilience et travaillera essentiellement en psychiatrie.

3.1.2. Engagement professionnel

Elise décrit son engagement professionnel comme étant véritablement son projet *« c'était vraiment un métier qui, que j'épousais pleinement… enfin j'avais vraiment un plaisir et un engagement, etc.... »* (l.27-29). L'identité infirmière, présente, est très importante pour elle *« …j'étais très… identitairement je… c'est des valeurs fortes pour moi… l'identité infirmière ça fait vraiment partie de moi… »* (l.141-142).

Elle met l'accent également sur la collaboration interprofessionnelle ressentie *« … j'ai l'impression d'avoir une sorte de recul dans mon activité où je suis arrivée dans un service avec des collaborations médico-infirmières telles qu'on peut… en tout cas… pas la rêver mais qui étaient vraiment… fonctionnelles… »* (l. 174-176), où les règles de métier et une certaine confiance paraissent présentes.

Pour la seconde fois, ses ambitions professionnelles sont contrariées, car sa hiérarchie ne lui octroie pas la spécialisation pour se développer professionnellement comme infirmière

clinicienne. Progressivement, cette continuité identitaire centrée sur le·la patient·e perd de son sens *« … en tout cas, j'arrivais plus à être l'infirmière que je voulais être… dans cette période de perte de sens… »* (l.143-144).

Pour diminuer une position de souffrance, Elise s'intéresse à la formation et réoriente progressivement sa carrière. Nous pouvons penser à une récurrence, car elle fait à nouveau preuve de résilience lorsqu'il y a un obstacle. Elle décide d'accompagner, sur son terrain clinique, les étudiant·es en formation professionnelle et se rend compte qu'elle peut ainsi transmettre des savoirs et l'identité infirmière, si précieux pour elle

> *…peut-être je suis une idéaliste mais j'aimerais vraiment permettre aux étudiants de…à travers la transmission des savoirs et l'identité, c'est fort pour moi…leur donner les moyens d'arriver dans un terrain qui est complexe, souvent hostile, faut être clair, je veux dire je m'interroge souvent, je me dis c'est dur quoi ce qu'ils vivent aujourd'hui… (l.152-155).*

Dans cet extrait, nous pouvons penser qu'elle tente de transformer ses propres tensions dans son milieu clinique en aidant les étudiant·es à faire face aux leurs et trouver des stratégies identitaires. Nous posons l'hypothèse que ses représentations permettent de retrouver du sens dans son travail sur le terrain et une valorisation de l'image de soi.

Progressivement, Elise diversifie ses mandats et commence l'enseignement grâce aux liens maintenus avec ses enseignant·es de l'école professionnelle.

Cette école, vécue comme un véritable coup de cœur, joue un rôle déterminant dans sa quête identitaire. Sa transition professionnelle se fait dans un environnement sécure avec ses ancien·nes enseignant·es qu'elle apprécie *« on s'est toujours dit qu'un jour on aimerait travailler ensemble »* (l.39). L'affectif semble un élément important lui permettant de s'identifier à des autrui significatifs.

Les thématiques de l'accompagnement et de la transmission des savoirs sont particulièrement présentes *« J'ai vraiment une identification à la dimension clinique mais à la dimension de comment je partage ; aussi bien en formation à l'école que… encore plus dans les terrains* (l.123-125).

Elle se questionne sur *« … comment on transmet des savoirs, comment on accompagne l'Autre là où il est mais y compris en éducation thérapeutique, mais c'est vraiment quelque chose qui colorait déjà même ma dimension clinique »* (l.126-128).

Son institution hospitalière n'étant pas suffisamment source de motivation, Elise saisit l'opportunité et accepte un mandat de recherche proposé par l'école de soins infirmiers *« c'était intéressant et très challengeant, parce que… c'était… voilà… c'était vraiment changer de, changer drastiquement de d'orientation professionnelle »* (l.45-46).

Cette joie est peut-être aussi mêlée à de l'appréhension de ne pas être à la hauteur, car l'enseignant·e est un autrui significatif pour Elise.

Ce mandat de recherche semble en cohérence avec son parcours de formation composé d'une population vulnérable, ce qui donne du sens à son activité. Progressivement, elle le complète avec d'autres enseignements et obtient un statut d'enseignante.

Est-elle déjà consciente qu'elle renonce au domaine clinique ? Quel sera l'impact sur sa dynamique identitaire ?

3.1.3. Origine et nature des tensions identitaires

3.1.3.1. Tensions intra subjectives

Nous pouvons identifier qu'elle éprouve une perte de sens et un manque de reconnaissance de la part de patient·es

> *… qui a pas le temps d'être vu, qui a pas le temps de… qui est dans un couloir au lieu d'être dans une chambre, il est déjà mal, donc ça va être compliqué pour lui de nous apporter la reconnaissance dont on pourrait avoir envie et besoin en tant que soignant et ça se comprend mais c'est, sauf qu'à un moment donné à quel saint on se voue quoi, pour retrouver du sens à son activité (l.182-186).*

Nous pouvons constater que le jugement de beauté de son travail (Dejours & Gernet, 2012) ne semble pas reconnu, ce qui remet en question son identité professionnelle. De plus, Elise est confrontée à l'écart grandissant entre son idéal et la réalité des soins. Ses représentations sont en décalage, risquant peut-être un futur désengagement professionnel *« …je me retrouvais plus dans les valeurs institutionnelles, je me sentais en porte-à-faux avec certaines choses… »* (l.142-143).

3.1.3.2. Tensions intersubjectives

Le refus par sa hiérarchie de sa demande de formation paraît impacter le cours de sa carrière « … *mais j'étais freinée dans cet élan-là donc je me suis… ne pouvant pas accéder à la formation de… je voulais être spécialiste clinique »* (l.29-30).

Nous posons l'hypothèse que cet événement réactualise peut-être des frustrations passées. Durant sa formation professionnelle, elle s'était orientée vers la psychiatrie pour des raisons de santé. Son sentiment d'impuissance et de colère vis-à-vis de sa hiérarchie semble en être amplifié : *« je n'ai pas pu accéder pour de mauvaises raisons, mais qui ont, qui m'ont vraiment clairement freinée dans, dans les ambitions que je pouvais avoir… »* (l.26-27).

3.1.4. Stratégies identitaires

Nous pouvons identifier plusieurs stratégies identitaires contribuant à maintenir ou regagner son image de soi :

- L'accompagnement des étudiant·es sur le terrain : *« … j'avais du plaisir dans l'accompagnement des étudiants… qui me réanimaient un peu ((rit)) dans trouver du sens, de la rigueur dans la continuité… »* (l.149-151).

  Le terme de « réanimation » peut indiquer que les tensions ont été vives. La satisfaction de l'accompagnement sera encore décuplée lorsqu'une collègue la rejoint *« Longtemps toute seule dans le service après j'ai eu une collègue qui est arrivée après on était deux, c'était vraiment génial »* (l.31-32). Ce partage lui permet de retrouver des bénéfices.
- La négociation identitaire : *« …je suis trop entravée, il me manque de la cohérence en fait, il me manque du plaisir à un moment donné et aussi… je ((ris)) ne veux pas être frustrée avant 40 ans, je ne voulais pas ça…»* (l.146-148).

  En délibérant avec ses frustrations et son sentiment d'impuissance, nous pouvons penser qu'elle négocie avec elle-même (Amin, 2012) ; ainsi, elle semble reprendre le pouvoir d'agir en réorientant son projet de départ « …*et je me suis dit comment tu*

peux encore… agir et… essayer d'amener quelque chose dans le soin par une autre porte que celle du patient… » (l.148-149).

Ce dialogue intérieur nous laisse penser que le sens, le plaisir et la cohérence sont des ingrédients essentiels de sa quête identitaire qu'elle tente de se réapproprier.

- La formation pédagogique : soutenue par son institution pour devenir praticienne formatrice, elle s'autofinance un CAS dans la formation d'adultes à l'université, ne souhaitant pas attendre le soutien de l'employeur *« … parce que j'avais envie d'y aller quoi mais je pouvais pas m'autofinancer plus donc j'ai fait ça…ce qui a quand même été une clé aussi pour moi pour aller ensuite dans l'enseignement clairement »* (l.52-53).

  La formation lui permet probablement de faire face à l'insatisfaction vécue sur le terrain et à construire sa réorientation professionnelle. Il est intéressant de souligner qu'Elise ne prend pas le risque d'un nouveau refus de son employeur et ne compte que sur elle-même ! Nous pouvons apparenter cette victoire à une victoire identitaire par différenciation (Kastersztein,1998).

3.2. Entre passion et raison

3.2.1. Engagement professionnel

Après douze années sur le terrain clinique, Elise s'est engagée avec enthousiasme dans les missions d'enseignement et de recherche et a quitté le monde hospitalier. Au bénéfice de deux CAS en pédagogie, elle intervient dans différents programmes, valide les travaux de modules et de diplômes, effectue de l'ingénierie pédagogique et crée des dispositifs de formation. Elle est également responsable de module dans la formation continue, coordonne et collabore avec les acteur·rices de la formation, participe à des groupes de travail et à des missions de recherche.

Elle pratique également la supervision et/ou l'analyse de pratique professionnelle pour des institutions.

Nous allons analyser ses différentes logiques d'engagement développées par De Ketele (2013) en incluant parfois Cadei, Mortari, Simeone & Sità (2015).

Logiques personnelles

- Privilégier la rencontre

La rencontre avec les étudiant·es est un Essentiel de son activité *« de préserver malgré tout qualitativement quelque chose qui est de l'ordre de la rencontre c'est-à-dire que moi j'ai vraiment besoin de parler un langage qui est intelligible pour eux, qui est exigeant…»* (l.266-268).

Nous pouvons penser que la rencontre fait partie de son autonomie où elle retire des bénéfices personnels. C'est le « malgré tout » qui attire notre attention, sachant que les volées d'infirmières ont fortement augmenté et de nouvelles modalités d'enseignement sont apparues. L'adaptation pour les enseignant·es et les étudiant·es est primordiale.

Nous pouvons percevoir qu'elle reconnaît ainsi l'importance de son activité, qu'elle a démontré de l'investissement, de la force et du dévouement.

- Au plus près des besoins de l'étudiant·e et du terrain clinique

Elise semble facilement s'identifier aux étudiant·es qu'elle accompagne en stage et cela renforce peut-être le sens de son activité *« … je le vois à travers les étudiants en fait qui partent en stage et qui reviennent… des fois déjà abîmés en fait… ils sont déjà abîmés… et on essaie de comprendre ce qu'il se passe… »* (l.167-169).
En s'engageant dans l'écoute et la compréhension de l'étudiant·e, Elise lui propose d'expérimenter un accompagnement au plus près de ses besoins. Elle semble contribuer ainsi à développer sa résilience avec des stratégies identitaires qui l'aideront, peut-être, à résoudre ses tensions identitaires.
Dans cette envie de mettre du sens et de la qualité à son accompagnement, elle nomme l'importance d'être *« conscient des ressources des étudiants »* (l.265).
Elise fait aussi part de sa crainte d'être en décalage avec la réalité des terrains et paraît s'engager à *« …maintenir une cohérence avec la réalité d'un terrain que j'ai connu mais que je dois actualiser »* (l.262). Si elle était confrontée à un écart trop important, cela diminuerait-il son image de soi montrant, à l'étudiant·e et aux acteur·rices du terrain, une représentation négative d'elle-même ?

Logiques dialogiques

- Le plaisir de penser ensemble

Elise privilégie les relations avec ses collègues et ce à différents niveaux ; elle paraît clarifier ses besoins relationnels *« … j'aime le lien quoi alors… voilà j'ai besoin de rencontrer les gens j'ai besoin de savoir comment on va être en relation pour pouvoir travailler. Après je m'ajuste et puis je choisis les places… »* (l. 523-525).
Dans ce premier extrait, nous pouvons constater la maîtrise des connaissances d'Elise sur les rôles et places de chacun·e dans un environnement professionnel.
Elle contribue également à une mission de recherche en favorisant un regard complémentaire *« …je collabore avec une professionnelle d'un autre champ disciplinaire c'est un immense plaisir, on est vraiment dans des activités conjointes où on va regarder la relation et l'interaction avec nos regards cliniques différents »* (l.236-238).
Nous pouvons penser que cette dynamique valorise ses représentations positives. Elle semble renforcer simultanément son engagement professionnel et son positionnement.

Nous observons également l'engagement avec son équipe *« … on avait une journée au vert hier, c'était un régal, je veux dire. On avait des objets de travail différents, mais on s'y retrouve, donc cette cohérence, hein moi qui m'habite beaucoup, elle est nourrie là… »* (l.429-431).
Avec beaucoup d'enthousiasme, elle collabore avec d'autres acteur·rices, comme les pairs praticien·nes *«…j'ai découvert vraiment des axes cliniques passionnants, j'ai travaillé avec des, j'ai découvert la collaboration avec les pairs praticien·nes, donc aussi avec des champs professionnels que j'avais pas eu l'occasion de côtoyer dans le terrain clinique…»* (l.222-224).
Toutes ces situations semblent montrer une grande appétence d'Elise dans la collaboration avec autrui, se nourrissant de la relation avec une probable réciprocité et générosité.
Comme nous pouvons le constater, le terrain des soins infirmiers reste très présent dans son engagement.

- Un climat de travail sans égo

Elle décrit un climat d'équipe « très reposant » (l.559) qui semble favoriser la confiance qu'elle a avec ses proches collègues *« …je me sens pas en concurrence avec les autres, j'ai pas*

l'impression qu'on a besoin de se marcher sur la tête pour arriver quelque part… on a vraiment une logique… » (l.553-554). Elle met en lumière que c'est *«… au service des apprentissages des étudiants, au service des causes qu'on a envie de défendre mais pas au service de nos aspirations de carrière »* (l.555-557).

Cet engagement sur une mission commune, sans enjeux de pouvoir et avec du plaisir dans la collaboration, nous laisse envisager un travail d'équipe avec des règles de travail communes.

Nous pouvons penser que les sentiments d'appartenance et de reconnaissance sont présents, renforçant son image de soi ; ils semblent stabiliser son identité professionnelle.

Logiques technicistes

- La digitalisation

Elise apprécie les nouvelles modalités pédagogiques pour autant qu'elles soient pertinentes et efficaces tant pour les étudiant·es que pour les enseignant·es

> *…j'ai vraiment besoin d'être aussi dans une forme d'innovation, pas juste pour réinventer la roue, mais pour être dans quelque chose de dynamique, qui va vers, un peu dans l'idée de s'épandre quoi… et qui est nourrissant en fait de… pour moi c'est l'essentiel ça… de trouver du sens, de part et d'autre (l.291-294).*

Elle ne se décrit pas comme une *« geek »* (l.731). Elle revient sur la crise sanitaire et la gestion à distance de l'enseignement, vécu comme un *« challenge »* (l.733). L'apprentissage des outils à acquérir dans l'urgence et à transmettre à d'autres, ont été de réelles difficultés qui l'ont interrogée *« … comment moi je me forme aux outils ? Comme je peux…pour ensuite les former à ces outils en essayant de faire quelque chose qui soit pas juste faire pour faire … »* (l.734-736).

Elle s'est beaucoup investie durant cette pandémie et la digitalisation a été source de grand stress. Hormis les apprentissages acquis, elle donne un feed-back de ses enseignements à distance. Elise distingue les formations hybrides, ou e-learning, réfléchies et intéressantes pédagogiquement de l'enseignement en co-modalité. Ce dernier, mis en œuvre par précaution sanitaire, semble lui avoir suscité de grandes tensions *« … le co-modal alors ça c'était vraiment difficile parce que voilà on parle à ceux qui sont là mais on oublie ceux qui sont en ligne… »* (l.745-747).

Pour Elise, nous pouvons constater que l'efficacité recherchée est absente dans la co-modalité ce qui la pousse à modifier et innover encore davantage en récoltant des témoignages de personnes concernées par la santé mentale. Elle les transmet ensuite aux étudiant·es *« … des enregistrements, des audios, des capsules vidéos, des choses comme ça… pis en fait, à la fin de l'évaluation du module, c'était vraiment intéressant, parce que y a plein d'étudiants, qui ont aimé ça… »* (l.750-752).

Nous pouvons observer que l'insatisfaction la pousse à améliorer l'efficacité de ses modalités pédagogiques. Une fois de plus, les caractéristiques de son engagement sont présentes.

Logiques herméneutiques

- Défendre le sens et les valeurs du travail infirmier

La transition professionnelle permet de retrouver *« … du sens… la manière de sublimer un peu aussi l'activité clinique, c'est-à-dire de lui redonner ses lettres de noblesse qui souvent sont balayées, parce qu'on est plutôt dans l'activité, dans la tâche, dans le faire que dans la compétence… »* (l.192-194).

Son engagement de formatrice semble tirer ses racines de sa quête identitaire d'infirmière et elle continue de la défendre avec force et dévouement dans son nouvel environnement professionnel

> …je pense qu'aujourd'hui… les soins infirmiers, ils sont, c'est des soins extrêmement complexes, c'est des soins qui demandent un haut niveau de qualification, un haut niveau d'engagement professionnel et personnel aussi… et qui sont je trouve mis à mal par des systèmes qui reconnaissent peu la valeur en fait des individus et du travail des individus… (l.163-166).

Par ses propos, Elise valorise les soins infirmiers et cela nous donne à penser qu'elle dénonce la modernisation du travail, le manque de prise en considération de la subjectivité (Bertaux-Wiame & Linhart,2006), la non-reconnaissance du jugement de beauté et d'utilité au sens de Dejours & Gernet (2012).

En s'engageant pour la défense des soins infirmiers au sens de « to engage » (De Ketele, 2013), c'est aussi pour la valeur du travail qu'elle se bat peut-être.

Dans ses cours, elle interroge la posture professionnelle des étudiant·es

> …en n'ayant pas toujours des réponses mais les bonnes questions à se poser, de conduire à être dans des clés de compréhension en étant vraiment respectueuse de soi et d'une identité qui nous engage en fait. Parce que je pense que c'est le secret pour durer en fait dans les soins, de pouvoir se préserver aussi et… ((longue pause et rit)) (l.274-277).

Nous trouvons intéressant que, spontanément, Elise utilise le terme « engage » et elle paraît se rapprocher de notre définition. Elle semble faire l'hypothèse que si l'identité professionnelle est développée, l'étudiant·e appréhendera mieux les difficultés de son travail et protégera davantage sa santé physique et mentale comme professionnel·le.

Est-elle familière des écrits de Pezé (2010), Clot (2015), Lhuilier (2010), Dejours & Gernet (2012) que nous avons privilégiés dans notre cadre théorique ?

- Un environnement capacitant

Depuis qu'elle a obtenu son poste de formatrice, elle se rend compte d'un contexte professionnel favorisant sa construction identitaire *« … c'est Walt Disney, je veux dire ma vie là-bas ((elle rit)) »* (l.325). Elle paraît bénéficier d'espaces de réflexion pédagogique très nourrissants *« c'est des opportunités de croissance tout le temps… »* (l.326-327), d'espaces formels de réflexion qu'elle précise *« … on est dans une méthodologie de travail, mais sur des principes pédagogiques qui peuvent à la fois aider à construire un cours, à créer un dispositif qui va évaluer, à créer de la validation et ça c'est vraiment… cette professionnalisation… »* (l.328-331).

Nous pouvons ressentir vraiment de la joie et de l'enthousiasme dans sa voix *« Donc, ça m'apporte vraiment de la cohérence, de la motivation, du plaisir donc c'est cet espace voilà de liberté, de perspectives… »* (l.390-392).

Elise rajoute plus loin *« … je suis dans une structure que je qualifierais de saine, avec des gens qui ne nous pressent pas comme des citrons… »* (l.421-422).

Nous pouvons constater qu'elle reconnaît les qualités de son institution et son travail est vécu comme très satisfaisant.

- Penser l'andragogie en fonction des changements

Elise aborde les enjeux et défis des prochaines années dans son institution. En effet, comme nous l'avons vu dans l'introduction, la pénurie de personnel soignant a engendré une augmentation significative d'étudiant·es en formation. De plus, la crise sanitaire a drastiquement modifié les pratiques et modalités pédagogiques ces trois dernières années.

Elle attire notre attention sur l'organisation du travail *« ce que moi j'observais c'est que finalement y avait des ajustements majeurs à repenser au niveau de l'organisation du travail qui fait quoi ? comment ? »* (l.709-711). Elle laisse sous-entendre que la réflexion n'a pas toujours pu se faire, l'augmentation des volées ayant été très rapide *« …je suis pas sûre que tout ait été, ben… on a calibré comme on a pu, moi j'ai le sentiment mais y a aussi des pratiques qui étaient difficiles à quitter pour certain·es enseignant·es… »* (l.714-715).

Nous posons l'hypothèse qu'Elise se rend compte que le risque de désengagement des enseignant·es est réel s'ils·elles n'arrivent plus à construire des repères et à effectuer les changements demandés.

Elle semble s'adapter et chercher des alternatives en se questionnant avec pertinence, notamment concernant l'évaluation des travaux : *« Je me rends bien compte qu'il va falloir que je renonce à la partie narrative et voilà je dis pas qu'il faut tout faire en QCM non plus mais comment est-ce qu'on accompagne finalement ces mêmes dimensions-là… ? »* (l.720-723).

Elle paraît lucide sur les enjeux de l'enseignement théorique en très grand groupe *« … ça va impacter bien entendu la manière dont on va enseigner… »* (l.763-764) et la formation pratique des étudiant·es avec la place de la simulation *« …on n'arrive plus à avoir assez de places de stage pour nos étudiant·es, donc comment on les forme à être eux opérationnels et plus près d'une réalité sans être ((elle rit)) dans la réalité complète ? »* (l.765-767). L'anticipation des conséquences et l'appréhension des obstacles semble une priorité pour elle.

- Une recherche de sens, de cohérence et de pertinence par l'innovation

Nous pouvons souligner son désir et son enthousiasme à relever les défis en mettant l'accent sur l'innovation *« … il y a une place aussi autour des changements, autour de l'innovation quoi, de la technologie et c'est super mais il va falloir ((elle rit)) il va falloir travailler et travailler dans quelque chose de nouveau, de cohérent. »* (l.778-780).

Elise affirme avec une certaine détermination sa recherche de sens, de cohérence et de pertinence dans ses activités professionnelles. D'ailleurs, elle rajoute *«Pas juste d'avoir un superbe hôpital simulé, où on fait des scénarios de simulation qui sont à côté de la plaque, moi ça m'intéresse pas quoi »* (l.780-781).

Elle semble également préoccupée par les différences entre les acteur·rices *« … il faut qu'on soit vigilant, je crois, à cet écart entre les réalités des terrains, les besoins en formation, les moyens qu'on se donne en fait »* (l.823-825). Nous nous interrogeons à qui s'adresse le « on » et nous pouvons penser qu'il s'adresse tout autant à elle, son équipe pédagogique et/ou, plus globalement, tous·tes les acteur·rices concerné·es par la formation (professionnel·les du terrain, gouvernance des institutions et politiques). En effet, même si une marge de manœuvre semble possible entre son équipe pédagogique et la gouvernance de son école, il y a un système d'interdépendance due à la globalisation dans les milieux éducatifs (Ketele, 2015).

Les mutations du travail avec une logique techno-économique de rationalisation, de culte de la performance et d'uberisation vont-t-ils gagner du terrain dans son institution ? Ou sa gouvernance s'approchera-t-elle d'un management où qualité et santé au travail sont encore possibles ?

3.2.2. Engagement en formation

- *Se donner les moyens*

Dans les motifs d'engagement en formation son dernier CAS en formation d'adultes, effectué à l'université, a fait l'objet d'un autofinancement, ce qui semble montrer la détermination d'Elise d'effectuer sa transition professionnelle de manière autonome. Néanmoins, elle n'a pas la possibilité financière de poursuivre une formation plus approfondie sans être soutenue par un employeur.

Pour postuler comme enseignante, une part de stratégie semble se révéler *«…j'avais besoin d'avoir les notions d'ingénierie pédagogique pour savoir comment… utiliser les savoirs cliniques, les expériences d'enseignements que j'avais eues … »* (l.137-138).

Dans un contexte de mutations au travail où l'individu se doit d'être de plus en plus performant et répondre aux besoins des institutions, les enjeux de la formation paraissent conséquents si Elise souhaite réussir sa reconversion.

Nous posons l'hypothèse que ses connaissances du réseau dans la formation avec notamment ses enseignant·es ont représenté des identifications à des autrui significatifs qui l'ont encouragée à effectuer cette transition *« puis après j'ai rencontré F qui m'a dit… »* (l.36).

Ce projet de formation paraît lui permettre de se projeter dans un avenir plus stimulant qui redonne du sens à ses activités cliniques et pédagogiques.

- *Un sentiment d'illégitimité*

Cependant, elle semble se rendre compte qu'il y a un écart entre ses attentes et la complexité de ses apprentissages durant sa formation CAS en formation d'adultes *« je pense que j'avais sous-estimé la dimension, le caractère universitaire. Je pense que je m'imaginais comme ça avec des clés assez pragmatiques de « ah ok ben pour être un bon enseignant faut faire comme ça »* (l.307-309).

Nous avons vu précédemment qu'Elise a rencontré des difficultés lors de son parcours scolaire, des obstacles lors de sa formation professionnelle et l'empêchement par sa hiérarchie d'accéder à la formation souhaitée de clinicienne. Par conséquent, quelles représentations a-t-elle d'elle-même ? Craint-elle une réactualisation de son passé avec une image de soi négative ?

Elise traverse, dans cette période de transition professionnelle, une perte de sens dans son activité clinique et l'envie de partir de son institution. Cela nous laisse penser que ces éléments sont favorables au doute et à la remise en question. *« …quand on est un petit peu, avec ce sentiment d'illégitimité au final…»* (l.333-334).

C'est aussi la première fois qu'Elise effectue une formation à l'université. Même si elle enseigne déjà comme vacataires occasionnellement, elle n'a pas encore de poste fixe dans cette institution. De plus, elle peut se comparer à d'autres apprenant·es plus expérimenté·es.

Nous posons l'hypothèse que la formation renforce ce sentiment d'illégitimité *« …y avait un écart entre ce que j'avais vu dans ma formation, ce que… là où j'étais dans ma vie à ce moment-là et puis le moment où je devais me remobiliser ces connaissances pour pouvoir construire …»* (l.310-312).

Ce n'est peut-être que le début d'un lent processus de transformation identitaire pour Elise où projets professionnels, de formation et vie de famille vont se chevaucher « …*quand moi je me sens illégitime, c'est souvent dans le regard de l'autre que je trouve de la légitimité »* (517-518).

- *Quel Master choisir : entre passion et raison ?*

Lors de notre entretien avec Elise, elle n'est pas en formation diplômante, mais semble y penser sérieusement *« … on verra j'aspire à aller vers un Master parce que c'est une nécessité à un moment donné je sens bien que je peux aller un bout avec ce que j'ai comme bagage de compétences…*» (l.218-220).

Nous pouvons penser que ses ambivalences identitaires se réactualisent entre clinicienne et formatrice. Le renoncement de soigner paraît encore présent car elle hésite entre un Master en Sciences Infirmières et celui des Sciences de l'Éducation *« donc je suis toujours dans des identités comme ça qui me ((elle rit)) qui sont là mais qui sont un peu en tension et puis qui voilà il va falloir que je me positionne »* (l.76-78).

Elle reparle du passé, en reconfirmant son souhait d'une orientation clinique *« ça faisait aucun doute pour moi… »* (l.83) et plus loin *« … mais… voilà… ça s'est pas fait donc après comment faire quelque chose en cohérence avec où je suis maintenant »* (l.83-85).

Elle se confronte à nouveau à ce deuil et ne l'élude pas. Nous pouvons penser qu'il y a encore de l'amertume et un sentiment de déception.

Si elle commençait sa formation Master en Sciences de l'Éducation, serait-ce un renoncement définitif à l'orientation clinique et, par là-même, une trahison à sa quête identitaire de clinicienne ?

La question de la cohérence de la trajectoire professionnelle semble être un élément saillant pour elle. Nous nous sommes déjà aperçue que sens et cohérence sont essentiels dans son fonctionnement. Est-elle tiraillée entre choix de passion et choix de raison d'autant plus qu'elle semble engagée et motivée pour son nouveau poste comme elle semble le souligner « *j'ai beaucoup de plaisir par ailleurs* » (l.87) ?

Comme elle n'a un poste de formatrice que depuis trois ans, le temps peut être son allié pour se clarifier *« …c'est une question que j'ai depuis des années mais je sais qu'il va falloir que j'y aille avant d'avoir 55 ans quand même ((elle rit)) »* (l.372-373).

Nous avons déjà relevé qu'Elise mûrit ses projets, notamment lorsqu'elle a choisi les soins infirmiers plutôt que l'école sociale. Quel sera l'événement déclencheur cette fois-ci ?

3.2.3. Origine et nature des tensions

3.2.3.1. Tensions intra subjectives

- Une charge mentale envahissante

Elise compare sa charge mentale de formatrice avec celui de l'infirmière qui était surtout affective et où le travail se répartissait en équipe.

Actuellement, elle peut ressentir cette charge mentale sur plusieurs axes :

- Difficulté à renoncer aux projets proposés *« … ce qui peut être plus insatisfaisant, c'est d'arriver à mettre des limites d'une dynamique qui semble ne jamais s'arrêter en fait… et ça c'est encore un peu compliqué pour moi…en termes d'identité professionnelle… »* (l. 398-400). Nous pouvons penser que si elle refuse certaines activités pédagogiques, elle peut craindre d'être confrontée à ses propres représentations négatives et donc diminuer son estime de soi.
- Rester connectée aux réseaux et répondre à ses mails en-dehors des heures du travail car *« …je suis quelqu'un qui… j'aime bien quand les choses elles sont faites »* (l.479-480). Nous faisons l'hypothèse qu'elle craint d'oublier ou qu'autrui ait un regard négatif sur son travail si elle ne répond pas rapidement *« … c'est plus moi et moi-même, mon niveau d'exigence, ma loyauté, des choses comme ça… »* (l.423-424). Les doutes sur la valeur de son travail effectué et les sentiments d'insécurité sont parfois encore présents.
- Gérer la surcharge en solitaire *«… elle peut être bien plus envahissante et j'ai toujours les warning qui s'allument de me dire « non non parce que tes limites, en fait, tu vas les… tu pourrais les atteindre avant de t'être rendue compte… »* (l.501-503) et plus loin, elle rajoute *« …c'est un peu la grenouille qu'on met dans un bain, qui monte tranquillement ((elle rit)) et puis tout d'un coup je suis là « ouh là »* (l.505-506), car il faut assumer le travail *« … là sur mon activité, personne ne va prendre un relais, donc ((elle rit)) j'ai comme un vécu d'indépendante quoi… »* (l.470-471).

Ces tensions intra subjectives nous permettent de constater comment la charge mentale impacte son fonctionnement psychique et sa dynamique identitaire.

3.2.3.2. Tensions intersubjectives

- Jongler entre famille et travail

Ses enfants semblent comparer, eux aussi, les différences entre la fonction d'infirmière et de formatrice d'adultes. Ils peuvent lui reprocher d'être physiquement là tout en étant absente psychiquement *« … avant ben tu n'étais pas là des fois le matin, le soir, le week-end ok, mais quand t'étais là t'étais là, maintenant ton travail c'est l'ordinateur et l'ordinateur, il est avec nous et ça va pas »* (l.473-475).

Nous pouvons penser que leurs commentaires ont provoqué une image négative de son rôle de mère. D'ailleurs, elle avoue *« … j'ai pris une claque là ce jour-là… »* (l.475).

Les tensions paraissent aussi présentes lorsqu'il faut partir du travail à une certaine heure pour se consacrer à son rôle de mère *« … jongler entre la vie de famille ou ça c'est aussi une réalité, c'est une réalité…de me rendre disponible pour le petit, voilà y a des moments, où j'aurais besoin d'avoir juste encore deux heures… »* (l.653-655).

Nous pouvons observer que les différents projets de vie d'Elise se chevauchent et qu'elle est très mobilisée (Kaddouri, 2019).

- Des relations de pouvoir entre collègues

Lors d'un départ à la retraite d'une collègue formatrice, Elise a repris une responsabilité pédagogique d'une formation co-construite avec d'autres institutions il y a de nombreuses années. Les enjeux sont ici interpersonnels et interinstitutionnels : Elise met l'accent sur la concurrence qu'il peut y avoir entre les organismes de formation *« … c'est souvent un peu un joke mais on se regarde un peu de travers quoi, c'est un peu à couteaux tirés pour qui aura la responsabilité de quoi …* » (l.572-574).

De cette tension, semblent s'ajouter des problématiques d'ego dans les relations interpersonnelles de collègues, avec des remarques dénigrantes et méprisantes qui l'ont heurtée *« …je dois faire avec des éléments où je pensais pas devoir, avec lesquels je pensais pas devoir conjuguer qui sont de l'ordre clairement de la misogynie, de l'abus de pouvoir… ((elle claque des lèvres)) »* (l.603-605).

Cette dynamique semble détériorer leur collaboration alors qu'Elise se décrit comme peu conflictuelle. Elle vit une confrontation conséquente *« … j'ai jamais vécu ça à C où je suis, qui vont remettre en cause ma légitimité parce que voilà, d'être attaquée « t'as pas de Master ? », « t'as pas fait… mais pourquoi t'es déjà responsable ? »* (l.597-598).

Cette rivalité apparaît lorsqu'elle questionne le sens de leurs pratiques et n'obtient pas d'argumentaire *« je sens qu'il y a une résistance au changement, à ce que moi je peux amener parce qu'ils sont sur des didactiques pédagogiques, desquelles ils ne veulent pas bouger… que je vais interroger mais il y a pas l'argument… »* (l.588-591) ce qui provoque chez elle de la frustration.

Nous pouvons penser que la redistribution des rôles, lors du départ à la retraite de sa collègue, engendre de nouvelles alliances et des relations de pouvoir. Cette dynamique groupale peut entamer la santé psychique et physique d'Elise à terme.

3.2.4. Stratégies identitaires

- *S'octroyer du temps et mieux séparer les espaces*

Pour Elise, l'exemple et les actes paraissent plus importants que les paroles dans l'éducation de ses enfants. Par conséquent, leur regard semble l'encourager à se donner les moyens pour se ressourcer *« … ok si tu veux qu'ils apprennent à prendre soin d'eux dans leur vie… montre plutôt que de dire comment il faut faire, donc j'essaie voilà dans ces moments où je me préserve un bout »* (l.493-495).

Elle ne paraît pas toujours sentir ses limites et souhaite s'occuper de cette charge mentale envahissante *« … une sorte d'urgence à être attentive à ça »* (l.500).

Elle tente de mieux séparer les espaces entre vie professionnelle et vie personnelle même si elle n'y arrive pas toujours *« … j'ai décidé voilà de mettre un peu plus de rigueur sur effectivement l'ordi je le mets pas au salon, y a des heures où non, j'arrête de, j'y travaille… »* (l.475-477). Cette décision nous laisse penser que cela diminue l'image négative qu'elle peut ressentir dans son rôle de mère.

Elle semble identifier aussi que ses besoins sont différents. Plus jeune, elle se ressourçait dans les activités alors que, maintenant, elle a besoin de silence *« … aujourd'hui, je me ressource plus ((elle rit)) en faisant rien des fois. Je peux juste aller me balader en forêt… »* (l.496-497).

Elle est de plus en plus attentive à ralentir son rythme, à prendre soin d'elle-même en respectant ses besoins, même si elle peut se sentir encore tiraillée quand elle dit *«… t'aurais le choix de faire cela ou de continuer de travailler ou d'aller voir cette copine qui t'appelle pff, ferme ton ordi, va voir la copine quoi ». Mais c'est un travail… ((elle sourit)) »* (l.507-509).

- *La reconnaissance et le soutien des collègues*

La reconnaissance par les pairs est précieuse *«… mais génial, ce que t'as fait, c'est incroyable ce travail amassé » « ah oui c'est vrai , maintenant que tu le dis, c'est vrai » ((elle rit)) « on a beaucoup bossé pour ça » donc ils sont porteurs dans ce sens-là… »* (l.518-520).

Dans cet extrait, nous pouvons observer que le jugement de beauté porté par les pairs sur son travail semble permettre à Elise de se sentir légitime et renforcer son image de soi.

L'adversité vécue par Elise avec ses collègues des autres institutions semble se résoudre aussi par la reconnaissance de sa collègue bienveillante. Dans cette situation, nous pouvons poser l'hypothèse que c'est une victoire identitaire par différenciation comme précédemment, puisque son estime de soi en ressort grandi *« …avant j'aurais vraiment subi et souffert en me disant « mais oui je suis pas légitime etc… » mais voilà, j'ai eu le retour des étudiant·es, j'ai eu le retour de ma prof qui était là… »*(l.606-608).

Son langage non-verbal est très présent à ce moment-là par un claquement de lèvres et un temps de pause, comme pour marquer l'importance de cet événement. L'apparente-t-elle à un baptême du feu auquel elle a survécu ?

Le feed-back d'un membre de l'équipe est également précieux *«…là tu bosses trop »* (l.521) ou lorsqu'une collègue lui témoigne une attention particulière *«… m'apporter un café dans mon bureau un matin où j'ai une sale tronche et puis elle me dit « migraine ? » ((elle rit et moi aussi)) et c'est pas grand-chose mais en fait c'est, ben moi ça m'aide… »* (l.541-543).

Elise soigne aussi le lien avec autrui *« …soigner la relation c'est aussi important… »* (l. 529) et a conscience qu'elle verbalise son ressenti *« …autour de l'affectivité et de l'émotivité… »* (l.537-538).

- *Réfléchir seule et savoir demander de l'aide*

Lorsqu'elle est en difficulté, Elise prend du recul pour clarifier les enjeux rencontrés *« … je réfléchis toujours mais comme dans les soins, qu'est-ce qui m'appartient ? Qu'est-ce qui appartient effectivement à l'institution ? Qu'est-ce qui appartient aux étudiant·es ? »* (l.634-636).

Nous posons l'hypothèse que ces questionnements lui permettent de maintenir et/ou de redéfinir son image de soi. Elle peut alors demander de l'aide si le problème persiste *«…d'abord je cogite, je panique un bout, puis après je demande de l'aide, mais y a pas vraiment un long laps de temps… »* (l.626-627).

Elle pose un regard constructif sur son institution et ses rapports avec sa hiérarchie et/ou les ressources humaines semblent établis dans la confiance *« … j'ai tous les espaces pour aller réfléchir et dire « ok ça en fait je peux pas » et je sais qu'en face j'ai quelqu'un qui va s'asseoir et discuter avec moi »* (l.650-652).

Nous pouvons penser que ces derniers éléments lui permettent de se sentir soutenue par son institution et participe à son sentiment de sécurité comme enseignante.

- *Continuer son engagement dans les différentes logiques*

Pour poursuivre l'idéal de sa quête identitaire, Elise continue son engagement professionnel pour favoriser l'acculturation de son environnement, renforcer son sentiment d'appartenance et stabiliser une image de soi positive.

Comme nous avons déjà analysé l'engagement professionnel avec ses logiques, nous avons trouvé pertinent de catégoriser cette stratégie de cette manière.

Les logiques personnelles :

- Prioriser ses activités et renoncer à d'autres « …*A prioriser, à être probablement beaucoup plus pragmatique, et puis à dire « non » ((elle rit)). A renoncer à des choses… »* (l.409-410).
- Garder son autonomie *« …j'ai un espace de liberté très conséquent… mais une liberté avec une forme de rigueur, avec des pistes, vers lesquelles me diriger…»* (l.379-380).
- Implémenter des projets qui ont du sens avec les populations vulnérables *« … ça me nourrit… de le vivre et puis je trouve que c'est très formateur pour les étudiant·es et qu'ils ont besoin et que c'est aussi ce qui en termes de santé publique un enjeu enfin l'accès aux soins… »* (l.851-853).

Les logiques dialogiques :

- Réfléchir en équipe *« …on va réfléchir en équipe, on va faire des propositions, en lien avec des axes de recherche, en lien avec des choses qui sont déjà préexistantes… »* (l.383-384).
- Collaborer avec d'autres acteur·rices du terrain qui apportent un sens à son travail de formatrice *« …j'aspire en tout cas, à travailler avec des personnes concernées, des patient·es expert·es, des pairs praticien·nes, des proches, ça c'est ma manière à moi de rester proche des soins infirmiers… »* (l. 768-770).

Les logiques technicistes :

- Innover *«… j'ai vraiment besoin d'être aussi dans une forme d'innovation… »* (l.291) et déployer des projets avec cohérence et plaisir *« … c'est vraiment mutuel, c'est à la fois pour mon activité et puis à la fois pour celle des étudiant·es. Donc, ça m'apporte vraiment de la cohérence, de la motivation, du plaisir donc c'est cet espace voilà de liberté… »* (l.389-391).

Les logiques heuristiques :

- Se former *« …je me forme tous les jours très honnêtement de manière empirique… vraiment, vraiment… c'est un espace incroyable pour apprendre si on veut, on peut vraiment apprendre tout le temps… »* (l.856-858).
  Elise n'a pas encore d'idée précise de la suite de sa carrière et n'a pas d'ambition académique particulière *« … j'ai pas une ligne déterminée mais j'ai tellement d'opportunités tout le temps en termes de perspectives de développement de compétences… »* (l.216-218). Nous pouvons remarquer qu'elle est confiante dans son environnement, cela favorise son appartenance et renforce son image de soi.

Nous avons achevé d'analyser notre dernier entretien. Le prochain chapitre a pour objectif de présenter une synthèse des résultats significatifs et une discussion, enrichie par le cadre théorique.

F. DISCUSSION ET SYNTHESE DES ANALYSES

Nous venons d'analyser trois parcours identitaires de formateur·rices d'adultes ayant exercé précédemment comme professionnel·les de la santé ou du social. Pour rappel, nous avons choisis des profils contrastés ; nous nous appuyons dans la discussion sur l'entretien de la 4ème personne interviewée, Nathalie, pour consolider nos données.

Cela nous a permis de vérifier/d'infirmer nos hypothèses et de répondre à nos questions de recherche.

Questions de recherche :

- Quels sont l'origine, la nature et les types de tensions identitaires éprouvées par un·e professionnel·le de la santé ou du social ?
- Quels sont l'origine, la nature et les types de tensions identitaires vécues par un·e formateur·rice d'adultes qui a été un·e professionnel·le de la santé ou du social ?
- Dans un contexte de mutations du travail, comment les formateur·rices d'adultes s'engagent-ils·elles versus se désengagent-ils·elles dans leur profession et dans leur formation ?
- Dans des environnements professionnels de plus en plus exigeants et incertains, quelles stratégies identitaires mettent-ils·elles en œuvre pour maintenir leurs engagements ?

Hypothèses :

- L'engagement professionnel et l'engagement en formation permettent de préserver le sens du travail, sa cohérence et les valeurs de la personne. Ils renforcent son pouvoir d'agir.
- Les mutations du travail augmentent la distance relationnelle, un climat de méfiance et de tensions entre les différent·es acteur·rices (étudiant·es, formateur·rices, directions) qui nuisent à l'engagement professionnel des formateur·rices d'adultes. Cela impacte les collaborations dans les institutions et entre elles.
- Les tensions identitaires vécues par les formateur·rices d'adultes ne sont pas suffisamment identifiées, reconnues et accompagnées dans les institutions.

Pour une meilleure visibilité des résultats de notre analyse, nous nous sommes centrée sur les thématiques et non plus la chronologie du parcours des interviewé·es. C'est pourquoi, vous trouverez les chapitres suivants : Des engagements qui transforment les dynamiques identitaires, transition professionnelle, tensions identitaires et stratégies identitaires.

A la fin de la discussion, nous reviendrons sur nos hypothèses pour les confirmer ou les infirmer.

1. Des engagements qui transforment les dynamiques identitaires

Engagement en formation professionnelle

1.1.1. Entre rêve et réalité : La construction de leur projet professionnel

Lorsque les interviewé·es construisent leur projet de formation professionnelle, ils·elles sont encore adolescent·es ou jeunes adultes ; c'est une étape cruciale de leur développement identitaire (Erikson, 1968, 1980) (Cohen-Scali & Guinchard, 2008), (Lipiansky, 2008).

Seul Patrick a parlé de sa famille et de son « identité héritée » (Kaddouri, 2006). Comme Elise, il expérimente différents emplois dès son adolescence.

Nous nous sommes rendue compte, dans cette recherche, que l'orientation professionnelle et les projets de formation (projets visés) ne se sont pas toujours déroulés comme les interviewé·es les avaient rêvés. Tous·tes ont dû s'adapter aux contraintes de leur environnement.

Nous pouvons observer que ce processus dynamique (Lipiansky, 2008) leur a demandé du temps et des changements de trajectoires. La confrontation à la réalité de Patrick, Sylvie, Elise et Nathalie a été source de tensions et de conflits identitaires (Kaddouri, 2019). Pour exemple, Patrick renonce à sa carrière sportive, alors qu'il y mettait beaucoup d'espoir et Sylvie est obligée d'effectuer un diplôme d'infirmière avant de pouvoir se former enfin comme puéricultrice.

Quant à Elise, elle rencontre des problèmes de santé dans sa formation et réajuste son projet.

Nathalie, la 4ème personne interviewée, confirme cet écart entre rêve et réalité lors de son orientation professionnelle. Elle commence des études par une première année de médecine, ne poursuit pas et s'oriente en droit. Elle décide de les arrêter, fait des petits jobs durant un an et se considère en « errance professionnelle » (N.l.8).

Malgré les difficultés traversées, chacun·e mobilise des ressources pour construire un autre projet.

1.1.2. Des représentations de soi à soi et de soi à autrui

Il apparaît que les premiers emplois ou les stages avant et/ou pendant la formation ont été décisifs dans le choix de leur orientation. Ces expériences semblent avoir favorisé et/ou conforté leur orientation professionnelle. Les interviewé·es se sont confrontés à leurs représentations et à celles d'autrui (Barbier, 2006).

Patrick effectue un stage avant sa formation sociale qui le conforte dans son choix professionnel. Il s'engage fortement ensuite dans une permanence pour les patient·es souffrant du SIDA et leurs proches. Cette expérience avait du sens pour lui, l'a confronté à la maladie et à la mort.

Lorsque Sylvie effectue son stage en spécialisation et voit son rêve s'écrouler, elle perd ses idéaux. Elle bénéficie, lors de cette épreuve, d'un autrui significatif grâce au soutien de sa référente de stage. Elle pourra entrevoir des alternatives et construire un autre projet professionnel.

Pour mûrir son projet professionnel, Elise part en voyage durant plusieurs mois. A son retour, elle choisit la filière des soins infirmiers. Quant à Nathalie, elle décide de reprendre des études de soins infirmiers après avoir été employée une année dans différents domaines. Comme pour Elise, nous ne connaissons pas son cheminement réflexif.

Nous pouvons imaginer que la transformation de leurs représentations a été tantôt source de questionnements, de tensions et/ou de réassurance.

Ces interviewé·es semblent néanmoins avoir construit des projets de soi pour soi et non des projets de soi pour autrui (Kaddouri, 2006).

La formation professionnelle paraît être valorisante et investie positivement pour Patrick, Elise et Nathalie. Certain·es ont d'ailleurs gardé des liens avec leurs enseignant·es. Patrick a même poursuivi son engagement à la permanence SIDA après sa formation et Elise a « adoré » l'école, qui lui a permis de trouver un fort sentiment d'appartenance, des valeurs et une identité professionnelle.

Nathalie dit avoir toujours donné le meilleur d'elle-même, notamment dans ses stages, à tel point qu'une responsable lui a signifié qu'elle l'engagerait volontiers.

Par contre, dans le discours de Sylvie, il est difficile de percevoir comment elle a vécu son école d'infirmière, puis de puéricultrice.

Poursuivons maintenant sur leur engagement dans la fonction d'infirmière ou de travailleur social puis dans leur fonction de formateur·ice d'adultes.

1.2. Engagement professionnel comme professionnel·le de la santé ou du social

Patrick et Elise ont exercé entre 12 et 15 ans sur leur terrain clinique, Nathalie y a travaillé durant 25 ans et Sylvie s'est orientée vers l'enseignement après 2 ans.

1.2.1. Un attachement fort à leur profession et une identité professionnelle avec des valeurs

Chacun·e paraît avoir une grande envie de se réaliser professionnellement et l'engagement professionnel, au sens de « to engage » (De Ketele, 2013) semble montrer un fort attachement à leur profession. L'enthousiasme, l'engagement envers les patient·es ou les bénéficiaires les caractérisent et ils·elles défendent une identité professionnelle avec des valeurs.

Au début de leur vie professionnelle, une continuité identitaire avec un projet d'entretien du Soi (Kaddouri, 2019) se développe pour Patrick, Elise et Nathalie. Ils·elles construisent des projets de soi pour soi où ils·elles suivent leurs aspirations, donnent du sens à leur vie et gagnent en confiance. Sylvie paraît très attachée aussi à sa profession, mais nous avons vu que son projet se transforme plutôt en projet de soi pour autrui et qu'elle abordera très rapidement sa transition professionnelle.

1.2.2. De multiples logiques d'engagement

Les logiques d'engagement décrites par De Ketele (2013) sont mises en évidence et complémentaires entre elles. Elles sont toutes présentes, même si cette fonction date, pour certain·es, de plus de vingt ans.

Nous pouvons mettre en évidence des *logiques personnelles*, car ils·elles s'engagent tous·tes pour des activités qui ont du sens pour eux·elles et où ils·elles trouvent des bénéfices personnels (De Ketele, 2013). Sylvie, par exemple, s'engage en favorisant les soins relationnels avec les parents et les nouveau-nés.

Patrick dit « *adorer* » le travail social avec les enfants et adolescent·es. Au fur et à mesure de son expérience, il cherche à se diversifier dans l'activité pédagogique et comme co-responsable. Cette opportunité d'enseignement le valorise narcissiquement (Lipiansky, 2008) et lui permet de développer d'autres compétences. Quant à Elise, elle se réalise pleinement

dans son identité d'infirmière en psychiatrie, ce qui semble être le cas également pour Nathalie. Cette dernière relate avec beaucoup de plaisir les soins effectués auprès des patient·es.

Les *logiques dialogiques* sont présentes par la mise en visibilité de leur collaboration avec des collègues chez Patrick, Sylvie et Elise. Elise semble se reconnaître dans les soins effectués en équipe et être en confiance avec ses collègues qui partagent des règles du métier avec un jugement de beauté du travail (Dejours & Gernet, 2012). Patrick partage aussi ses nouvelles connaissances acquises en formation Master. Au fur et à mesure des années, il construit une identité acquise au centre de jour qui est reconnue par son institution. Sylvie assied aussi ses compétences et construit des liens d'appartenance avec son équipe.

Les *logiques dialogiques* ne sont pas forcément mises en évidence par Nathalie, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles ne sont pas présentes. Nous l'expliquons plutôt par le fait qu'elle exerce dans un service de remplacement où les sentiments d'appartenance à une équipe sont peut-être moins présents.

Exerçant en soins somatiques, nous retrouvons chez Nathalie, davantage de *logiques technicistes* ce qui est probablement lié au fait qu'elle évoque des gestes techniques dans les soins. Il a été plus complexe d'identifier les *logiques technicistes* de Sylvie, Patrick et Elise, leurs savoirs et savoirs-faire n'étant pas réellement mis en visibilité dans leur récit.

Les *logiques herméneutiques*, liées à la réflexion sur les enjeux du contexte et les valeurs (De Ketele, 2013), sont également identifiables.

Elise met en lumière l'identité professionnelle ainsi que la collaboration interprofessionnelle. Nathalie quitte son premier emploi pour des conflits de valeurs. Elle défend l'importance de s'investir auprès des patient·es et la qualité des soins, se positionne auprès de ses collègues et du·de la patient·e. Elle se dit « très rigoureuse, très professionnelle » (N.l.330). Nathalie reconnaît le soutien et les encouragements de sa hiérarchie. Elise et Sylvie posent un regard très critique sur leurs contextes professionnels et leurs managers.

Patrick et Elise construisent des projets de soi pour soi (Kaddouri, 2019) et consolident leur identité professionnelle. Cela est confirmé par le récit de Nathalie qui effectue toute sa carrière d'infirmière en milieu hospitalier. Dès son diplôme, elle devient maman et aura cinq enfants. Elle négocie avec son institution des temps partiels compatibles avec sa vie familiale et trouve des postes intéressants. Déterminée, rigoureuse et engagée auprès des patient·es, elle poursuit sa quête identitaire en cohérence avec son projet de vie.

1.3. Engagement professionnel comme formateur·rice d'adultes

Les logiques d'engagement décrites par De Ketele (2013) sont mises en évidence et complémentaires entre elles. Comme elles étaient davantage décrites et précisées dans leur fonction de formateur·rice d'adultes, nous les avons approfondies et mises en lien avec les positions d'engagement de Cadei, Mortari, Simeone & Sità (2015). Ces caractéristiques sont définies par le dévouement, la force et l'implication avec des déterminants.

1.3.1. Les logiques personnelles

Rencontrer, enseigner et accompagner les étudiant·es

L'engagement des formateur·rices dans la rencontre avec les étudiant·es et l'enseignement est présent dans tous les récits. Il semble apporter beaucoup de sens et d'autonomie à leur pratique.

- Nous retrouvons également du dévouement chez chacun·e avec, néanmoins, des spécificités. Patrick le souligne par son enthousiasme déjà dans la préparation des cours avec une certaine « *excitation* » avant la rencontre. Elise semble partagée entre enthousiasme et défi lorsqu'elle souhaite maintenir la « *qualité* » de la rencontre malgré l'augmentation des volées et elle favorise l'écoute des besoins de l'étudiant·e dans son accompagnement en stage. Nathalie se préoccupe de la quantité d'étudiant·es et de l'importance de la qualité relationnelle. Elle semble très soucieuse de la relation à l'Autre dans ce métier de l'Humain.

  Le défi paraît présent pour Sylvie en accompagnant des étudiant·es en difficultés. La satisfaction qu'elle a, lors de réussites, peut s'apparenter à une certaine fierté. Nous retrouvons également défi et fierté chez Nathalie dans la préparation, l'enseignement et l'évaluation de ses cours. Cette dernière parle beaucoup aux étudiant·es de sa pratique, met l'accent sur l'information et le sens pour rendre son enseignement « vivant » (N.l.748).

  La reconnaissance de l'importance de l'activité se perçoit plus particulièrement dans les propos d'Elise lorsqu'elle cherche de la cohérence avec la réalité des terrains de stage pour ne pas être en décalage et chez Patrick lorsqu'il dit que faire « grandir » les étudiant·es en formation est essentiel pour lui.
- L'implication se dégage chez Patrick et Nathalie lors de la préparation de leurs cours. Néanmoins, nous ne l'excluons pas chez Elise et Sylvie.
- La force et l'investissement de chacun·e semblent présents. Par exemple, Elise les relève lorsqu'elle tente de développer de la résilience chez les étudiant·es quand ils·elles rencontrent des obstacles en stage.

Les logiques dialogiques

Patrick et Nathalie expriment l'importance d'une relation de confiance et de respect. Elle rajoute la bienveillance. Patrick parle aussi de complicité, de reconnaissance avec des affinités de travail et d'éthique dans le travail. Il s'agit d'avoir une « co-optation », c'est-à-dire un désir de travailler ensemble et il se questionne sur le possible débat et différenciation entre collègues.

Sylvie cherche la collaboration avec ses collègues les plus proches et le soutien entre elles est mis en évidence. Elle apprécie les règles de travail et la coopération (Dejours et Gernet, 2012), ainsi qu'une prise de décisions partagées fluide, sinon elle semble devenir stratégique pour préserver sa dynamique identitaire. Nathalie évoque aussi sa difficulté de collaboration avec certain·es collègues et son renoncement à des collaborations quand elle ne partage pas avec eux·elles les mêmes valeurs ni le même sens du travail partagé.

Elise a du plaisir à penser en équipe et à s'ajuster dans l'altérité. Elle apprécie l'implication interprofessionnelle ou avec d'autres acteur·rices de la formation. Centrés sur une mission commune sans enjeux de pouvoir, ses propos donnent à penser que son sentiment

d'appartenance à son équipe est un facteur de « stabilisation » de son identité professionnelle (Dejours & Gernet, 2012, p.79).

Nous pouvons dire que les interviewé·es ont tous·tes des liens significatifs avec les collègues les plus proches, recherchent leur soutien et des prises de décisions partagées. Ils·elles cherchent des propositions ou de l'aide dans l'innovation (Cadei, Domenico & Sita, 2015).

Les logiques technicistes

La thématique de la digitalisation revient systématiquement dans les entretiens de Patrick, Elise et Sylvie qui s'y sont engagé·es depuis la crise sanitaire. La digitalisation est appréciée et a permis d'innover pour autant qu'elle soit utilisée avec certaines précautions. Elise met l'accent sur l'importance de son efficacité et de sa pertinence pour l'ensemble des acteur·rices pour autant que soit pensé le choix entre présentiel et digitalisation (hybrides, e-learning).

Elle a également soulevé le stress perçu dans l'apprentissage de la digitalisation en période de crise. Patrick souhaite privilégier le présentiel dans ces métiers de l'humain lorsque c'est possible.

Nathalie se différentie et souligne surtout l'évolution rapide de la recherche à prendre en considération pour rester à la pointe des techniques de soins.

Les logiques herméneutiques

- #### Limites de la digitalisation

Les limites de la digitalisation sont abordées par Patrick et Sylvie. Le premier se pose la question de la finalité de la digitalisation et les possibles bénéfices institutionnels post-crise sanitaire, notamment pour favoriser la rentabilité. Sylvie évoque la « *perte* » du public avec les cours à distance. Elle souhaite privilégier la pertinence des processus pédagogiques et des modalités pédagogiques diversifiées pour maintenir une qualité d'apprentissage.

- #### Augmentation du nombre d'étudiant·es en formation : quelles conséquences ?

Les défis de l'avenir de la formation, liés à l'augmentation des volées, est une thématique citée par Sylvie, Elise et Nathalie.

Sylvie met l'accent sur les changements de la formation et de son public. Elle perçoit un manque de motivation de certain·es étudiant·es, dont le souhait est d'intégrer une autre filière de formation. Leur dynamique semble impacter autant leurs collègues que Sylvie. Nathalie reconnaît ne plus intégrer leur nom et certain·es montrent d'énormes difficultés d'apprentissage. Est-ce un manque de travail et/ou l'augmentation des volées ?

Elise pense que l'organisation du travail devrait être reconsidérée, notamment les modalités pédagogiques et/ou les évaluations. Elle est préoccupée des écarts entre les attentes des acteur·rices de la formation et la réalité des terrains cliniques. La place de la simulation dans l'apprentissage de la pratique semble complémentaire aux places de stage. Mais ces dernières se font rares et Elise questionne comment former les étudiant·es pour qu'ils·elles deviennent « *opérationnels* » (E.l.767) ? Elle souhaite de la cohérence dans les innovations. Elle semble engagée et enthousiaste pour répondre aux défis, innovations et modifications des modalités pédagogiques.

Sylvie évoque aussi l'importance de la qualité de la formation, désirant former « de bons professionnels » (S.l.369, 374, 458, 777). Sa vision systémique centrée sur l'étudiant·e, les professionnel·les et les patient·es, paraît apporter du sens à son activité. Elle aimerait une responsabilisation et de l'engagement de chaque acteur·rice et se questionne, comme Elise, sur le devenir de la formation. Elle propose d'accompagner différemment les étudiant·es en intégrant davantage leurs projets professionnels à leur vie personnelle.

- Identité professionnelle et/ou posture professionnelle

L'identité professionnelle et/ou la posture professionnelle sont abordées explicitement et à plusieurs moments de leur récit par Sylvie et Elise ; elles sont le coeur de leur métier. Elise questionne les étudiant·es sur leur posture professionnelle. Elle semble penser que si l'identité professionnelle de l'étudiant·e est bien affirmée, il·elle aura la possibilité de mieux traverser les obstacles, ce que conforte tout à fait Sylvie.

Elise met l'accent sur son attachement aux soins infirmiers. Par son activité de formatrice, elle paraît défendre les valeurs du travail infirmier et plus largement du travail.

Patrick et Nathalie n'évoquent pas explicitement l'identité professionnelle et/ou la posture professionnelle des étudiant·es. Néanmoins, leurs propos laissent sous-entendre que leurs actions andragogiques travaillent ces thématiques avec les participant·es en formation.

En effet, Patrick est très impliqué dans l'analyse de la pratique qui, selon lui, met du sens dans ses activités et celles des professionnel·les qu'il accompagne. Cet enseignement questionne forcément l'identité et/ou la posture professionnelle. Patrick souhaite susciter le désir de l'apprentissage et favoriser le partage des savoirs.

Nous retrouvons aussi chez Nathalie la question du sens dans ses enseignements, que ce soit pour elle ou pour les étudiant·es. Elle tient plus particulièrement à les informer et les former aux problématiques des populations vulnérables.

Il est intéressant de relever que ces thématiques d'identité professionnelle et/ou de posture professionnelle font forcément écho, à tous·tes les interviewé·es.

Cela nous donne à penser que leur expérience passée de professionnel·le de la santé et du social est reconvoquée lorsque l'identité professionnelle et/ou la posture est travaillée avec les étudiant·es.

- Un environnement capacitant

Elise et Nathalie expriment leur gratitude de travailler dans leur environnement institutionnel et y reconnaissent certaines valeurs. Elise le décrit comme « *capacitant* ».

Nathalie souligne la formation continue, le soutien reçu et la confiance de sa direction pour développer un nouveau domaine des soins infirmiers.

Ces affects semblent renforcer leur motivation, leur plaisir et permettre une prise de risque assumée (Cadei, Domenico & Sita, C.,2015).

L'engagement professionnel est conséquent, regardons comment ils s'engagent en formation.

1.4. Engagement en formation comme formateur·rice d'adultes : une source d'enjeux

Les engagements en formation d'Elise, Patrick et Nathalie semblent bien être un projet de soi pour soi (Kaddouri, 2019) ce qui paraît avoir facilité leur transition professionnelle.

Nous allons identifier les possibles sources d'enjeux de leur engagement en formation (Kaddouri, 2019).

1.4.1. Dynamiques organisationnelles

Les dynamiques organisationnelles concernent, par exemple, les exigences des institutions des interviewé·es d'être détenteur·rice de Master ou de Doctorat.

Patrick, Elise et Nathalie n'effectuent pas actuellement un cursus Master ou doctorat et n'en possèdent pas. D'une part, Elise est encore une jeune formatrice dans sa fonction et d'autre part, Patrick et Nathalie sont en fin de carrière. Cette dernière a fait de la recherche et a publié des articles scientifiques. Son institution a reconnu ses connaissances/compétences comme équivalentes à un Master. Quant à Patrick, il émet le désir d'en commencer un.

Sylvie se différencie car elle est détentrice d'un Master en Sciences de l'Education qu'elle a débuté après dix années d'expérience à la demande de son employeur, ce qui était davantage un projet de soi pour autrui (Kaddouri, 2019). Nous pouvons aussi constater une possible récurrence avec des contraintes de politique nationale de formation, comme lors de sa formation initiale. Malgré cet obstacle, elle réussit, une fois encore, à mobiliser ses ressources.

1.4.2. Dynamique identitaire

La formation certifiante sur la dynamique groupale et des institutions, suivie par Patrick, lui a amené du sens et de la cohérence. En effet, les identifications à ses formateurs·rices (Merhan, 2013) paraissent lui avoir réellement permis de se « nourrir » intellectuellement et d'évoluer dans son identité de formateur d'adultes. Nous pouvons également observer que les auteur·es, auxquel·les il fait référence, sont aussi des identifications possibles à des autrui. Son engagement dans cette formation semble avoir permis « une projection de soi dans l'avenir », comme l'a relevé Merhan (2013, p.96) dans son article « L'alternance : entre engagement en formation et engagement professionnel ». Provenir d'une famille émigrée peut, d'autant plus, lui avoir donné envie d'obtenir un statut valorisant et une image de soi positive (Kaddouri, 2019, citant Malewska-Peyer (1987) sur les stratégies identitaires de certaines cultures).

Sylvie vit la seconde partie de sa formation Master plus difficilement. Tout comme Patrick, ses projets sont multidimensionnels (Kaddouri, 2019) et se chevauchent lors de l'arrivée d'un second enfant, ce qui provoque des tensions. Nous pouvons, ici, identifier une deuxième récurrence avec des difficultés à respecter son rythme nycthéméral, comme lorsqu'elle exerçait aux soins intensifs.

Quant à Elise, ses intentions de formation n'ont pas toujours correspondu à celles de son employeur hospitalier (Kaddouri, 2019) mais elle a néanmoins effectué, par la suite, deux formations pédagogiques intéressantes. Elle hésite au moment de l'entretien entre un Master en Sciences Infirmières et celui des Sciences de l'Education, souhaitant trouver de la cohérence dans sa trajectoire. Cela nous donne à penser à une tension identitaire intra-subjective, liée à sa difficulté à renoncer à son identité soignante et trahir son projet identitaire envisagé (Kaddouri, 2019).

Nous pouvons espérer que le temps lui permettra de se positionner plus sereinement tout comme lors de sa formation initiale.

Comme Patrick et Elise, Nathalie a obtenu deux certificats lorsqu'elle était professionnelle de la santé. Ce sont ses projets et elle a été soutenue par son employeur (Kaddouri, 2019). Depuis qu'elle a une fonction d'enseignante, elle a hésité dans le choix d'un Master tout comme Elise. Elle aurait désiré une formation plus proche de ses valeurs de clinicienne, ce qu'elle n'a pas trouvé. Était-elle aussi en tension identitaire entre la pédagogie et la clinique des soins ? De plus, des soucis de santé l'ont empêchée de s'engager en formation. Lucide sur les enjeux actuels, elle pense que son parcours de clinicienne n'intéresserait plus forcément son institution qui exige davantage de diplômes.

Le prochain chapitre est consacré à la transition professionnelle, étape essentielle dans l'engagement professionnel et l'engagement en formation. Il aurait, d'ailleurs, mérité un chapitre entier dans l'analyse de chaque interviewé·e. Nous avons eu également de la difficulté à trouver sa juste place dans cette discussion, car il traverse toutes les thématiques. Il fait partie des surprises de ce mémoire lors de l'analyse des entretiens.

2. Une transition professionnelle enrichissante

2.1. Une continuité du métier avec des rythmes différents

Nous avons constaté que la transition professionnelle est une continuité du métier et un entretien du Soi pour nos interviewé·es. En effet, des ressources cognitives, affectives et/ou matérielles sont mobilisées et la satisfaction est bien présente (Kaddouri, 2006). Un véritable processus les entraîne progressivement vers une transformation identitaire.

Nous observons néanmoins quelques différences ; la transition est effectuée par étapes par Patrick, Elise et Nathalie alors que Sylvie vit une reconversion rapide et sans aucune expérience pédagogique.

Le sens et les valeurs, éléments relevés par Mègemont & Baubion Broye (2001, p.16) sont questionnés lors de la transition professionnelle.

2.1.1. Une succession d'étapes pour Patrick, Elise et Nathalie

La première étape de la transition est de saisir l'opportunité d'enseigner comme vacataire dans une école. Leur expertise et les liens entretenus avec des enseignant·es des écoles les amènent à être tous·tes sollicité·es par des autrui significatifs auxquel·les ils·elles peuvent s'identifier (Lipiansky, 2008).

Nathalie effectue sa transition professionnelle pour des raisons économiques et son besoin d'évolution professionnelle. Elle sera sollicitée par une enseignante comme vacataire.

La seconde étape, pour Patrick et Elise, est probablement une aisance progressive de leurs compétences pédagogiques dans leur institution et deviennent experts métier avec des étudiant·es. Cela leur donne l'envie d'expérimenter d'autres mandats possibles dans les écoles.

Nathalie pourra concilier deux emplois, sur le terrain clinique et à l'école durant plusieurs années.

Nous voyons là un continuum de consistances de l'identité avec plusieurs facettes chez Patrick, Elise et Nathalie (Martucelli, 2008).

Il semble que ces trois personnes passent d'une continuité identitaire à une transformation identitaire (Kaddouri, 2006). En effet, cette transition professionnelle leur permet probablement d'être valorisé·es dans leur autonomie, d'expérimenter une plus grande responsabilité et une certaine liberté dans leur travail comme le soulignent Mègemont & Baubion Broye (2001). Nous pouvons penser que les bénéfices ne sont donc pas seulement pour eux·elles, mais également pour le collectif, comme les collègues de leur service et/ou de leur institution (Mègemont & Baubion Broye, 2001).

La dernière étape de la transition est la démission de leur institution et le renoncement d'être soignant·e ou travailleur·euse social·e.

2.1.2. Rapide et inattendue pour Sylvie

Contrairement aux autres interviewés·es sollicité·es par des enseignant·es, nous pouvons penser que c'est un projet de soi pour autrui (Kaddouri, 2019) lorsque Sylvie postule à l'école de soins, motivée par sa collègue. Ses représentations de soi sur soi (Barbier, 2006) laissent percevoir une image d'elle plutôt négative (Bourgeois, 2006) et elle se présente sans y croire, jusqu'à se dévaloriser lors du recrutement (représentations de soi à autrui). Lorsqu'elle découvre avec plaisir sa fonction, elle s'approprie un réel projet de soi pour soi.

2.2. Une période charnière avec des similitudes

2.2.1. Un sentiment d'illégitimité

Il est intéressant de remarquer que tous·tes les interviewé·es abordent leur sentiment d'incompétence, source de tension identitaire intra subjective.

Nous pouvons identifier un écart entre leur identité acquise de professionnel·le de santé ou du social et leur identité visée de formateur·rice d'adultes (Kaddouri, 2019), nécessitant des réaménagements identitaires.

Cette dynamique identitaire est empreinte d'enjeux relationnels, puisque Patrick, Elise et Nathalie sont sollicité·es par des enseignant·es connu·es qu'ils·elles ne souhaitent pas décevoir. Il y a une réelle prise de risque de se mettre en scène face à autrui et de déstabiliser son image de soi (Bourgeois, 2006).

Ce sentiment que nous avons décidé de nommer « illégitimité » n'apparaît pas au même moment pour chacun·e.

Patrick évoque cette tension quand il saisit sa première opportunité d'enseignement alors que Sylvie la ressent davantage lors de la postulation au vu de son jeune âge. Quant à Elise, elle perçoit cette difficulté lorsqu'elle effectue sa seconde formation en pédagogie. Ce manque de compétences est aussi relevé par Nathalie qui n'a que son diplôme d'infirmière lorsqu'elle postule. Elle utilise les termes « *incompétente* » (N.l.200) et « *syndrome du charlatan* » (N.l.207).

2.2.2. Le rôle essentiel des collègues dans l'apprentissage du métier

L'apprentissage du métier de formateur·rice d'adultes s'est effectué grâce à des pairs expérimenté·es. Les termes utilisés par les interviewé·es diffèrent et alternent selon le moment de leur récit tels que sénior, mentor, binôme ou collègue. C'est dans l'altérité et la

diversité d'un ou des autrui significatifs (Kaddouri, 2019) qu'ils·elles se construisent. Ils·elles éprouvent beaucoup de reconnaissance envers les personnes qui les ont accompagnées.

Les quatre interviewé·es ont bénéficié d'une co-animation dans leurs premiers enseignements.

Patrick et Elise se sont appuyé·es sur plusieurs collègues en observant différentes manières d'enseigner, ce qui est également relevé par Nathalie. Par contre, Sylvie a essentiellement travaillé avec son binôme durant dix ans avec une grande fluidité relationnelle entre elles.

Patrick relève que son identité professionnelle de formateur s'est construite grâce à ses collègues idéaux·ales, mais également grâce à ceux·elles qui l'ont bousculé.

2.2.3. Poursuivre ses valeurs et ses idéaux : une finalité de la transition ?

L'identité acquise dans leur expérience professionnelle nourrit l'identité de formateur·rice d'adultes. Nous posons l'hypothèse que leur engagement professionnel et idéal de quête identitaire leur permettent de suivre leurs aspirations et de développer leurs compétences. Ils·elles sont acteur·rices, se projettent dans un avenir (Kaddouri, 2019) et diminuent ainsi progressivement leurs écarts entre le Moi actuel et le Moi futur de formateur·rice. Comme le souligne l'auteur, le fait de s'orienter vers la formation est une manière d'être en cohérence avec ses valeurs humaines et « a une incidence forte sur le rapport au métier » (p.109). Dans cette transition professionnelle, nous avons ainsi constaté que les rapports entretenus par les interviewé·es avec eux·elles-mêmes, les autres et leur environnement se sont modifiés (Baubion-Broye & Le Blanc, 2001).

Cette mise en lumière de leur transition professionnelle et quête identitaire nous montre combien les valeurs et idéaux sont essentiels dans leur trajectoire et la base de leur engagement professionnel. Nous pouvons observer que leur transition a été plutôt un « projet sociétal », c'est-à-dire « cohérent avec les valeurs humaines qu'ils portent », « visant l'émancipation et l'épanouissement de l'être humain » et moins un « rapport instrumental » en lien avec le salaire (Kaddouri, 2019, p.109).

En synthèse de ce chapitre, nous pouvons constater que la temporalité de la transition se fait par succession d'étapes pour la majorité des interviewé·es, qu'un sentiment d'illégitimité est commun, que l'accompagnement dans le nouveau métier par un·e pair expérimenté·e est essentielle pour l'apprentissage. De plus, la transition professionnelle permet de maintenir ou de regagner une cohérence dans leurs valeurs professionnelles et qu'elle est, avant tout, un projet sociétal.

Poursuivons maintenant sur les tensions éprouvées par les interviewé·es.

3. Des tensions identitaires qui questionnent le sens et les valeurs

Nous avons identifié de multiples tensions identitaires qui sont à considérer dans leur globalité, car les problématiques sont complémentaires et liées les unes aux autres. Nous avons distingué celles éprouvées comme professionnel·le de la santé ou du social et celles vécues comme formateur·rice d'adultes. Même si elles sont parfois différentes, nous avons aussi trouvé des similitudes entre les deux professions.

Nous nous sommes également questionnée sur la pertinence de distinguer les tensions intra subjectives et intersubjectives (Kaddouri, 2019), car elles semblent, par moment, très entremêlées. Par exemple, les tensions relatives aux conditions de travail difficiles sont-elles intersubjectives, car liées à l'institution ou intra subjectives, c'est-à-dire liée à la personne elle-même ?

Par conséquent, nous avons fait le choix de ne pas les différencier dans la discussion.

3.1. Tensions identitaires éprouvées comme professionnel·le de la santé ou du social

Nous pouvons constater que la dynamique identitaire de jeune professionnel·le est complexe et bousculée. Nous souhaitons la mettre en discussion avec précaution en tenant compte des différents projets professionnels, sociaux et personnels qu'ils·elles mènent pour les appréhender avec une vision la plus globale possible (Kaddouri, 2019).

3.1.1. Des conditions de travail difficiles

Certaines tensions éprouvées par Sylvie, Elise et Nathalie concernent les conditions de travail vécues comme difficiles dans les soins infirmiers. Elles travaillent, toutes les trois, avec des horaires irréguliers et des nuits.

Nathalie se plaint également d'une importante fatigue, même si elle exerce à temps partiel. Avec plusieurs enfants, elle doit toujours négocier ses jours de congé et ses week-ends. Elle ne peut s'inscrire à une activité artistique ou sportive hebdomadaire au vu de l'irrégularité de ses horaires.

Sylvie et Nathalie disent que les limites physiques et psychiques sont régulièrement dépassées. Nathalie répétera d'ailleurs plusieurs fois qu'elle travaillait dans des unités où le manque de personnel, les imprévus et les urgences, parfois vitales, se cumulaient. Nous soulignons aussi que Nathalie a éprouvé un épuisement émotionnel (Loriol, 2015) après plus de vingt ans de pratique, qu'elle explique par le cumul des deuils de patient·es dont la plupart étaient des enfants. Cette confrontation au sentiment d'impuissance et à l'échec face à la maladie peuvent provoquer de la souffrance au travail (Loriol, 2015).

Sylvie éprouve une tension qui peut sembler similaire, lorsqu'elle évoque sa difficulté à effectuer des soins techniques comme les soins douloureux aux nouveau-nés. Son projet visé (Kaddouri, 2019) était d'exercer dans la parentalité. Cet écart entre son idéal et ce réel lui fait prendre conscience qu'elle est différente de ses collègues et nous pouvons penser qu'elle n'est pas en cohérence avec son projet de vie (Kaddouri, 2019).

Elise mentionne des difficultés de garde d'enfants alors que son conjoint exerce aussi une profession avec des horaires irréguliers. Elle dit qu'elle a « *gagné en confort de vie* » (E.l.456) depuis qu'elle est formatrice d'adultes et que ça « *a vraiment participé à équilibrer quelque chose de la vie de famille* » (E.l.461).

3.1.2. Manque de reconnaissance, perte de sens et de cohérence dans le travail

L'identité acquise de certaines interviewé·es ne semble plus correspondre à leurs valeurs et leurs idéaux.

Un manque de reconnaissance du jugement de beauté (Dejours et Gernet, 2012) de leur travail semble affecter Elise et Nathalie. Cette dernière l'éprouve lorsqu'elle travaille comme

remplaçante dans les services et que sa fonction n'est pas bien comprise par les médecins et les équipes infirmières.

Pour Elise, la réalité des soins et le manque de développement professionnel semble provoquer une perte de sens (Kaddouri, 2006), notamment lorsque sa hiérarchie a refusé sa formation spécialisée en psychiatrie.

La perte de sens et de cohérence feraient-elles aussi partie des conditions de travail difficiles mises en évidence précédemment ? Seraient-elles des facteurs de l'épuisement professionnel de Nathalie et des difficultés éprouvées par Sylvie avec les gestes techniques ?

Cela nous donne à penser que leur santé a été affectée par « des processus de pénibilité et des risques du travail » (Lhuilier, 2010, p.32). Nous pouvons aussi nous questionner jusqu'où ces interviewées ont eu des comportements de désengagement dans leur activité avec des sentiments d'impuissance et de solitude, une dévalorisation des actions menées et des échecs (Cadei, Domenico & Sita, 2015).

3.1.3. Des chevauchements de projets

Les quatre professionnel·les vivent des chevauchements de projets et apprennent à gérer leurs multiples identités, rôles et places dans la société.

Par exemple, les projets professionnels, artistiques, de formation et de famille font ressentir trop de conflits espaces-temps entre terrain clinique et école durant sa transition. C'est pourquoi, Patrick se réoriente vers la formation d'adultes et son activité artistique. Il arrête sa formation en psychologie.

Elise et Nathalie construisent également leur noyau familial en même temps que leur engagement professionnel, alors que Sylvie deviendra mère lorsqu'elle est déjà formatrice.

En résumé, nous pouvons observer que les tensions identitaires éprouvées par les trois infirmières sont essentiellement les conditions de travail difficiles dans les soins, le manque de reconnaissance, la perte de sens et de cohérence.

Par contre, les difficultés liées aux chevauchements de projets entre vie professionnelle, sociale et personnelle sont partagées par tous.tes.

Comparons maintenant avec leurs tensions identitaires de formateur·rice d'adultes.

3.2. Tensions identitaires éprouvées comme formateur·rice d'adultes

3.2.1. Regrets et sentiment d'inachevé dans leur engagement en formation

Nous pouvons observer des regrets et un sentiment d'inachevé dans les propos de Patrick et Nathalie qui n'ont pas réalisé complètement leur projet de formation.

Nathalie se permet d'être critique envers le système académique. Elle semble le trouver peu flexible pour des adultes souhaitant effectuer un Master en alternance et à leur rythme.

Même si les deux relativisent en mettant en valeur leur parcours, cela permet, probablement, de mettre à distance une image négative (Barbier, 2006) et ce d'autant plus que la jeune génération de formateur·rices d'adultes est de plus en plus diplômée.

3.2.2. Quelques effets des mutations au travail

L'accélération, la digitalisation de la formation, la rationalité et l'imbrication des temps sociaux (Osty, 2020) sont des conséquences des mutations au travail qui semblent modifier leur activité professionnelle ainsi que leur santé physique et mentale.

- Un sentiment de solitude

Patrick est le seul à souligner le sentiment de solitude que nous différencions de l'activité solitaire, évoquée par Elise.

Ce sentiment est lié à l'absence de précieux·ses collègues en arrêt de travail. Son sentiment d'appartenance peut être affecté et il regrette le manque de contenance de l'institution. Le sentiment d'isolement dans son activité et de solitude est mis en évidence par Pezé (2010), Dejours & Gernet (2012) et abordé également dans une des dimensions de position de désengagement (Cadei, Domenico & Sita, C., 2015).

- Un manque de reconnaissance

Pour rappel, la reconnaissance se construit dans le regard de l'autre (Lipiansky, 2008) favorisant une image de soi positive (Kaddouri, 2019) et un sentiment d'appartenance (Kastersztein, 1998). Sylvie éprouve cette tension avec certain·es étudiant·es peu engagé·es et avec la gouvernance de son institution. Sachant que le manque de reconnaissance est l'une des dimensions de désengagement (Cadei, Domenico & Sita, C., 2015), saura-t-elle se reconnaître positivement dans sa mission (Clot, 2015) et ne pas attendre la reconnaissance des étudiant·es ?

- Une surcharge professionnelle

Patrick, Sylvie et Elise souffrent de surcharge professionnelle avec des conflits d'engagement où leurs différents rôles et devoirs (Kaddouri, 2019) se cumulent entre vie professionnelle, personnelle et sociale.

Selon Pezé (2010), la surcharge semble liée au fonctionnement psychologique, cognitif et mental des formateur·rices. Elle peut imprégner leur quotidien et engendrer des risques de burn-out.

Patrick l'éprouve comme formateur d'adultes et comme artiste, avec des échéances qui se chevauchent (Kaddouri, 2019). Elise évoque une charge mentale « *envahissante* » (E.l.501), car renoncer à de nouveaux projets, se déconnecter des réseaux sociaux et ne pas répondre tout de suite aux courriels demande de résister à la pression.

Elise compare les charges mentales vécues dans son quotidien professionnel. Elles sont vécues en équipe comme infirmière, alors qu'elle semble les gérer en solitaire comme formatrice avec une certaine individualisation du travail (Lhuilier, 2010). Ses limites à supporter les charges mentales sont aussi plus difficilement identifiables dans cette fonction. Les reproches de ses enfants peuvent engendrer une image négative de son rôle de mère.

Sylvie exprime également cette surcharge à sa hiérarchie et à ses collègues en séance, alors que les souffrances liées au travail sont souvent vécues en silence, de peur de se faire exclure du système (Pezé, 2010). Ses représentations idéales semblent se confronter (Barbier, 2006) à la réalité de ses limites, alors qu'elle est très expérimentée. Cela introduit du doute et une

image de soi évaluative, une remise en question de son engagement. Se sent-elle en danger dans son identité professionnelle (Barbier, 2006) qui l'amène à se projeter dans une pré-retraite ?

- Des enjeux de pouvoir

Patrick, Elise et Nathalie relèvent des enjeux de pouvoir et de rivalité au sein de leur institution et/ou entre institutions, ce qui les empêche, parfois, de collaborer dans un climat constructif. L'environnement changeant des organisations peut engendrer davantage de vulnérabilité (Mègemont & Baubion Broye, 2001) avec une certaine conflictualité et des enjeux de pouvoir.

Patrick met en évidence une diminution de sa marge de manœuvre depuis la transformation de son organisation. Il ressent des sentiments de décalage et de doute quant à son avenir avec une image de soi par rapport à autrui qui semble plus négative (Barbier, 2006).

De plus, le manque de compétences ou de formation paraît davantage mis en visibilité lors des bilans avec la hiérarchie, ce qui peut favoriser un culte de la performance. Ce dernier semble engendrer une compétitivité entre les collègues ainsi qu'une culpabilisation sur ses insuffisances et ses fragilités (De Gaulejac, 2017).

Selon Patrick, les luttes de pouvoir et un manque de confiance dans certaines équipes pédagogiques sont observables.

Autant Elise se sent en confiance avec ses collègues proches dans son institution, autant elle vit des tensions importantes avec des collègues d'une autre organisation. La concurrence pour la responsabilité de certains modules, enseignements et/ou de formation est conséquente, d'autant plus qu'Elise questionne certaines de leurs visions pédagogiques. Cette dynamique a provoqué des remarques méprisantes à son égard et des conflits.

Quant à Nathalie, elle s'est sentie malmenée à deux reprises sur l'ensemble de sa carrière, principalement dans la formation. Une fois par sa hiérarchie et une autre fois, par une personne avec un statut plus élevé *« … j'ai une fois eu un conflit avec un quelqu'un qui avait un rôle de responsabilité, qui nous donnait des ordres et contre-ordres, mais c'était vraiment infernal…* » (N.l.703-704). Nous pouvons penser ici à des injonctions paradoxales très souvent présentes dans les institutions (De Gaulejac, 2017) lors de changements institutionnels.

- Une logique gestionnaire

Patrick et Sylvie s'inquiètent de cette logique gestionnaire qui heurte leurs valeurs andragogiques, de l'invisibilité de leur travail réel, des écarts entre le prescrit et le réel (Lhuilier, 2010 ; Dejours & Gernais, 2012).

Patrick aborde la diminution du temps accordé à l'évaluation d'un travail d'étudiant·e alors qu'il souhaite restituer un commentaire réflexif. Ce manque de reconnaissance de la subjectivité et du jugement de beauté de son travail (Bertaux-Wiame & Linhart, 2006) le frustre. Ses représentations vis-à-vis de lui-même et des autres le mettent en tension (Barbier, 2006).

Sylvie rejoint Patrick quant aux différents coefficients appliqués dans sa feuille de charge annuelle. Cette logique gestionnaire provoque une augmentation de son travail effectif, puisqu'elle ne tient pas compte du travail réel.

Cette intensification du travail, masquée par des chiffres et des coefficients avec une apparente objectivité, reflète plutôt un déni du réel et une tyrannie « rentabiliste » (Clot, 2015). Or, l'invisibilité du travail réel a des conséquences sur la santé des collaborateur·rices, que ce soit psychiquement et/ou physiquement et est décriée par Lhuilier (2010), Pezé (2010) et Dejours & Gernais (2012). Nous pouvons retrouver chez Nathalie cette tension liée à une invisibilité du travail avec des charges administratives et informatiques qui s'avèrent très « chronophages » (N.l.648) et qu'elle quantifie jusqu'à « 20% » (N.l.633) ce qui l'empêche de faire son travail d'enseignement et engendre beaucoup de stress.

Patrick relève une perte de sens par davantage de mise en valeur de la forme des dispositifs de formation plus qu'une réflexion de fond sur les contenus pédagogiques. Une certaine souffrance est perceptible lorsqu'il parle de l'intensification du travail et de la diminution des ressources. Ces contraintes semblent difficiles à accepter et il s'interroge sur l'éthique du travail.

Sylvie questionne la qualité du travail (Dejours & Gernais, 2012) dans l'accompagnement des étudiant·es avec le sentiment de ne pas pouvoir bien l'effectuer. En comparant le passé et le présent, elle remet en question les moyens de l'institution face à ses ambitions. Le manque de temps engendre aussi de la frustration chez Sylvie et elle identifie des injonctions paradoxales (De Gaulejac, 2017).

Patrick et Sylvie semblent ne plus se retrouver dans leur quête identitaire et peuvent, peut-être, éprouver une dévalorisation de l'image de soi (Bourgeois, 2006). Nous pouvons penser que leur santé psychique et/ou physique se détériore. En conscience, les deux tentent de trouver encore des stratégies. Leur projet de formateur·rice d'adultes évolue et semble se transformer en projet de soi pour autrui (Kaddouri, 2019).

Comme nous pouvons le constater, les principales tensions identitaires paraissent liées aux mutations du travail avec, en commun, beaucoup de surcharge où les limites physiques et mentales ne semblent pas écoutées ; les enjeux de pouvoir sont présents (Patrick, Nathalie et Elise) ainsi qu'une logique gestionnaire (Patrick, Nathalie et Sylvie) très conséquente ; le manque de reconnaissance par certain·es étudiants ainsi que l'institution est également relevé (Sylvie) ; le sentiment de solitude par l'absence de collègues en maladie est souligné (Patrick). Nous pouvons penser que toutes ces tensions s'entremêlent et se potentialisent.

Si nous considérons les tensions éprouvées comme professionnel·le de la santé et du social ainsi que celles vécues comme formateur·rice d'adultes, nous retrouvons des thématiques communes telles que le manque de reconnaissance, le chevauchement de projets et les conditions de travail difficiles qui ont pu, ou peuvent encore, engendrer des pertes de sens et de cohérence dans leur dynamique identitaire.

Comparons maintenant les stratégies identitaires mises en œuvre pour faire face à ces nombreuses tensions.

4. Des stratégies identitaires apaisantes…un certain temps seulement

Nous avons identifié certaines stratégies ancrées dans l'identité sociale, favorisant le sentiment d'appartenance et la visibilité sociale comme le soulignent différents auteur·es comme Amin (2012), Kastersztein (1998), Malewska-Peyre (1987) et Kaddouri, 2019).

4.1. Stratégies identitaires mises en oeuvre comme professionnel·le de la santé ou du social

4.1.1. Engagement dans la formation

L'engagement dans la formation apparaît, pour Patrick, Elise et Nathalie comme une alternative pour retrouver ou renforcer leur image de soi. Le désir d'acquérir de nouveaux savoirs les poussent à commencer des formations diplômantes.

Cette acculturation (Camilleri, 1990) réduit probablement l'écart des tensions vécues et leur permettent de retrouver une autre place face à leur équipe. Par contre, nous pensons que les enjeux paraissent différents car Patrick s'engage en formation pour maintenir le plaisir éprouvé, alors qu'Elise fait face à une image de soi dévalorisée (Kaddouri, 2006).

4.1.2. Chercher du sens et de la cohérence par une réorientation professionnelle

Patrick et Elise tentent de chercher du sens et de la cohérence par la réorientation professionnelle. Cette stratégie n'est probablement pas consciente, mais elle met en lumière leurs ressources internes et leur donne un certain pouvoir d'agir.

Selon Amel (2012) et Camilleri (1990), les négociations identitaires permettent de garder une certaine estime de soi et des sentiments d'appartenance à des groupes sociaux. Par exemple, Patrick s'engage davantage dans le domaine artistique et comme Elise, il favorise progressivement une position d'experts terrains. Il est intéressant de constater une probable « victoire identitaire ». Est-ce une revanche face à des tensions identitaires vécues précédemment dans leur histoire personnelle ou envers leur institution ? Nous pouvons penser que leur identité s'est sentie menacée et que ces stratégies visent davantage la différenciation et la visibilité sociale (Kastersztein, 1998).

4.1.3. Préserver l'espérance d'un idéal et un sentiment d'appartenance

Sylvie semble, en premier lieu, souhaiter garder l'espérance d'un idéal dans un futur et trouver un sentiment d'appartenance avec son équipe aux soins intensifs. En déléguant les soins douloureux et en se faisant reconnaître par ses compétences relationnelles, elle préserve sa cohérence interne et une image de soi plus positive.

4.1.4. Etre mobile et se faire reconnaître

Nathalie semble utiliser la mobilité professionnelle pour découvrir d'autres domaines de soins, se renouveler dans ses compétences et maintenir le plaisir éprouvé. La reconnaissance de sa hiérarchie et celle des patient·es semblent être très précieuses. Cela peut contribuer à garder une image d'elle positive alors que les situations cliniques sont souvent dramatiques avec des deuils de patient·es.

4.1.5. Quitter le terrain clinique comme dernière stratégie

Elise, Patrick et Nathalie ont exercé de nombreuses années sur le terrain, mais Sylvie a rapidement décidé de le quitter. Au vu des tensions identitaires, de leur quête portée par des

valeurs, nous pouvons penser que la réorientation a été leur dernière stratégie mise en œuvre dans cette profession. Quelle proportion de professionnel·les cela concerne-t-il dans ces métiers de l'humain ?

Que pouvons-nous observer comme stratégies dans la formation d'adultes ?

4.2. Stratégies identitaires mises en oeuvre comme formateur·trice d'adultes

4.2.1. La reconnaissance et le soutien des collègues

La reconnaissance, le soutien des collègues et leur regard renforcent indéniablement leur sentiment d'appartenance et leur image de soi.

Patrick privilégie les espaces de délibérations et de dialogues (Dejours & Gernais, 2012), (Loriol, 2015), (Mègemont & Baubion Broye, 2001) avec ses collègues tout comme Elise. Cette dernière favorise également la collaboration avec d'autres acteur·rices et apprécie de penser en équipe. Elle est sensible à la reconnaissance de ses pairs lorsque le jugement de beauté de son travail (Dejours & Gernais, 2012) lui est restitué et elle se sent ainsi davantage légitime. Leurs attentions ont beaucoup de valeur.

Leur soutien est relevé par Elise et Sylvie. Pour cette dernière, les collègues jouent un rôle de solidarité et d'entraide et plus particulièrement lors de période d'épuisement. Cette bienveillance semble lui permettre, pour l'instant, de garder du sens dans son travail.

Lors de situations vécues dans l'adversité, le soutien est particulièrement apprécié. Elise a osé se confronter seule à ses collègues en demandant l'arrêt de certains comportements et en utilisant la différenciation (Kastersztein,1998), stratégie coûteuse en énergie puisqu'elle peut mener à l'exclusion. Elle a été soutenue après coup par sa collègue alors que Nathalie a bénéficié de soutien d'une collègue dans la situation de confrontation et avoue *«… moi j'aurais pas osé… »* (N. l.711). Elle valorise sa collègue et est reconnaissante *« … j'ai appris d'elle, vraiment et ça, ça m'a beaucoup aidée… »* (N.l.712-713).

Dans les deux situations, la différenciation a permis de poser des limites et d'arrêter des situations délétères.

4.2.2. La demande d'aide et d'écoute par la hiérarchie et/ou l'institution

Le soutien de la hiérarchie lors de demandes d'aide et son écoute sont perçus par Elise, Nathalie et Sylvie ainsi que le respect et la légitimité. Nathalie a également ressenti de l'écoute et du soutien par un·e membre de la gouvernance lorsqu'elle a traversé des conflits. Elle reconnaît sa pertinence, même si elle a refusé parfois certaines de ses propositions *« … là y a vraiment des expertises bienveillantes, qui ont du sens… »* (N. l.675-676). Elise semble montrer sa confiance dans les membres de son institution, que ce soit les directions ou les ressources humaines. Quant à Sylvie, elle perçoit de l'aide et de l'écoute par sa hiérarchie directe.

4.2.3. Entre différenciation et revendication avec la gouvernance de l'institution

Nous pouvons identifier davantage de différenciation, voire de revendication dans les stratégies de Patrick et Sylvie. La liberté de penser de Patrick semble être un acte de résistance face aux mutations du travail et de sa logique techno-économique (Kaddouri, 2015). Il freine l'urgence de la formation (Osty, 2020) en s'appuyant sur des auteur·es scientifiques pour

continuer de la penser avec une visée émancipatoire (Osty, 2020). Cela lui permet-il de maintenir une image positive et/ou de mettre à distance une dévalorisation de soi devenue trop envahissante ?

Quant à Sylvie et ses collègues, leurs revendications ont été exprimées et un collectif a été créé. Ils·elles ont pu agir ensemble en posant leurs limites, ce qui a permis de trouver des solutions, du moins temporairement. Un sentiment d'appartenance semble avoir été renforcé après que Sylvie ait verbalisé son mal-être lié à la surcharge.

4.2.4. Préserver des espaces pour soi

Les quatre interviewé·es évoquent leur besoin de se ressourcer. Elise, Patrick et Nathalie privilégient les cercles familiaux et/ou amicaux. Leurs sentiments d'appartenance à d'autres espaces sociaux valorisent leur estime de soi. Elise apprend à séparer les espaces entre vie privée et vie professionnelle et à prendre soin d'elle dans le silence et des moments de solitude. Un rythme plus respectueux d'elle-même où Sylvie se reconnaît avec le choix de son temps partiel.

Patrick se ressource dans ses activités artistiques ou sportives. Quand il a besoin d'aide, il la recherche auprès d'un superviseur ou d'un thérapeute pour élaborer son vécu.

Nous pouvons penser que ces précieux espaces individuels et groupaux vécus dans d'autres contextes sociaux contribuent à mettre sur « pause » les différentes parties du « Moi » pour davantage se centrer sur le « Je » (Kaddouri, 2019) et « poser » ou « reposer » sur soi des représentations positives (Barbier, 2006). Cette stratégie n'était pas apparue lorsqu'ils·elles exerçaient comme professionnel·les de la santé ou du social, alors que nous pouvons penser qu'elle était aussi présente.

4.2.5. Maintenir le plaisir dans son travail

Le maintien du plaisir au travail (Kaddouri, 2006) est à mettre en lumière pour tous les interviewé·es.

Par exemple, la rencontre avec les étudiant·es, leur sécurité psychique, une éthique de la formation et une certaine liberté dans le travail est essentielle pour Patrick. La qualité du lien ne passe pas seulement par la confiance dans le groupe en formation, mais également par celle qu'il entretient avec son institution.

Sylvie partage cette satisfaction de la rencontre lorsqu'elle ressent un sentiment d'utilité et de reconnaissance. C'est pourquoi, elle désire, à l'avenir, s'engager davantage dans la formation continue des professionnel·les qui apprécient l'interactivité.

Tout comme Patrick et Elise, Sylvie souhaite garder une certaine liberté qu'elle définit comme une marge d'autonomie.

Pour Elise et Nathalie aussi, le maintien du plaisir est important et se concentre sur l'accès aux soins pour les populations vulnérables. L'implémentation de leurs projets leur apporte du sens ainsi qu'une visibilité sociale (Amin, 2012). En formant tous types de professionnel·es, elles participent au développement de la qualité des soins offerts à cette population.

Toutes les deux promeuvent l'innovation avec de nouvelles modalités pédagogiques. Les cours de Nathalie ne sont jamais les mêmes au vu de l'évolution des techniques de soins et elle privilégie la créativité *« …avec les personnes vulnérables, j'ai un groupe de formateurs,*

que je forme à enseigner à nos étudiants, ils sont tous avec une vulnérabilité » (N.l.591-592). Cela semble vraiment correspondre aux besoins *« … et chaque fois dans les évaluations, les étudiants disent « ça c'était génial », c'était la rencontre »* (N.l.606-607).

Elles évoquent aussi la recherche de réflexion en équipe et le partage de l'expérience des collègues.

En résumé, nous pouvons constater que différentes stratégies identitaires sont mises en œuvre. Tout d'abord, comme professionnel·le de la santé ou du social, Patrick et Elise cherchent du sens et de la cohérence dans leur quête identitaire par une réorientation professionnelle et de la formation diplômante. Cette dernière est confirmée par Nathalie. La mobilité professionnelle dans l'institution et le sentiment de reconnaissance de la hiérarchie et des patient·es sont ses autres stratégies. Sylvie garde, quant à elle, l'espérance d'un idéal et un sentiment d'appartenance avec son équipe des soins. Les quatre quittent le terrain clinique comme dernière alternative.

Les stratégies comme formateur·rice d'adultes sont par contre différentes. La reconnaissance et le soutien des collègues semblent devenir prédominants pour renforcer le sentiment d'appartenance, tout comme maintenir le plaisir au travail dans des activités pédagogiques spécifiques.

La demande d'aide et d'écoute de la hiérarchie directe semble plus présente que celle offerte par la gouvernance. D'ailleurs Patrick et Sylvie utilisent davantage la revendication et la différenciation avec elle.

Nous allons maintenant revenir sur nos trois principales hypothèses pour les confirmer ou les infirmer selon les résultats de notre analyse.

5. Retour sur nos trois hypothèses

5.1. L'engagement professionnel et l'engagement en formation

L'engagement professionnel et l'engagement en formation permettent de préserver le sens du travail, les valeurs et la cohérence de la personne. Ils renforcent son pouvoir d'agir.

Notre hypothèse utilise le terme « préserver » qui signifie, selon le dictionnaire Larousse 2023, « protéger quelqu'un, quelque chose, le mettre à l'abri d'un mal éventuel » ou « empêcher l'altération, la perte de quelque chose » ainsi que le terme « renforcer » qui signifie « rendre quelque chose plus solide, plus résistant ». Au début de notre mémoire, nous avions effectivement la représentation qu'il y avait des pertes et du danger qui altéraient le travail des formateur·rices d'adultes. Nous cherchions des pistes de réflexion pour sortir des impasses de notre problématique.

Au regard de nos résultats, nous validons partiellement cette hypothèse.

5.1.1. L'engagement professionnel

Les différentes logiques d'engagement sont très mobilisées chez l'ensemble des interviewé·es quel que soit le moment de leur parcours professionnel et nous pouvons les résumer par ces quelques points :

- Les *logiques personnelles* sont très présentes par le sens des activités auprès des patient·es/bénéficiaires puis des étudiant·es, ainsi que par la solidité de leur engagement dans ces métiers de l'humain ; le désir de la qualité de la rencontre et de l'accompagnement souligne des valeurs, y compris lors d'obstacles ou de difficultés.

- Les *logiques dialogiques* paraissent très précieuses par la collaboration entre collègues et/ou partenaires avec une recherche des valeurs, telles que la complicité, la confiance, le respect et la bienveillance, mais aussi le soutien et l'entraide. Les interviewé·es reconnaissent combien les espaces de pensée, de délibération sont nécessaires avec une recherche de propositions et d'aide. Lors de la transition professionnelle, le rôle des pairs a été essentiel pour l'apprentissage du nouveau métier avec des sentiments de reconnaissance unanimes.

- Les *logiques technicistes* sont mises en visibilité par certaines infirmières lorsqu'elles sont professionnelles de la santé. Ces logiques sont davantage citées durant la crise sanitaire lorsque la formation est digitalisée. Elles contribuent au pouvoir d'agir dans une période de stress.

- Les *logiques herméneutiques* sont les plus représentées. En effet, nous observons une richesse réflexive sur les enjeux et l'évolution des différents systèmes institutionnels avant, pendant et après la transition professionnelle des participant·es à la recherche.

Des valeurs fortes concernant l'identité professionnelle et l'attachement à leur profession apparaissent. La posture et l'identité professionnelle des étudiant·es sont mises en visibilité par les interviewé·es ce qui peut montrer une cohérence de leurs idéaux et de leurs valeurs. Des critiques envers leur institution et le management de leur service sont également mises en évidence. Le défi et les craintes d'absorber l'augmentation du nombre d'étudiant·es par volée sont exprimés. La richesse de leurs pistes de réflexion, de leur reconnaissance et/ou critiques de leur institution sont mises en lumière.

5.1.2. L'engagement en formation

La formation professionnelle a été appréciée par Patrick, Elise et Nathalie et semble avoir eu une visée émancipatoire. Leurs représentations ont été transformées, ainsi que leur rapport au monde (Osty, 2020). Nous avons le sentiment que tous·toutes les interviewé·es se sont engagé·es dans leur formation quel qu'elle soit tout au long de leur carrière.

Les termes de valeurs, de sens et de cohérence ont souvent été utilisés. D'ailleurs, ils semblent rechercher ces caractéristiques dans une formation et plus largement dans leur quête identitaire.

A ce stade de notre réflexion, nous nous rendons compte que le sens, la cohérence, les valeurs et le pouvoir d'agir sont probablement liées à l'engagement professionnel et l'engagement en formation. Néanmoins, nous ne savons pas comment ces éléments s'influencent, ni si d'autres composantes enrichissent cette hypothèse. Les termes « préserver » et « renforcer » sont-ils d'ailleurs réellement appropriés ?

D'ailleurs est-ce l'engagement professionnel et l'engagement en formation qui préservent le sens du travail, les valeurs et la cohérence de la personne comme nous l'imaginions ?

Ou est-ce l'inverse, c'est-à-dire que le sens du travail, les valeurs et la cohérence de la personne renforceraient l'engagement professionnel et l'engagement en formation ?

Quel est le rôle du pouvoir d'agir dans ces questionnements ?

5.2. Les mutations du travail

Les mutations du travail augmentent la distance relationnelle, un climat de méfiance et de tensions entre les différent·es acteur·rices (étudiant·es, formateur·rices, directions) qui nuisent à l'engagement professionnel des formateur·rices d'adultes. Cela impacte les collaborations dans les institutions et entre elles.

Nous avons observé que les tensions intra et intersubjectives (Kaddouri, 2019) des formateur·rices d'adultes sont principalement liées aux mutations du travail. Cette hypothèse peut être validée au regard des nombreux exemples donnés :

- Une logique gestionnaire avec une invisibilité du travail réel, une intensification du travail, des injonctions paradoxales et un déni de la subjectivité entraînant des sentiments de frustration jusqu'à une perte de sens et des sentiments de solitude.

- Une surcharge professionnelle conséquente qui se manifeste par des chevauchements de projets, une charge mentale « *envahissante* » avec une difficulté à se déconnecter des réseaux sociaux et de sa vie professionnelle, la verbalisation à la hiérarchie de la surcharge vécue. Cela peut engendrer des représentations négatives de soi avec une dévalorisation de l'image de soi, le désir de se désengager de la vie professionnelle en partant en pré-retraite.

- Un manque de reconnaissance de la part de certaines gouvernances qui ne semblent pas écouter les difficultés rencontrées sur le terrain et réajuster leur politique. Lorsque les formateur·rices décident de poser leurs limites et créer un collectif, certaines actions sont entreprises, du moins temporairement pour soulager.

- Des enjeux de pouvoir et de rivalité entre les collaborateur·rices de l'institution et/ou entre les institutions. La personne peut se sentir malmenée par des pairs et/ou par sa gouvernance. La concurrence entre les statuts des collaborateur·rices et/ou le développement de la recherche avec des exigences de diplômes semblent augmenter ces tensions.

Nous pouvons constater que les trois interviewé·es ayant une longue expérience de la formation sont ceux·celles qui éprouvent le plus de tensions identitaires. Nous observons des risques réels d'épuisement professionnel, de souffrance au travail et de préservation du Soi (Kaddouri, 2006). Un départ en pré-retraite, pour les plus ancien·nes ou un changement de fonction fera-t-il partie des stratégies identitaires pour poursuivre son projet de vie ?

Le changement de fonction intervient-il essentiellement lorsqu'il y a trop de tensions identitaires ?

5.3. Les tensions identitaires

Les tensions identitaires vécues par les formateur·rices d'adultes ne sont pas suffisamment identifiées, reconnues et accompagnées dans les institutions.

Nous pensons pouvoir valider cette hypothèse au vu des multiples tensions et stratégies identitaires mises en œuvre par les interviewé·es.

Même si certain·es peuvent reconnaître le soutien de leur hiérarchie directe, nous pouvons penser que nous sommes bien souvent face à des phénomènes de déni ou de banalisation des tensions exprimées. En effet, l'identification et la reconnaissance de leurs tensions identitaires paraissent écoutées lorsque les collaborateur·rices sont déjà épuisé·es. Par exemple, la gouvernance de Sylvie a trouvé des alternatives temporaires lorsqu'elle a pris conscience de l'ampleur de la surcharge de ses collaborateur·rices, de leur souffrance et qu'un collectif a été créé.

De plus, un manque de contenance institutionnelle est exprimé par un interviewé remettant en question le système et non pas les personnes. Ses difficultés ne semblent pas être écoutées, tout comme la reconnaissance et le soutien.

Nous avons observé un sentiment de reconnaissance et de confiance vis-à-vis de la gouvernance par la plus jeune formatrice. La situation reste cependant fictive puisqu'elle n'a pas demandé d'aide ni exprimé de tensions particulières depuis son arrivée.

Le soutien d'un·e membre de la gouvernance a été expérimenté à deux reprises par une interviewée, ce qui montre une certaine reconnaissance de sa hiérarchie supérieure, mais les autres membres de la gouvernance ne sont pas évoqués.

Identifier et reconnaître les problèmes des collaborateur·rices demande d'abord à comprendre le travail des interviewé·es, à accueillir leur sentiment d'impuissance, prendre le risque de remettre en question le travail prescrit (Dejours & Gernet, 2012) et les accompagner dans leur travail réel. Or, les acteur·rices de l'ensemble de la gouvernance connaissent-ils·elles encore le travail réel de ces professionnel·les de la formation ? Quels sont les raisons et les avantages d'un système à ne pas intervenir ?

Nous nous posons d'ailleurs la question si les managers de proximité sont eux·elles-mêmes suffisamment écouté·es par leur propre hiérarchie.

G. CONCLUSION

Notre recherche s'est centrée sur l'engagement professionnel et l'engagement en formation. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée à comprendre comment les dynamiques identitaires de quatre professionnel·les de la santé ou du social se sont transformées et comment ils·elles se sont réorienté·es vers la formation d'adultes. Ces interviewé·es ont des profils contrastés selon leur parcours, leur lieu d''exercice professionnel et leur âge.

Notre problématique s'inscrit dans une période de pénurie de professionnel·les qualifié·es en Suisse et plus particulièrement dans le domaine de la santé (et dans une moindre mesure dans le social) décrite par de nombreux rapports fédéraux et cantonaux.

Suite à la contextualisation des enjeux politiques, économiques et sociétaux, nous avons argumenté autour de notre objet de recherche en nous appuyant sur des auteur·es qui ont facilité notre compréhension à propos des bouleversements sociétaux, des enjeux de la formation et du monde du travail.

Notre cadre théorique s'inscrit principalement dans la psychosociologie, les sciences de l'Education, l'analyse de l'activité et la psychodynamique du travail. Ces écoles de pensée ont permis d'appréhender l'engagement professionnel et l'engagement en formation versus désengagement, les dynamiques identitaires, les sources de tensions et les stratégies. La transition professionnelle et les mutations du travail ont été articulées avec nos thématiques pour rester au plus près de la parole des interviewé·es.

L'importance de la thématique de la reconnaissance fait partie de la professionnalité émergente et nous avons été surprise de la découvrir dans tous les récits des interviewé·es. En effet, la présence d'autrui significatifs, comme les collègues, leurs regards, leur confiance et leur soutien leur permettent de se sentir reconnu·es et de développer leurs compétences, de se remettre en question et/ou de maintenir leur engagement professionnel.

C'est pourquoi, nous proposerons quelques pistes de réflexion dans nos perspectives.

Dans notre cadre théorique, nous avions également abordé la confiance dans le travail et notamment l'idée d'une promesse. Nous avons été étonnée de découvrir que différent·es auteur·es utilisent les termes de promettre à Soi et/ou à l'Autre, alors qu'ils sont habituellement utilisés dans la vie personnelle.

Les différentes logiques d'engagement nous donnent à penser que l'éthique du travail et des valeurs centrées sur l'Humain avec un grand H se dégagent des récits des interviewé·es. Elles transparaissent tout au long de leur expérience professionnelle avec les patient·es ou bénéficiaires puis comme formateur·rice. L'identité et la posture professionnelles, acquises avant leur transition, semblent être fondamentales et transposées dans leur nouvelle fonction de formateur·ice.

C'est pourquoi, nous pouvons penser que notre choix d'avoir analysé le parcours de professionnel·les ayant une double identité professionnelle est particulièrement enrichissant. En effet, des résonances seraient à explorer et à élaborer, avec un effet miroir entre formateur·rices et étudiant·es.

Les différentes logiques d'engagement professionnel semblent ainsi favoriser une image de soi positive grâce aux représentations qu'ils ont d'eux·elles-mêmes ainsi que sur leur environnement et leurs activités.

L'identité pour Soi est probablement renforcée par les sentiments de compétences au fil de leur expérience (Barbier, 2006).

Les interviewé·es ont construit des vies de famille et se sont engagé·es parallèlement dans une reconversion professionnelle. Ce chevauchement de projets nous questionne sur les disponibilités physiques et psychiques pour un réel engagement en formation. Comment pourrait-on le faciliter, notamment lors de la reconversion professionnelle ou de développement de compétences ?

Nombre de collaborateur·rices, surtout les jeunes générations, changent d'institution lorsque les conditions ne leur conviennent plus. Conscient de ces enjeux, certaines organisations souhaitent favoriser la qualité de vie au travail en proposant des aménagements horaires, du télétravail ou des activités de bien-être au sein de l'entreprise. Ces « innovations » permettront-elles de fidéliser le personnel ?

Serait-ce illusoire de créer un espace de dialogue entre collaborateur·rice et employeur·euse pour parler concrètement des tensions identitaires éprouvées et trouver ensemble des alternatives de régulation ?

L'engagement professionnel et l'engagement en formation résisteront-ils aux mutations du travail dans cette période de pénurie ?

Cette recherche a permis de mettre en visibilité le mouvement dynamique et permanent qui se construit, se déconstruit et se transforme dans l'identité professionnelle de quatre professionnel·les de la santé ou du social puis de formateur·rices d'adultes.

Lorsque les tensions identitaires ont été trop conséquentes, il y a eu perte de sens, de cohérence et/ou de pouvoir d'agir. Les stratégies identitaires leur ont permis de poursuivre leur engagement professionnel et en formation durant une période ; puis d'effectuer une transition professionnelle pour tenter de garder ou de retrouver leurs valeurs, de la cohérence, du sens et d'augmenter leur pouvoir d'agir.

Dans la suite de leur parcours de formateur·rice, nous avons constaté chez chacun·e une continuité identitaire par un projet d'entretien du Soi (Kaddouri, 2006) concrétisé par la mobilisation de ressources cognitives, affectives ou matérielles, comme par exemple, la formation ou les collègues.

Cependant, nous pouvons penser que certains.·es traversent une période de préservation du Soi avec une remise en question de leur identité face à l'évolution de leur institution. Ce mouvement de déconstruction identitaire se caractérise par des tensions.

Les stratégies identitaires et les logiques d'engagement professionnel seront-elles suffisamment efficaces sur le moyen terme ? Bénéficieront-ils·elles de ressources internes et externes pour construire un projet qui leur tienne à cœur, les transforme et leur permette de garder une image de soi positive ?

Loin d'être facile, nous posons l'hypothèse que devenir formateur·rice dans la santé ou le social exige une grande éthique où la subjectivité a besoin d'être accueillie et l'intériorité convoquée (Cifali, 2022).

Retour réflexif

Nous avons fait le choix de donner principalement la parole aux acteur·rices de la formation ayant été professionnel·les de la santé ou du social.

La démarche de cette recherche souhaitait, avec humilité, être participative et nous confronter à leurs questionnements, réflexions et commentaires. Cet engagement trouvait son sens et sa cohérence dans ma propre dynamique identitaire.

Mais jusqu'où introduire notre propre subjectivité ? Nous avons fait timidement une place parfois au « Je » plutôt qu'au « Nous » dans l'écriture. En travaillant avec notre propre subjectivité, il nous semblait essentiel de respecter celle de nos interviewé·es, même si nous prenions le risque d'être

confrontée à des imprévus, obstacles et remises en question de notre démarche. Nous avions le souhait de viser une certaine émancipation et de prendre soin de leurs paroles. Nous avons conscience que notre posture peut être confrontante, car elle met en lumière la subjectivité du rapport au travail, les tensions et stratégies identitaires éprouvées par les interviewé·es dans leur engagement professionnel et en formation. Nous nous sommes permise de nous positionner.

Dans un premier temps, nous les avons contacté·es après l'analyse de leur entretien. Nous avons convenu, avec deux personnes, d'un entretien téléphonique individuel, la troisième personne n'étant pas disponible. Nous avons apporté des précisions à leurs questionnements et avons réajusté certaines incompréhensions de notre texte.

Ce moment de partage fut très constructif, nous permettant de valider la plupart de nos hypothèses. Les deux interviewé·es ont conforté notre analyse.

Par exemple, une personne a particulièrement confirmé son attachement aux soins infirmiers et son identité professionnelle, son sentiment de loyauté vis-à-vis de cette profession.

Une autre est revenue sur des éléments de son parcours en précisant sa chronologie. Elle a pu se sentir en difficulté de ne pas mener une carrière sportive ou devenir physiothérapeute.

Cette personne a confirmé également que sa prise de poste de co-responsable avait été fortement encouragée et n'était pas tout à fait son projet.

L'analyse des tensions et stratégies identitaires de formateur d'adultes lui a particulièrement procuré du sens dans sa quête identitaire.

Nous avons pris simultanément conscience de la prise de risque et de la richesse de cette démarche participative. Cette étape a demandé de tenir compte de la temporalité de chacun·e mais a permis de commencer la discussion avec enthousiasme.

Piron (31 décembre 2018), par cette petite phrase de son texte, nous a soutenue « C'est à force d'enseigner, de réfléchir et de vivre que je comprends de mieux en mieux que toute réflexion éthique est nourrie par la rencontre de l'âme (la conscience, les valeurs, ce qui compte pour la personne dans sa singularité la plus absolue) avec l'Autre… » (p.142).

Dans un second temps, nous avons également contacté la 4ème personne interviewée en lui précisant pourquoi son entretien n'avait pas été entièrement exploité. Elle a restitué aussi ses réflexions sur la discussion.

C'est par une amie en études de soins infirmiers qu'elle s'est orientée dans cette filière et que la proximité dans la relation avec le·la patient·e l'a attirée, contrairement aux études de médecine et de droit vécues comme trop théoriques. Elle recherchait avant tout une formation qui ait du sens, du concret avec un sentiment d'utilité.

Dans un dernier temps, les deux autres interviewé·es ont également commenté la discussion.

Elle a été très appréciée pour sa vision globale avec le positionnement des autres interviewé·es. Certains éléments ont été précisés et intégrés au texte.

Limites de la recherche

Notre recherche présentant des limites, nous souhaitons énoncer celles qui paraissent les plus relevantes :

1. Nous sommes consciente du nombre très restreint de participant·es et de la non-représentativité de ce public professionnel. En effet, nous avons centré notre démarche sur une approche compréhensive qui avait pour objectif de donner un espace de parole aux interviewé·es et d'analyser ce qui semblait le plus précieux pour eux·elles. Nous aurions pu néanmoins apporter de la crédibilité à notre analyse en croisant les résultats de cette approche

qualitative avec une approche quantitative en ciblant les éléments les plus prégnants de leur discours. La temporalité de reddition de ce mémoire nous a manqué pour effectuer ce travail.

2. Nous avions, dès le départ, un rapport personnel avec la problématique de cette recherche. Nous avons parfois dû réajuster notre posture pour garder une « juste » distance. Le regard et le questionnement de tiers nous a aidée.
3. Même si nous ne collaborons pas directement avec les interviewé·es, nous les avons connu·es dans des espaces professionnels formels ou informels. Cela a pu, d'une part, influencer leur discours et, d'autre part, le nôtre, sachant que nous sommes amenés probablement à nous revoir.
4. Nous avons vu dans notre cadre théorique que les représentations évoluent, tout comme les dynamiques identitaires. C'est pourquoi, nous rendons attentif·ve le·la lecteur·rice à replacer leurs propos dans un contexte d'entretien effectué en 2022.

Nous souhaitons terminer notre démarche par quelques perspectives futures pour la recherche et pour l'amélioration de la pratique avec des pistes de réflexion.

Perspectives futures de recherche

Une des améliorations intéressantes serait d'augmenter le nombre d'interviewé·es et ensuite de le comparer à un public plus jeune, âgé de 20-40 ans. Cela pourrait approfondir le rapport à l'engagement professionnel et l'engagement en formation, ainsi que les difficultés et/ou ressources face aux mutations du travail et notamment leurs logiques gestionnaires.

Une autre recherche pourrait cibler les formateur·rices d'adultes, souvent appelé·es chargé·es de formation qui conçoivent essentiellement l'ingéniérie des dispositifs et ne proviennent pas de la santé ou du social. Cela serait d'autant plus pertinent qu'ils·elles conçoivent actuellement les formations dans les institutions de santé ou du social pour faire face à la pénurie de personnel qualifié et ont aussi une expertise à mettre en visibilité.

Perspectives futures pour la pratique

Les quatre pistes d'amélioration ci-dessous ont pour intention de faire réfléchir et non pas de juger les différents corps de métier dont nous ne connaissons pas suffisamment les enjeux et les contraintes. Nos réflexions s'adressent à la responsabilité des dirigeant·es des institutions, des départements de Ressources Humaines, des services de santé du personnel et des formateur·rices. Ces dernier·ères sont en première ligne pour parler de leur travail réel et nous pensons qu'ils peuvent aider les différent·es professionnel·es à intervenir concrètement.

1. Une logique locale et participative

Pour rappel, les mouvements de fonds sociétaux et notamment la logique techno-économique (De Ketele, 2015) est source de nombreuses tensions et stratégies identitaires. Dans sa synthèse ouverte, l'auteur la met en tension avec une logique émergente plus locale et avec une participation avec des personnes.

Le pilotage centralisé d'une gouvernance top/down s'oriente vers un pilotage bottom/up avec une régulation négociée des acteur·rices ; les expertises locales sont privilégiées aux expertises techniques et bureaucratiques. Nous nous approcherions alors d'une organisation apprenante avec une réelle reconnaissance des compétences de chacun·e.

2. Promouvoir un travail « bien fait »

Yves Clot et son équipe proposent des interventions dans les organisations avec une méthodologie spécifique parfois déstabilisante pour les directions remettant en question la division du travail et son organisation.

Le travail vivant est possible grâce au « goût du travail bien fait » (2021) qui permet de mobiliser les forces des collaborateur·rices. Un conflit instauré entre eux·elles permet de décider des critères sur la qualité du produit ou du service. L'autorité ne repose pas sur les procédures ou le travail prescrit par la hiérarchie, mais sur la controverse du travail réel par le lien social entre les professionnel·les. Ces espaces de délibération permettent, dans un premier temps, des disputes de métier avec des référents légitimés et reconnus avec un rôle propre. Dans un second temps, ces interventions sont ramenées à la direction.

3. De la reconnaissance professionnelle pour tous·toutes

La reconnaissance est une condition sine qua non pour le développement professionnel et la construction identitaire d'une image de soi positive. C'est un processus situé et permanent de la professionnalité émergente (De Ketele, 2011), inséparable des dynamiques identitaires de tous·toutes les acteur·rices de l'environnement, ce qui peut concerner, à notre sens, aussi bien les Ressources Humaines que les cadres et pas seulement les collègues. L'éthos professionnel (Jorro) est également convoqué. Cette posture de la reconnaissance élargie peut être apparentée à une organisation apprenante. Elle permettrait peut-être de se sentir davantage soutenu et accompagné.

4. Des identités professionnelles plurielles portées par des valeurs et une éthique

Pour reconnaître dans les organisations cette professionnalité en émergence, nous souhaitons souligner que la quête identitaire des interviewé·es est orientée sur les patient·es ou bénéficiaires. Nous avons vu que les valeurs et une éthique professionnelle sont des moteurs dans leur engagement. Le travail est composé de toute la subjectivité comme une sculpture de soi (Fleury, 2019). Même si cette auteure parle de soignant·es, nous souhaitons y inclure les professionnel·les du social qui travaillent aussi avec la vulnérabilité. Nous avons tendance, dans notre société, à vouloir nier cette vulnérabilité alors qu'elle est propre à la condition humaine. Il devient urgent d'agir dignement et de s'appuyer sur les éthiques du Care (2023). Cette auteure rappelle que si nous désirons des professionnel·les capables de prendre soin et permettre un monde où les humanités ont leur place, il faut aussi prendre soin des professionnel·les

> La sollicitude, la prudence, la prud'homie, la résilience, la réflexion éthique… ne sont pas des suppléments d'âme mais des facultés humaines, comportementales, psychiques et psychosociales à développer chez les soignants pour leur permettre d'être plus efficaces dans le soin des patients. (p.25).

Cela engendre forcément de donner des moyens à l'enseignement et la formation. Comme Fleury, Cifali (2022), professeur honoraire à l'université de Genève, rejoint ce positionnement. Cette auteure évoque également l'incertitude de la vie, sa vulnérabilité et l'importance d'avoir des repères d'humanité avec un travail du Care basée sur une écoute, une disponibilité et un engagement avec l'Autre. Ce sont les enjeux actuels des métiers de l'humain.

Nous finirons notre écrit par cette phrase de Piron (31 décembre 2018) dans son article « L'amoralité du positivisme institutionnel. L'épistémologie du lien comme résistance ».

Elle souligne que « penser », c'est mettre sans cesse en mouvement, dans un langage, des liens entre des idées, des contextes et des savoirs, mais aussi des images, de l'affectif (des émotions, des sentiments, du ressenti), des engagements et des valeurs, afin de donner un sens au monde tout aussi mouvant dans lequel nous sommes situés » (p.157).

Nous pensons que c'est justement par la reconnaissance des métiers et de leur singularité, en considérant le travail réel, la subjectivité des collaborateur·trices et leurs valeurs que nous développerons leur engagement professionnel et en formation tout en conservant leur santé physique et mentale. N'est-ce pas à ce prix-là que les générations futures et les institutions s'enrichiront mutuellement et feront face aux défis de la pénurie de personnel qualifié dans ces métiers de l'humain ?

H. BIBLIOGRAPHIE

Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice, 2*(2), 103-116.

Barbier, J-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.15-64). Paris : L'Harmattan.

Baudry, R. & Juchs, J. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 10, 155-167. https://doi.org/10.3917/hyp.061.0155

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse qualitative générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives 26*(2), 1-18.

Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.65-120). Paris : L'Harmattan.

Cadei, L., Mortari, L., Simeone, D. & Sità, C. (2015). Chapitre 2. L'engagement et le désengagement professionnel des éducateurs en structures d'accueil. Dans : France Merhan éd., *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 37-52). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.mehan.2014.01.0037

Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez-Bronfman, A. (1998). *Stratégies identitaires*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.marti.1998.01

Charmillot, M. (2013). Penser l'écriture de la science. In Hunsmann, M., & Kapp, S. (Eds.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales.* Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.1307.

Charmillot, M. (2020). Le rapport à la vérité dans une perspective transactionnelle participative : l'expérience contre la production de l'ignorance. *Raisons éducatives*, 24, 31-54. https://doi.org/10.3917/raised.024.0031

Charmillot, M. (2020). *Définir une posture de recherche.* (MA752704 Analyses de données en Compréhension : interactions discursives et construction d'une démarche de recherche) [Document Word]. Genève : Université de Genève.

Charmillot, M. & Fernandez-Iglesias, R. (2019). L'insolence comme forme de réflexivité scientifique. *Formation et pratiques d'enseignement en question 25*, 49-65. http://revuedeshep.ch/pdf/25/25-04-Charmillot-Fernadez-Iglesias

Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. Recherches qualitatives, Numéro Hors-Série. Québec : ARQ. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf (consulté le 30 décembre 2022).

Cohen-Scali, & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. L'orientation Scolaire et Professionnelle, 37(37/3), 321–345. https://doi.org/10.4000/osp.1716

Cifali, M., Quang Pham, L. & Roiné, C. (2022). *Ethique de l'intériorité dans les pratiques contemporaines de formation et de recherche*. L'Harmattan.

Clot, Y. (2015). Clinique du travail et clinique de l'activité. Dans : Yves Clot éd., *Perspectives en clinique du travail* (pp. 226-246). Toulouse: Érès. https://doi.org/10.3917/eres.clot.2015.01.0226

Clot, Y. Bonnefond, J-Y., Bonnemain, A. & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations.* La Découverte.

Costa-Lascoux, J., & Camilleri, C. (2000). Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : hommage à Carmel Camilleri. L'Harmattan.

Costalat-Founeau, A. & Lipiansky, E. (2008). Éditorial: « Le sujet retrouvé ». *Connexions*, 89, 7-12. https://doi.org/10.3917/cnx.089.0007

Dayer, C. & Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 14,* 163-176. Repéré à https://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/11_dayer.pdf

Dejours, C. & Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13, 75-91. https://doi.org/10.3917/nrp.013.0075

Dejours, C. (2015). *Le Choix : Souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Bayard.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123, 15-35. https://doi.org/10.3917/ls.123.0015

De Ketele, J. (2013). Introduction - L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans : Anne Jorro éd., *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7-22). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0007

De Ketele, J. (2015). Vers une synthèse ouverte. Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. Dans : France Merhan éd., *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 145-164). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.mehan.2014.01.0145

Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education permanente, 128*, 37-44.

Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, 9-25. https://doi.org/10.3917/rfas.072.0009

Dubet, F. (2019). *Les mutations du travail*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.dubet.2019.01

Fleury, C. (2019). Le soin est un humanisme. Gallimard.

Fleury, C. (2023). Clinique de la dignité. Seuil.

Gaglio, G., Kaddouri, M. & Osty, F. (2019). La réflexivité : une expérience de construction de soi et de son rôle professionnel. *Éducation Permanente*, 219, 159-170. https://doi.org/10.3917/edpe.219.0159

Genard, J-L. & Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre posture « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique, *Ethique publique*, *12*(1). 139-163.

Glady, M. (2008). Destination(s) de la connaissance dans l'entretien de recherche : l'inégale appropriation des offres de sens. *Langage et société*, 123, 53-72. https://doi.org/10.3917/ls.123.0053

Grenier-Pezé, M. (2010). Création d'un réseau de consultation « Souffrance et travail » : riposte collective aux pathologies de la solitude. Dans : Yves Clot éd., *Travail et santé* (pp. 211-219). Toulouse: Érès. https://doi.org/10.3917/eres.lhuil.2010.02.0211

Jorro, A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports a (sic) la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.121-145). Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2019). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche & formation*, 90, 103-115. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127

Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales, *Enquête* 3, https://journals.openedition.org/enquete/332

Loriol, M. (2015). La souffrance au travail : Construction de la catégorie et mise en forme de l'expérience. *Pensée plurielle*, 38, 23-33. https://doi.org/10.3917/pp.038.0023

Lhuilier, D. (2010). L'invisibilité du travail réel et l'opacité des liens santé-travail. *Sciences sociales et santé*, 28, 31-63. https://doi.org/10.1684/sss.2010.0203

Martuccelli, D (2008). La question identitaire dans le travail et la formation : l'espace de l'identité. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Eds), *La question identitaire dans le travail et la* formation (pp 25-34).

Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. Cybergeo. https://doi.org/10.4000/cybergeo.3426

Mègemont, J. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28. https://doi.org/10.3917/cnx.076.0015

Merhan, F. (2013). L'alternance : entre engagement en formation et engagement professionnel. Dans : Anne Jorro éd., *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 85-106). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0085

Merhan, F., Jorro, A. & De Ketele, J. (2015). Introduction. Mutations éducatives et dynamiques d'engagement professionnel. Dans : France Merhan éd., *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 7-16). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.mehan.2014.01.0007

Olivier de Sardan, J.-P. (1996). La violence faite aux données : De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie. Enquête (Marseille, France), 3, 31–59. https://doi.org/10.4000/enquete.363

Osty, F. (2020). Former : un étayage d'acteur et de sujet. *Éducation Permanente*, 222, 159-168. https://doi.org/10.3917/edpe.222.0159

Piron, F. (2019). « L'amoralité du positivisme institutionnel. L'épistémologie du lien comme résistance », dans Laurence Brière, Mélissa Lieutenant-Gosselin et Florence Piron (dir.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* Québec, Éditions science et bien commun https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/piron/

Piron, F. (1996). Ecriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et Sociétés*, *20*(1), 125–148. https://doi.org/10.7202/015398ar

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01

HES-SO :
https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2014/691/20210301/fr/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2014-691-20210301-fr-pdf-a-1.pdf
https://www.hes-so.ch/la-hes-so/a-propos/reglements/juridique/formation-continue

La formation professionnelle Suisse :
https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2003/674/20220401/fr/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2003-674-20220401-fr-pdf-a-4.pdf

Bases légales du SEFRI
https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/fr/home/le-sefri/bases-legales.html#-1842822044

Formation continue du SEFRI
https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/fr/home/formation/fpc/f-c/politique-du-sefri.html

Formation continue 2021 de la population suisse
https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/formation-continue.gnpdetail.2022-0297.html

SEFRI, consulté le 24 janvier 2023 Processus de Bologne https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/fr/home/he/hautes-ecoles/processus-de-bologne.html

OFSP, consulté le 9 février 2023, Mise en œuvre de l'article 117, b.Cst (Initiative sur les soins infirmiers) https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/berufe-im-gesundheitswesen/gesundheitsberufe-der-tertiaerstufe/vi-pflegeinitiative.html

I. ANNEXES

1. Grille d'entretien

A. Caractéristiques de l'interviewé-e :

- Age
- Situation familiale
- Expérience professionnelle
- Parcours de formation
- Institution actuelle
- Fonction actuelle
- Depuis quand travaillez-vous dans la formation d'adultes ?
- Avec quel public ?

B. Engagement professionnel et en formation

1. Les motivations professionnelles

- Pouvez-vous me parler de votre orientation professionnelle vers la formation d'adultes ?
    - Evénements déclencheurs ?
    - Qu'est-ce que vous espériez y trouver ?
    - Quels étaient vos rêves professionnels ?

2. La pratique actuelle

- Pourriez-vous me décrire en quoi consiste votre travail actuellement ?
    - Contexte et activités ?
    - Qu'est-ce qui est Essentiel pour vous ? Pourquoi ?

3. La formation

- Comment vous êtes-vous formé à ce nouveau métier ? A quel moment de votre parcours ?
    - Êtes-vous actuellement en formation longue ?
    - Qu'est-ce qui a motivé la reprise des études ? (motivations extrinsèques et intrinsèques ?
    - Qu'est-ce qui vous a aidé ou vous aide durant ce processus de formation?
    - Qu'est-ce qui est ou a été difficile durant la formation ?

4. Les sources de satisfaction et d'insatisfaction

- Qu'est-ce qui vous réjouit ? Qu'est-ce qui vous met en tension dans votre quotidien?
- Comment articulez-vous vie professionnelle et vie privée ?

5. Les relations professionnelles

- Que diriez-vous des liens que vous entretenez? De quelle nature sont-ils ?
- Quelles sont les relations les plus épanouissantes dans votre travail ? versus compliquées ?

6. Les ressources

- Comment faites-vous lorsque vous rencontrez des difficultés ?
    - De quoi avez-vous eu besoin ?
    - De quel soutien bénéficiez-vous ? (professionnel et personnel)
    - Qu'est-ce qui vous aide dans ces moments-là ?

C. L'évolution du métier et la mutation du travail

- Votre pratique professionnelle s'est-elle modifiée ces dernières années ?
    - Lesquelles ?
    - Comment ?
    - Qu'est-ce que vous observez de l'évolution du métier dans votre contexte ?
    - Qu'est-ce que ça change pour vous concrètement ?
    - Qu'est-ce qui vous plaît ? vous déplaît ?

- Evolution professionnelle et personnellement ?
    - Comment avez-vous envie de poursuivre votre professionnelle ?
    - Qu'est-ce qui vous tient à cœur ?
    - Qu'est-ce que vous ne souhaitez pas ?

D. Conclusion

- Auriez-vous quelque chose à ajouter à cet entretien ?

2. Tableau d'analyse

Thématiques	Questions de départ	Hypothèses	Indicateurs
Dynamiques identitaires	De quelle nature sont les tensions identitaires vécues comme professionnel de la santé ou du social et de quelle nature sont-elles comme formateurs d'adultes ? Dans des environnements professionnels de plus en plus exigeants et incertains, quelles stratégies identitaires mettent-ils en œuvre pour préserver une image positive d'eux-mêmes ?	Les tensions identitaires vécues par les formateurs d'adultes ne sont pas suffisamment identifiées, reconnues et accompagnées dans les institutions.	Les représentations de soi sur soi Les représentations de soi à autrui Les identités héritées Les identités acquises Les identités projetées (de soi pour soi et de soi pour autrui) Les tensions identitaires intrasubjectives et intersubjectives déclinées en conjonturelles, structurelles ou latentes Stratégies identitaires : sentiment appartenances aux groupes, victoires identitaires, reconnaissance Typologies identitaires : de continuité, de transformation, de gestation, de destructivité ou d'anéantissement

Engagement en formation	Dans un contexte de mutation de leur travail, comment les formateurs d'adultes sont-ils mobilisés dans leur engagement professionnel et de formation ? versus désengagement ?	L'engagement professionnel et en formation permettent de préserver le sens du travail, ses valeurs et sa cohérence. Ils renforcent le pouvoir d'agir de la personne.	Les intentions individuelles de formation du participant et les intentions collectives de l'organisation Le rapport d'engagement en formation : engagement autonome et engagement soutenu, le désengagement affectif et frontal, le désengagement d'abandon Engagement professionnel et engagement en formation : identification à autrui, image de soi positive tournée vers l'idéal (quête identitaire projet professionnel/versus image de soi négative tenue à distance (origine modeste)
Transitions professionnelle			La valeur et le sens à donner à leurs engagements Réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, avec autrui, avec leurs milieux de socialisation Transformations identitaires Continuité ou une rupture du premier métier ? Soutien à la continuité d'une identité professionnelle ? Dépassement de conflits de valeurs de son métier ? Cohérent avec les valeurs humaines que le sujet porte en lui ? Le déni ou déficit de reconnaissance dans le travail ? Des rapports de force institutionnels ? Le rôle actif du sujet ? Relations d'interdépendances avec les proches, renégociations ?
Engagement professionnel	Dans un contexte de mutations de leur travail, comment les formateurs d'adultes sont-ils mobilisés dans leur engagement professionnel et de	L'engagement professionnel et en formation permettent de préserver le sens du travail, ses valeurs et sa cohérence. Ils renforcent le pouvoir d'agir de la personne.	La force, le dévouement et l'implication Les logiques personnelles, dialogiques, technicistes et herméneutiques Positions d'engagement de Cadei •La création de liens significatifs •Le soutien de la hiérarchie, des collègues et de l'institution •La prise de décisions partagées •Une prise de risques assumée (en étant soutenu) •Une gratification non-narcissique •L'implication d'autres acteurs dans son projet

	formation ? versus désengagement ?	les tensions voire les souffrances vécues pousseront le professionnel au désengagement et à la démission de son poste	•Des propositions et de l'innovation Positions de désengagement •Sentiment d'impuissance •Pas de reconnaissance des autres •Pas de sens partagé du travail avec les collègues •Solitude devant les situations de travail •Dévalorisation des actions menées et échecs
Le travail et ses mutations	Dans un contexte de mutations de leur travail, comment les formateurs d'adultes sont-ils mobilisés dans leur engagement professionnel et de formation ? versus désengagement ?	Les mutations du travail favorisent la distance relationnelle, un climat de méfiance et de tensions entre les différents acteurs (les étudiants, formateurs, directions) qui nuisent à l'engagement professionnel des formateurs d'adultes. Cela impacte les collaborations dans les institutions et entre elles L'augmentation de la charge mentale, l'intensité du rythme de travail engendre un stress important et influe sur la dégradation de la santé mentale des formateurs d'adultes.	L'écart entre le travail prescrit et le travail effectif Un jugement d'utilité, soit économique, technique ou social, légitimé souvent par la hiérarchie Un jugement de beauté, portant sur les règles du métier, approuvé par les pairs L'introduction massive des méthodes de gestion La responsabilisation, la flexibilité, la concurrence sont prônées L'entraide et la confiance disparaissent Ressentir de la peur et/ou de la solitude Déni du réel par le management Les surcharges de travail Les états d'épuisement Des manifestations de violence Désubjectivation du vécu du Sujet Sentiments de la peur, de la culpabilité, de la honte, L'anxiété signe du stress Invisibilité croissante du travail réel L'accroissement de l'individualisation Le déni des limites et le culte de l'excellence Le sujet doit toujours faire ses preuves Perte de sens au travail Injonctions paradoxales La confiance avec les collègues et/ou la hiérarchie La coopération avec les collègues Construction de règles communes La délibération

		La transformation de leur travail par la digitalisation engendre davantage de troubles musculo-squelettiques	Partage des valeurs professionnelles Prôner les discussions informelles et les transmissions