

## **Identité professionnelle et identité personnelle en formation initiale d'enseignants : ruptures, complémentarité, continuité.**

**Mireille Snoeckx**

**Antenne Suisse Explicitation, GREX**

*Depuis « Tu est Je ou comment un procédé d'écriture autorise » en 2001 ..., j'ai continué à cheminer avec la multiplicité des Moi(s), à les intégrer à des dispositifs d'accompagnement, notamment dans mes pratiques de directrice de mémoires, à lire et à relire Jung, à fréquenter les écrits des psychosociologues et, au fil des années, d'autres auteurs comme Hal et Sidra Stone ou Richard C. Schwartz, à repérer mes co identités au cours de nos recherches à St Eble.... Plusieurs fois, j'ai tenté de rassembler toutes ces données pour écrire un article, mais les tentatives avortaient avec constance. Trop à dire, Par où commencer ? Un refrain déjà connu. Une demande d'intervention en décembre 2005 sur la question de l'identité professionnelle en formation des enseignants se concrétise par une conférence à l'IUFM de Montpellier... Qu'est-ce qui m'engage à publier ce texte maintenant dans Expliciter ? D'abord le souhait d'amorcer le début d'un échange sur le thème des co identités, d'apporter un premier éclairage sous l'angle de la psycho sociologie, me donner, peut-être, du courage pour présenter d'autres théories, d'inviter d'autres membres du GREX à contribuer à enrichir le thème et à partager leurs pratiques et leurs expériences.*

*Une autre intention soutient aussi cette publication. Elle participe d'une nécessité actuelle pour moi de partager ma pratique de formatrice, de chercheure expérimentielle, avant qu'il ne soit trop tard.*

*Cette conférence est écrite en après-coup aux Journées à Montpellier du 6 au 8 décembre 2005. Je ne voulais pas m'enfermer dans un texte préformé. J'avais préparé les points essentiels que je souhaitais partager avec le public, emmené avec moi des travaux d'étudiants pour illustrer ces propos. C'est donc sur le vif que je décide de choisir uniquement les travaux de Morgane pour présenter un cheminement d'une « une élaboration identitaire ». En tant que chercheure expérimentielle, c'est ma pratique de formatrice qui est le principal gisement de données de mes recherches. J'apprends de mes étudiants. J'apprends de mon expérience et de mes lectures. Quand les responsables me demandent le texte de la conférence, je décide de le soumettre à Morgane. Celle-ci se dit d'accord avec mes propos, qu'elle s'y reconnaît, tout en soulignant la difficulté pour elle d'être suffisamment à distance. Deux ans après, elle me sollicite pour que la conférence fasse partie des pièces à choix de son portfolio du séminaire d'intégration de fin d'études, m'indiquant que, lorsqu'elle revient sur son parcours de formation, elle retrouve des moments importants pour elle que j'ai mis en évidence dans la conférence ! Elle m'envoie d'ailleurs l'ensemble des pièces du portfolio de sa dernière année d'études, pour que j'aie un aperçu de son cheminement. C'est aussi ce qui important pour moi dans ma pratique de formatrice, la réciprocité. Ce texte n'aurait pas existé sans Morgane, sans sa confiance, son consentement, sans la demande d'une conférence, sans un public à qui l'adresser, les formateurs de l'IUFM en 2005.*

### **Préambule**

Avant de commencer à poser la question identitaire en formation des enseignants, il me paraît essentiel de mettre en lumière l'inscription de ce discours. C'est dans l'articulation d'une posture de formatrice et d'une posture de chercheure que je situe ma compréhension des phénomènes à l'œuvre. Ma principale source de données, l'accueil des événements que je vis au quotidien dans ma fonction de chargée d'enseignement. En ce sens, c'est la formatrice qui récolte faits, indices, questions, tout au long de son travail de formation. Et c'est en prenant une posture de recherche que j'entre en compréhension. C'est donc à partir d'une position en première personne que je confronte données et théories. Comme c'est le point de vue subjectif des étudiants en formation qui constitue la base de mon accueil des données. Pour

comprendre comment s'élabore une construction d'une identité professionnelle, de quelle manière ce processus se manifeste et les conséquences sur l'apprentissage du métier, c'est dans la *singularité* (Vermersch, 1999) que je puise mes sources, c'est dans la singularité que surgissent des constantes, des différences et que peu, à peu, se dessine une théorisation. Dans ma posture de recherche, je me donne des outils qui me permettent de travailler ma propre implication : écriture de journaux, notamment dans un module de formation et pour l'accompagnement des mémoires. Les données recueillies se basent sur les travaux des étudiants, des entretiens, des comptes-rendus de séances de formation. Ce que je vais aujourd'hui vous présenter s'est élaboré pas à pas, avec d'inévitables taches aveugles et a d'abord émergé avec plus d'insistance dans ma fonction de directrice de mémoire (Snoeckx 2000). Comme tout discours, c'est donc à une reconstruction que vous allez avoir à faire. Cependant, pour être au plus près de mon travail de recherche, j'ai choisi de dessiner un portrait d'étudiante, Morgane, afin d'approcher le processus de construction de l'identité professionnelle et son intrication avec ce qui se nomme l'identité personnelle.

### **Un consensus théorique dans le champ de la sociologie et de la psychosociologie**

C'est à partir des recherches menées par des sociologues et des psychosociologues, qu'il m'importe, en formation professionnelle, d'essayer de comprendre les phénomènes identitaires, à la fois pour interpellier les systèmes éducatifs, les institutions et approcher en quoi s'intéresser à la question de l'identité peut favoriser ou perturber l'apprentissage des stagiaires. En ce sens, pour moi, l'ouvrage de Dubar C. (1996, 2000, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> réédition) est une structure de base pour penser la place des phénomènes identitaires dans la socialisation professionnelle.

Parmi les travaux actuels (Camilleri C. et al., 1990, 1999), un consensus en cinq points<sup>1</sup> se dégage pour considérer l'identité comme un processus (Lipiansky M., 1992)<sup>2</sup> et pour remettre en cause l'idée d'une identité unique :

- **Une perspective dynamique, avec un horizon de l'inachèvement, l'identité comme produit d'un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie** ; Il est admis que la personne, ce qui constitue son identité, c'est-à-dire sa capacité à se reconnaître elle-même comme individu distinct, est le produit de toutes les expériences effectuées par la personne. *C'est très intéressant lorsqu'il s'agit de penser la formation, notamment lorsqu'il s'agit de proposer des parcours différenciés, obligatoires ou balisés. En effet, la question est de savoir s'il est utile, pertinent et judicieux d'offrir le même parcours à des personnes aux itinéraires quelquefois si différents, surtout lorsqu'il s'agit de formation professionnelle. L'idée d'inachèvement nous permet aussi d'envisager l'hypothèse que la formation est susceptible de transformer les personnes, ce qui est plus favorable que de penser en termes d'identité figée.*

- **Une importance accordée à l'interaction du sujet avec son environnement social notamment, dans la construction et la transformation identitaire** ; de nouveau, nous retrouvons cette idée, que l'individu va se construire dans les interactions avec le milieu, ce qui introduit la notion de l'étudiant acteur de sa formation. D'où la nécessité, selon moi, de le responsabiliser, en lui proposant d'effectuer des choix, en l'engageant dans une dynamique de

---

<sup>1</sup> Je reprends la formulation de F. Monin dont j'ai accompagné le mémoire de licence, comme directrice : Galères, petits bonheurs, C'est la première année. Un lieu pour en parler. Entretiens de groupe avec des enseignantes débutantes (mars 2004). Les commentaires sont de ma responsabilité.

<sup>2</sup> L'identité « ne désigne pas une réalité substantielle (une sorte d'équivalent psychologique de l'âme), mais un *processus cognitif* (le terme étant pris dans un sens large qui inclut les éléments affectifs) par lequel le sujet s'appréhende lui-même dans son individualité et la *structure psychique* qui résulte de ce processus. » (Lipiansky, p.39). Par ailleurs, Lipiansky souligne la difficulté à vouloir faire tenir le concept d'identité dans une seule définition...

réflexion. *C'est aussi, en réciprocité, mettre en évidence que le milieu de la formation n'est pas qu'une ressource, un réservoir de connaissances, mais qu'il est potentiellement agissant et participe à la construction de la personne.*

**- Un aspect multidimensionnel et structuré de l'identité, en envisageant les situations d'interactions dans lesquelles les personnes sont impliquées comme autant de réponses identitaires diverses qui s'intègrent dans un tout structuré, plus ou moins cohérent et fonctionnel :** Ainsi, selon le groupe d'appartenance dans lequel est insérée la personne, celle-ci va construire *une identité pour autrui*, une identité d'appartenance qui lui permettra d'être reconnue par ce groupe particulier. Qu'à chaque groupe d'appartenance correspondent des formes identitaires spécifiques qui peuvent être dissonantes entre elles (Vasquez A. 1999, reprenant les travaux de Goffman)<sup>3</sup>. Il est possible de parler de co-identités ou de multiplicités des Moi (Jung, 1971, 1973), ou encore de configurations identitaires (Camilleri C., 1999.). Les réponses identitaires que peuvent donner les personnes dans d'autres situations que la situation de construction originaire peuvent être inadéquates à la situation réelle. *C'est notamment visible dans l'émergence du « soi élève » dans des situations de responsabilité de classe, émergence qui vient brouiller le « soi enseignant » et perturber les réponses à apporter dans la situation. L'émergence du soi élève favorise le rapport de proximité que les étudiants entretiennent avec les élèves. L'étudiant est souvent le confident. Il voit et entend ce que l'enseignant n'entend plus ou ne peut voir, pris par la dynamique de l'organisation et de la gestion. Ce rapport de proximité, voire d'identification, provoque aussi des distorsions dans le statut accordé au stagiaire, plus copain qu'enseignant, et peut provoquer d'inévitables effets de confusion.*

**- Un apparent paradoxe de l'unité diachronique, le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même :** Il y a une permanence de soi nécessaire sans laquelle il serait difficile de vivre (Camilleri C., 1999)<sup>4</sup>. En même temps, ce qui est reconnu par les autres, l'est, la plupart du temps, d'une manière limitée et partielle. Chaque groupe d'appartenance privilégiant certains comportements, certaines dimensions identitaires, le sujet ne s'y réduit donc pas. *Ainsi, et notamment en formation, le regard des pairs va jouer un rôle important dans la dynamique du sujet en apprentissage. Les étudiants redoutent souvent plus le regard et les commentaires des autres étudiants que ceux du professeur. Il se joue là un rapport de forces dont il est judicieux de tenir compte, si le formateur souhaite engager les étudiants dans des situations d'apprentissage interactives et comprendre l'anomie de certains groupes comme, à la fois un surgissement du soi élève, et une production du fonctionnement des groupes d'appartenance avec leurs codes de reconnaissance. Plutôt ne rien dire pour ne pas s'exposer et/ou enfreindre les règles (souvent implicites) du groupe.*

**- Une mise en évidence les stratégies identitaires. Les personnes ont une certaine maîtrise sur leur choix de leur groupe d'appartenance et ont une prise sur une part de la définition d'eux-mêmes :** Si les personnes ont une prise sur la définition d'eux-mêmes, il importe d'apprendre à reconnaître si cette définition autorise ou non les transformations que

---

<sup>3</sup> « À cette complexité se surajoute le fait que, depuis plusieurs années, des travaux montrent que l'individu n'a pas une seule identité, mais qu'il dispose d'un faisceau d'identités possibles dont il actualise « l'une » selon les contraintes de la situation où il se trouve et selon ses désirs et ses intérêts (Goffman, 1973, 1974, 1975) ». Opus cité, p.. 144.

<sup>4</sup> « Le degré d'accord du sujet, à tout instant, avec cette configuration commande le sentiment qu'il a de son identité et oriente le devenir de la structure sur laquelle elle repose momentanément : en la confirmant et la stabilisant ou, au contraire, en la remettant en question et en la relançant en vue d'une redéfinition. », Opus cité, p.87.

provoque une formation impliquée. *Cela sous-entend aussi que les étudiants stagiaires peuvent utiliser des stratégies pour conserver ou modifier certains aspects d'eux-mêmes. Les résistances à la formation, les critiques, les adhésions, sont aussi à envisager sous cet angle identitaire, pas seulement sous l'angle pragmatique de l'adéquation des cours à la réalité du terrain.*

Les théories sociologiques soulignent ainsi qu'une des finalités stratégiques essentielles pour l'acteur est la reconnaissance de son existence dans le système social. Cela implique à la fois que le système lui reconnaisse son appartenance, une place spécifique, et que la personne ressente subjectivement cette reconnaissance. Se dessinent des échanges, des mouvements, entre les identités prescrites et/ou assignées et les identités acceptées et/ou revendiquées.

## **Du côté du singulier : Morgane**

### ***Premiers pas***

Morgane est une étudiante de deuxième année de licence mention *Enseignement*. Elle a d'abord effectué une première année de Tronc commun en Sciences de l'éducation qui se caractérise par des cours de facture classique, en auditoires, ainsi que d'un séminaire « Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires » dans lequel sont inclus 50h de terrain.

Pour entrer dans le parcours de licence spécifique à la formation des enseignants primaires, Morgane a passé une admission sous la forme d'un dossier, d'une lettre de motivation et d'un entretien. Elle commence le parcours conseillé par une unité de formation d'intégration compacte<sup>5</sup> intitulée *Profession enseignante, rôle et identité* dont les principaux objectifs visent à élaborer des repères significatifs de la profession, à mettre en perspective le parcours de formation et à travailler différentes postures, métier d'étudiant, métier d'enseignant, en faisant émerger les représentations actuelles des étudiants. Cette unité se termine par une évaluation sous la forme d'une question d'approfondissement, question issue des interrogations sur le terrain et des éclairages proposés en séminaires. Morgane formule sa question en ces termes : « *De quelle manière se transforment les rôles et l'identité de l'enseignant en fonction de son évolution personnelle et de celle de la société ? Quels impacts le temps, qu'il soit historique et/ou personnel, a-t-il sur l'exercice des rôles et sur l'identité personnelle et professionnelle ?* »

Morgane a constaté que son formateur de terrain<sup>6</sup> qui exerce depuis longtemps en maternelle est très au clair quant à « *la manière dont il se situe par rapport aux élèves et dans sa manière d'être face à eux* ». Elle termine sa réflexion par cette remarque :

« *Chacun est libre de modeler son personnage d'enseignant à sa manière et en fonction de sa personnalité. Certes, les débuts dans la profession ne sont pas toujours faciles et on peut sûrement oublier son identité personnelle au détriment d'un masque qui donne l'impression d'être protégé. En effet, si le jeune enseignant se fait remettre en question dans sa manière de faire, il lui sera peut-être plus facile de remettre en question un masque que lui-même. Je reste pourtant convaincue que si l'on choisit l'option : ***jouer un rôle sans pour autant y mettre de soi-même on risque cette fois-ci de se perdre.****<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Une unité de formation compacte est une unité de travail intensif, conçue pour favoriser une alternance optimale entre semaines de terrain et semaines universitaires. Centrée sur une thématique, sa durée varie entre, au minimum, deux semaines (*Profession enseignante, rôles et identité*) et, au maximum, quatorze semaines pour le module *Didactiques II*.

<sup>6</sup> À chaque unité ou module compact correspond un terrain et un (ou plusieurs) formateurs de terrain. Les étudiants sont insérés dans dix terrains différents pendant la formation.

<sup>7</sup> Les mises en évidence sous forme de gras et de souligné relèvent de mon ressort.

***L'authenticité dans la manière d'habiter un rôle me paraît essentielle.*** Comme au théâtre, le public ne pourra être sensible à un acteur, qui ne s'implique pas personnellement dans sa manière de jouer. »

Ainsi, Morgane distingue ce qui relève du rôle social à effectuer qu'elle met en évidence dans la figure de l'acteur (Zakhartchouk J-M, 2005) et l'intrication avec ce qui peut se nommer identité personnelle, qu'elle appelle avec justesse **soi-même**. Elle montre aussi une des stratégies possibles de préservation de soi, **le masque** qui permet de s'engager dans une formation sans être trop bouleversé dans sa personne. Cela me paraît très important de souligner qu'en début de formation, certains stagiaires prennent des masques, notamment lorsqu'ils sont confrontés à la réalité du terrain, que c'est une mesure de protection identitaire qui peut perturber l'apprentissage, voire l'inhiber. C'est une dimension dont les formateurs ont à tenir compte.

Et elle ajoute :

*« Avoir une consistance dans sa manière de réagir face aux élèves se présente donc comme un élément positif. Cependant la stabilité entre **mon** identité personnelle et professionnelle peut, à mon avis, devenir dangereuse. Rester fixé à ce que l'on a été et refuser d'évoluer ne dérange personne quand c'est un choix qui n'implique que soi. Mais cette liberté de choix ne peut être dans la profession enseignante, car l'effet de cette décision aura aussi une incidence sur les élèves. »*

Morgane considère donc l'identité comme un processus dynamique, évolutif. C'est pour elle, une posture incontournable, lorsque d'autres personnes sont concernées, ici les élèves. Il est d'ailleurs à noter le glissement sémantique qui passe de « *chacun est libre* », « *on peut oublier* », donc une référence au collectif professionnel, au retour sur elle-même dans l'expression « la stabilité entre *mon* identité personnelle et professionnelle ». La référence au formateur de terrain comme modèle agit, me semble-t-il, en tant que **repère** identificatoire, ce qui permet à Morgane de **se situer** dans sa compréhension des enjeux identitaires de la profession enseignante. Il n'y a pas une identification fusion au modèle, comme pour d'autres étudiants ; par exemple, Ronald écrit : « *Je me retrouve tout à fait dans mon formateur de terrain* ». La référence au formateur de terrain provoque une réflexion nuancée et offre à Morgane la possibilité de s'envisager dynamiquement dans la catégorie des enseignants. À la figure de l'acteur se conjugue celle du professionnel qui continue à se former (Zakhartchouk J-M, *ibid*) dans une perspective que je qualifierais d'éthique professionnelle. À la fin de la première unité de formation, je constate que Morgane se trouve en continuité avec les images qu'elle a de la profession, et, en même temps, elle discerne distinctement que des bouleversements sont possibles.

### ***Autruï significatif***

Écoutons maintenant Morgane, à la fin de cette même année universitaire, en juin, au moment de la rédaction d'un de ses travaux de synthèse pour le module compact *Relations et situations éducatives, diversité des acteurs*<sup>8</sup>... Pendant les cinq semaines de terrain, elle a participé à la vie d'une classe de 6<sup>ème</sup> primaire, (élèves de 12 ans), dans un quartier sensible. Pendant les séminaires en groupe de base, elle a eu l'occasion d'exprimer ses doutes, ses sentiments, dans une confrontation difficile avec la réalité d'une classe tenue par un duo d'enseignants. Pour un des travaux de synthèse du module<sup>9</sup>, Morgane choisit d'écrire une

---

<sup>8</sup> Ce module est formé de quatre unités de formation compactes se partageant un bloc de douze semaines consécutives dont cinq semaines de terrain. Il s'agit des unités suivantes : *Relations intersubjectives et désir d'apprendre* ; *Rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant* ; *Diversité culturelle et gestion de classe* ; *Ecole, familles, société*.

<sup>9</sup> « Le travail de l'unité *Relations intersubjectives et désir d'apprendre* devra permettre d'apprécier, sur au moins un des quatre objectifs visés dans le document de base, la compréhension et la capacité d'analyse de l'étudiant dans le domaine des relations intersubjectives et du désir d'apprendre. Pour mener cette réflexion,

lettre intitulée « *Lettre adressée aux élèves rencontrés lors de mon stage réalisé dans le cadre des approches transversales I.* »<sup>10</sup>

Ce qui me paraît significatif, d'un point de vue du processus de construction identitaire, c'est le choix du destinataire : **les élèves**. Comme acteurs et partie prenante d'un système, leurs réactions aux interventions des étudiants sont reçues comme une mesure fiable et directe des relations qui s'établissent dans la classe. Elles fonctionnent comme des confirmations du rôle et des compétences exercés par l'étudiant. : Les élèves acceptent ou n'acceptent pas le stagiaire. Le stagiaire sait ou ne sait pas y faire avec les élèves. En cela, l'élève est considéré comme **un autrui significatif** particulièrement important pour la confirmation de l'identité professionnelle. Le rôle joué par les proches que Georges H. Mead., cité par Dubar C. (2000) désigne sous l'expression *autrui significatifs* est considéré comme déterminant. Pour Mead (1934), il s'agit avant tout des personnes qui vont compter dans la reconnaissance de soi comme faisant partie d'une communauté, d'une équipe, d'un groupe, celles qui vont valider le *Je* s'appropriant un rôle actif et spécifique dans le cadre de cette même communauté. Cependant, n'importe quel autrui n'est pas légitimé à confirmer l'identité sociale visée, ici l'identité professionnelle d'enseignant. En 2000, j'en avais répertorié trois : les formateurs de terrain, les élèves et les enseignants formateurs universitaires. Il y aura lieu d'y adjoindre d'autres catégories d'acteurs qui vont influencer, à des degrés divers, la construction de l'identité professionnelle du stagiaire étudiant, par exemple, les parents, et aussi tous les autrui significatifs passés de l'histoire scolaire et familiale qui peuvent provoquer des perturbations dans l'image de soi actuelle. Je les regroupe actuellement sous l'appellation *les fantômes* (Snoeckx, M. 2000)

Il s'agit de relativiser cette confirmation directe par les élèves. Le formateur peut infléchir cette relation étudiant/élèves. En effet, selon ce qu'il autorise de la place de l'étudiant stagiaire, selon qu'il offre ou n'offre pas à occuper sa place dans la classe, le formateur de terrain peut influencer les relations entre le stagiaire et les élèves. Cependant, je tiens à souligner la place particulière que les élèves jouent dans la construction de l'identité professionnelle des jeunes en formation, place souvent laissée dans l'ombre ou « allant de soi ». Les élèves sont donc des interlocuteurs privilégiés pour Morgane puisqu'elle s'adresse à eux en priorité. Ils ont leur place comme *autrui significatifs*, car ils ont la possibilité de renvoyer aux stagiaires, ici à Morgane, des images d'eux-mêmes, que ce soit dans l'acceptation ou le refus de leur légitimité à œuvrer dans la classe...

### **Rupture**

Je me propose de cheminer avec Morgane tout au long de son travail de synthèse, de repérer comment Morgane, par rapport à cet autrui significatif, élabore des stratégies qui influencent la dynamique identitaire, comment elle chemine entre ruptures, continuité et perspectives.

« *Si j'ai aujourd'hui fait le choix de vous écrire une lettre, c'est que j'ai été très touchée par le stage que j'ai effectué dans votre classe. Vous écrire me permet de poser mes sentiments, mon ressenti par rapport à notre rencontre. [...] Libre à vous de vous reconnaître dans ce que je vais écrire, mais je ne fais pas ce travail dans le but d'élucider une vérité, mais plutôt de **mettre des mots** sur une quantité d'impressions, de réflexions, d'émotions qui ont été les miennes dans le contexte de ma formation.* »

Une première stratégie, c'est **l'écriture**. Elle est centrale. Elle permet la prise de conscience, la mise en lumière de ce qui advient dans le quotidien et l'élaboration d'une pensée qui favorise la distance. Proposée par l'institution, Morgane s'en empare, que ce soit dans son journal de formation ou dans ce travail de synthèse. : « *Mes envies d'écrire partent dans tous les sens, car mettre de l'ordre dans de l'humain et ici dans le domaine de l'éducatif, n'est pas*

---

l'étudiant part de lui-même et dialogue à partir des observations qu'il a récoltées et des textes qu'il a lus »  
Document d'accompagnement, VI.1

<sup>10</sup> Cette lettre n'a pas été envoyée aux élèves. Morgane les choisit comme destinataires de sa réflexion.

*une tâche facile. S'il y a une chose que j'ai bien intégrée au fil du stage, c'est la complexité de tout ce qui se passe dans une classe. Je n'ai pas l'intention de me laisser envahir par celle-ci. Je me tourne plutôt vers la recherche d'outils afin d'être capable, dans ma future pratique professionnelle, de me trouver moins « désabusée »<sup>11</sup> et démunie face à une réalité de groupe, qui ne parvient pas à trouver un équilibre dans la course à l'acquisition des savoirs que peut représenter l'école.*

L'écriture met ainsi en évidence ce que Hughes (in Dubar, 1996), considère comme deux mécanismes spécifiques de la socialisation professionnelle : « **le passage à travers le miroir** » au cours duquel la personne reconsidère ce qu'elle connaît de la culture professionnelle pour en approcher la réalité ; « **l'installation dans la dualité** » entre le « modèle idéal » qui caractérise la « dignité de la profession », son image de marque, sa valorisation symbolique et le « modèle pratique » qui concerne les tâches quotidiennes et les durs travaux » et qui n'a que peu de rapports avec le premier modèle. (Dubar, opus cité, p.146.

Ce passage à travers le miroir bouleverse Morgane au point qu'elle utilise et met en évidence le terme « désabusée ». Une rupture s'effectue dans sa manière de voir le monde scolaire et elle indique qu'elle se sent touchée (personnellement) et qu'elle s'engage dans une réflexion et une recherche (d'outils) pour son avenir professionnel.

*[...] Une des actions qui m'a été le plus difficile à effectuer est de vous dire au revoir. J'étais déchirée entre mon envie de laisser cette situation qui me dépasse et l'envie de vous aider. [...] Mais ce qui me fait peur est de penser à ce qui vous attend et ce que pourra vous offrir la société. Nous vivons dans un monde pas toujours facile à apprivoiser et j'aurais voulu vous donner, au moment de mon départ, des bonnes raisons de vous mettre à vous ouvrir à la culture scolaire. [...] D'un point de vue de l'enseignant, on est ici au cœur de la problématique du sens des apprentissages et, plus globalement du sens de l'école : l'adulte donne du sens à l'école parce qu'il sait que c'est l'avenir des élèves à long terme, pourtant, les élèves ne voient pas ce sens parce qu'ils fonctionnent à court terme.*

Pour Morgane, sa vision de l'école et de la mission de l'enseignant, même si elle n'utilise pas le terme, concerne l'avenir des élèves. Elle identifie pour elle-même ce qui aurait été important qu'elle puisse réaliser et qu'elle n'a pu effectuer suffisamment : ouvrir les élèves à la culture scolaire, dans une perspective d'une insertion future dans la société. Elle a d'ailleurs choisi pour la démarche d'observation/intervention<sup>12</sup> de donner le goût de l'école à ces élèves qui refusent d'apprendre, en articulant les activités qu'elle a proposées au camp prévu en cette fin d'année scolaire. Morgane désigne ainsi quelles sont les valeurs qu'elle attribue aux actions des enseignants.

*[...] Comme je vous l'ai dit, dans les derniers mots que je vous ai adressés à tous, vous m'avez beaucoup appris au travers de la problématique que vous vivez en classe. J'y ai vu une dynamique difficile, un besoin de rentrer en rapport de force, de ne pas répondre aux attentes de vos enseignants et aussi beaucoup de souffrance : souffrance provenant du vécu familial, d'un éloignement de sa terre natale, de parents non reconnus, de solitude et d'incompréhension. [...] Un de mes professeurs à l'université, dit même dans un de ces*

---

<sup>11</sup> C'est Morgane qui souligne en indiquant que ce terme est utilisé dans son journal. Tout au long du module, les étudiants écrivent un journal de formation, pendant les temps de terrain et les temps universitaires. « Il s'agit d'écrire, d'écrire **régulièrement**, d'écrire **librement**, d'être son propre interlocuteur, de saisir ce qui se passe dans sa propre entreprise de formation, de poser des remarques et des réflexions sur le vécu au cours des événements, de s'en distancier en y portant un regard réflexif et en laissant une trace. » Document d'accompagnement du module, III.1

<sup>12</sup> En accord avec le formateur de terrain, l'étudiant sélectionne une question qu'il choisit d'approfondir et conçoit une intervention qui permet d'expérimenter et éventuellement résoudre cette question.

*livres : C'est un travail de mise à distance qui exige que des repères soient sans cesse élaborés. C'est vraisemblablement la seule manière d'être en présence de la souffrance sans être dans un sacrifice dangereux de soi ni dans une dénégation. (Cifali, 1994, p.93)*

Dans sa tentative de compréhension, je relève que Morgane n'entre pas dans le *déni* de la situation. Elle essaie de **prendre distance** au cours de cette entreprise car elle a conscience d'être dans une fragilité par rapport à la souffrance. Pour plusieurs de ses travaux du portfolio, notamment pour la démarche des situations éducatives complexes<sup>13</sup>, elle a toujours une rubrique intitulée « Avec le recul ». L'écriture fonctionne comme une mise à distance qui permet de mieux vivre sans doute la rupture, mais surtout d'appriivoiser le réel, de le comprendre. À noter que, très clairement, par rapport à ce qu'elle connaît d'elle-même, Morgane pointe et laisse entendre qu'elle peut tout à fait s'engager dans la voie du sacrifice de soi<sup>14</sup>.

*« Mais pourquoi utiliser des livres pour vous faire comprendre ce que je dis ? Cela peut vous sembler bizarre et du temps perdu, mais sans cela, je pense que **je ne croirai plus en ce qui me destine à devenir : une enseignante**. Tout ce que je construis au fil de ces mots n'est pas fondé sur des idées qui n'appartiennent qu'à moi. J'utilise la pensée d'autres personnes pour pouvoir **faire moi-même mes propres liens**. Je ne suis pas pour autant d'accord avec tout ce que je lis ! [...] »*

Autre stratégie, **la confrontation à des théories** qui vont lui permettre de « faire moi-même mes propres liens ». Cette confrontation peut s'apparenter, dans un premier temps, à un phénomène de survie puisqu'elle constate (et ose écrire) l'ébranlement de ses convictions et de ses croyances dans son avenir d'enseignante : **je ne croirai plus en ce qui me destine à devenir : une enseignante**. C'est aussi une manière de réaffirmer ce qui est important pour elle professionnellement et qui continue à être son horizon. La rupture qui s'effectue l'est dans l'atteinte à **l'unité de sens**.

Pour Camilleri, C. (1999), le sentiment de l'identité demeure « tant que le sujet parvient à donner à l'altération le sens de la continuité » : « L'équilibre de l'individu est atteint quand, entre autres conditions, les représentations et les valeurs auxquelles il s'identifie, par lesquelles il fixe une signification à son être, sont celles-là même qui lui permettent de s'accorder avec son environnement ». (Opus cité, p.93). Lorsqu'il y a atteinte à l'unité de sens, les personnes peuvent utiliser des stratégies identitaires de déni, de repli sur soi, d'évitement, afin de conserver une cohérence interne. Morgane, elle, se confronte à la réalité, à la rupture de sens, en utilisant des outils de la formation, écriture et théories.

*[...] Quand je suis arrivée dans votre classe, c'est au sentiment d'impuissance de vos deux enseignants auquel je me suis confrontée. [...] Ce que j'ai pu observer pendant ces cinq semaines m'a montré à quel point ils étaient loin de faire ce qu'ils désiraient dans votre classe. Seulement, ils n'avaient peut-être plus la force et l'énergie de trouver des solutions. Il se sentaient impuissants face à des relations et une situation qui leur échappait. [...] Il m'a*

---

<sup>13</sup> « L'important, c'est que les situations éducatives sélectionnées mettent en scène des acteurs (élèves, enseignant titulaire ou non titulaire, généraliste ou spécialiste, équipe d'enseignants, parents, inspecteur, psychologue, etc.) cherchant à transformer délibérément les savoirs, les attitudes, les valeurs, la culture d'un ou plusieurs acteurs, à l'intérieur d'un espace et d'un temps choisis. » Document d'accompagnement, III.2

<sup>14</sup> Un extrait du Journal de stage en 2007 : « La liste est déjà longue, une chose est sûre dans l'action il se passe une multitude de choses et en tant qu'apprenante, je suis fragile. Alors mon prochain objectif, qui doit être le principal : ne pas me faire manger à force de m'offrir aux autres. Je tend des perches sans arrêt dans ma fatigue et mon incertitude. Les élèves l'ont bien compris et ils en profitent. Mon combat pour garder un peu d'énergie pour moi et la construction de moi est essentiel. Je ne dois pas m'obliger plaire à toutes les personnes qui m'entourent dans ce contexte. Je suis imparfaite, aux autres de me prendre ainsi ! »



*aussi été très pesant d'être observatrice d'un tel cercle vicieux, sans pouvoir vraiment changer le tout en un coup de **baguette magique**. [...]*

À relever que la confrontation aux théories est une manière de mieux vivre l'impuissance, celle des formateurs, mais aussi la sienne, parce qu'il y a au moins une possibilité de comprendre ce qui se passe. C'est aussi l'opportunité de pouvoir mettre à plat les convictions, les désirs de changement (la baguette magique) et la réalité qui met à mal l'image idéalisée.

*À l'université, nous parlerions de milieux socio culturels défavorisés, de culture scolaire, du rapport au savoir, du métier d'enseignant, du métier d'élève, etc.. Plein de mots compliqués pour vous dire que l'école n'est pas adaptée à tout le monde et qu'elle favorise, selon les recherches effectuées, une part de la population. **Je ne puis pourtant pas m'y faire. Je voudrais pouvoir croire à une école qui offre de manière égale des services égaux.** J'ai également beaucoup de peine à concevoir, ce qui peut faire votre apparente « démotivation » pour ce que vous propose l'école. J'ai toujours été de nature curieuse et profondément passionnée et attentive à ce qui se passe autour de moi. Dans une perspective comme je viens de la présenter, on pourrait même avancer que **j'avais toutes les chances de mon côté puisque je viens moi-même d'une famille qui a les mêmes valeurs que celles valorisées par l'école.***

Comme elle s'engage dans un travail de lucidité, elle se confronte aussi à son *soi élève* qui ne lui permet pas de comprendre les refus des élèves de la classe. Elle nous dit aussi que, pour exercer ce métier, elle a besoin de croire dans les valeurs démocratiques de l'école, qu'elle considère l'école dans sa dimension sacrée, mythique (Zoja G., 2005). À Genève, d'ailleurs, l'article 4 de la loi sur l'instruction publique s'inscrit dans cette perspective de l'égalité des chances. Là aussi le modèle idéal proposé par la société est mis à mal par le réel.

*Vous vous demandez pourquoi est-ce que toutes ces théories me perturbent autant ? Tout simplement parce qu'elles vont à l'encontre de **tout ce que je crois**. Mes valeurs vont à l'encontre de notre réalité. Je voudrais croire que vous avez tous les mêmes chances de devenir plus tard des futurs avocats, médecins, vétérinaires, architectes, designer, cadre, directeur de banque, enseignant, bref..., ce à quoi vous aspirez. **C'est dans l'envie de transmettre des outils utiles pour la suite de votre vie que je veux être enseignante, mais il ne suffit malheureusement pas de vouloir pour pouvoir y arriver**<sup>15</sup>. « À travers l'autre c'est à moi que je me confronte » (Cifali, 1994, p.) prend donc tout son sens dans ce que je viens de dire. En effet, c'est en me trouvant confrontée à votre vie de classe et vos rapports à l'école telle qu'elle est maintenant et telle que vous la connaissez que **j'ai été forcée de remettre en question ma vision idéaliste de l'éducation.***

Très clairement Morgane montre que c'est dans la confrontation à l'autre, c'est parce qu'elle est interpellée si profondément, si intensément qu'elle est **forcée de remettre en question (sa) vision idéaliste de l'éducation**. Elle n'élude pas le problème. Se met en mouvement une stratégie identitaire d'acceptation de l'altérité...

Une autre stratégie de Morgane pointe sous la trace de la note de bas de page : c'est **l'humour**. Humour qui permet la distanciation par rapport à toutes ses tentatives de changement du comportement des élèves. Par exemple, elle va concevoir un poster, la forme demandée du compte-rendu de son intervention, sous le signe de l'humour. Il se présente sous forme d'épisodes, comme celui intitulé : « Eclair Woman va encore changer le monde... et surtout le motiver » lui permet en quelque sorte de comprendre ses propres désirs, sa vision idéaliste et de relativiser la portée de son action dans le contexte dans lequel elle peut agir.

---

<sup>15</sup> *Même si c'est un bon début !* signale-t-elle, en note de bas de page.

Humour encore pour son journal de formation. Dans les extraits qu'elle donne à voir, elle laisse et visibilise une erreur typographique : « 23 mars. Premier texte. J'ai commencé par écrire **jounalll** de formation par pure faute d'inattention et bien, pourquoi pas ? Il me semble important de souligner que celui-ci est personnel et qu'il ne peut que faire ressortir une partie de moi, autant de mon conscient que de mon inconscient. Là, on voit tout de suite l référence à la formation d'adulte !!! »

[...] J'ai passé avec vous des moments où nous avons vraiment eu l'occasion de partager, comme lors de la sortie pour la bataille du livre, au salon du livre. Je ne vous considère pas comme des « **petits sauvages** ». Mais quand on y met de la forme scolaire, vous vous opposez et il devient difficile de ne pas condamner vos comportements et de se sentir **attaqué personnellement** par vos manières d'agir.

Là aussi, dans son exploration de ce qu'elle a vécu et de ce qu'elle en comprend, Morgane n'entre pas dans la dévalorisation de l'autre. Elle relève cependant qu'elle s'est sentie touchée dans son identité personnelle.

*J'ai été en première loge pour le vivre lors de la première journée de co-formation<sup>16</sup>, qui comme je vous l'ai dit lors du conseil de classe a été loin d'être plaisante pour moi. J'ai cru que parce que j'avais passé du temps avec vous et m'étais investie pour mon intervention, vous me respecteriez plus qu'une simple remplaçante. **Je me suis trompée sur toute la ligne**, même si je sais que vous auriez pu être encore plus insupportables. Ce n'est **pas contre moi**, en tant que personne que vous avez réagi, mais **pour ce que je représente**.*

C'est d'autant plus difficile d'être confrontée à l'impuissance que le duo d'enseignants utilise des outils proposés par l'université comme le conseil de classe et qu'apparemment, cela ne donne pas les effets escomptés. Morgane laisse entrevoir la déception de ne pas avoir été acceptée pour ce qu'elle est et ce qu'elle souhaite être comme enseignante. Les élèves en tant qu'autrui significatif lui renvoient une image négative, même si tout au long, Morgane s'est investie dans des actions et se sentait proche des élèves. C'est la fonction enseignante que les élèves contestent, pas elle en tant qu'individu. Néanmoins, elle aurait souhaité pouvoir transformer cette représentation.

[...] Pour finir cette lettre qui me semble donner de bonnes pistes de réflexions autant sur un plan personnel que pour votre avenir, j'aimerais encore vous faire part d'un aspect de la relation entre enfants et adultes. Mireille Cifali, que j'ai cité à plusieurs reprises, dit aussi qu' « il serait face à un enfant, plus sage de s'abstenir et accepter notre incompréhension chronique. » (Cifali, 1994, p.53). C'est ce que j'ai essayé de vous faire comprendre avec mes mots à travers ce texte. Même si nous avons quelques longueurs d'avance, nous n'avons de loin pas des réponses à tout. Comme vous, nous les construisons au fur et à mesure nos propres manières de faire et de réagir face à des situations problématiques. On n'a donc jamais fini de se former et d'apprendre et c'est ce qui me semble aussi merveilleux en l'humain. » [...]

Au cours de ce temps marqué par la rupture entre image idéale et images réelles, Morgane renoue avec une figure qui peut la porter tout au long de ses études, celles du professionnel qui continue à se former. C'est dans cette continuité qu'elle peut, sans aucun doute, aborder les deux autres années qui lui restent pour continuer à construire les compétences nécessaires à l'exercice de la profession.

---

<sup>16</sup> Au cours du temps de terrain, une journée en responsabilité, au maximum deux, est prévue afin que l'étudiant prenne progressivement la mesure de la complexité de la gestion de classe pendant que les formateurs de terrain rencontrent les partenaires universitaires pour une journée de formation en commun : la co-formation.

Des stratégies identitaires apparaissent, visant à réduire l'écart entre idéal et réalité. Elles peuvent prendre deux formes, l'une de « transactions externes » ou objectives entre l'individu et les autres significatifs, en ajustant l'identité-pour-soi à l'identité pour autrui, l'autre de « transactions internes » ou subjectives avec la nécessité pour l'individu de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités dans l'avenir (identité visée). Pour Morgane, et c'est le but d'un texte impliqué, ce sont surtout les transactions internes qui transparaissent et se détachent. Ces transactions internes visent essentiellement à renouer avec une cohérence interne, à garder une unité de sens.

### ***Du côté de l'institution***

En quoi le singulier de Morgane interpelle-t-il, selon moi, les institutions de formation ?

Dans un premier temps, il met en évidence que les phénomènes identitaires sont à l'œuvre et jouent un rôle dans la posture de formation des étudiants. Il s'agit donc de ne pas les ignorer ou de les laisser dans l'ombre, et de les prendre en compte en tant qu'éléments de la formation. Il y a certes à **accueillir** lorsque surgissent des manifestations des processus identitaires, mais il y a aussi à **accompagner** les étudiants **en leur offrant des espaces** pour que le travail puisse s'effectuer. Cela ne peut être laissé seulement à la charge de la personne en formation. Ces espaces peuvent prendre la forme *d'unités de formation* comme les unités d'intégration<sup>17</sup> du plan de formation à Genève, par exemple ; ou encore des *démarches de formation* comme le Journal de formation, les écritures impliquées, expérientielles et réflexives, les moments d'analyses de pratiques, des séminaires centrés sur le développement de la personne peuvent contribuer à mettre en lumière ce qui se joue dans les moments de terrain.

Le singulier de Morgane nous invite aussi à mieux comprendre les résistances à une formation, les stratégies potentielles qu'il est possible de proposer pour permettre l'apprentissage. À trop se focaliser sur les contenus, il arrive souvent que la dimension *personne* de l'étudiant soit occultée. Et pourtant, c'est cette dimension qui peut faire obstacle, aux transformations que provoque une formation professionnelle. Ainsi il me paraît essentiel et *légitime* de **travailler le rapport à soi** dans la formation au métier d'enseignant, comme dans tout métier de l'humain. Travailler le rapport à soi implique un cadre contractuel, des conditions éthiques qui sont autant des formes nécessaires à l'exercice de la profession enseignante.

Le singulier de Morgane interroge également, selon moi, certains principes en formation professionnelle, notamment *l'usage de la responsabilité en situation professionnelle*. Si Morgane peut prendre de la distance et commencer à questionner ses valeurs, à se questionner, c'est, en partie, parce qu'elle encore en situation d'observation et qu'elle n'est pas, tout le temps en charge de la classe. Il y a lieu de penser à différer, non pas les actions en classe ou avec les élèves, mais la responsabilité, et aussi à interroger les contrats entre formateurs de terrain et stagiaires, ainsi que les compétences nécessaires pour accompagner les étudiants.

### **Bibliographie**

Camilleri C., Kasterstein J., Lipiansky E., Malewska-Peyre H., Taboada-Leonetti I., Vasquez A., (1990), *Stratégies identitaires*, PUF : Paris

---

<sup>17</sup> Les unités de formation sont réparties en cinq grands domaines : les UF centrées sur les didactiques des disciplines, les UF centrées sur les approches transversales, les UF centrées sur les outils et les méthodes de travail et de recherche, les UF d'intégration des savoirs, savoir-faire et développement de la personne, les UF de stages en responsabilité. Pour les UF d'intégration, les enseignements sont centrés sur : le questionnement éthique, les normes, les valeurs ; le développement personnel et interpersonnel ; la mise en relation des éléments de la formation dans la perspective d'une pratique professionnelle (centrations sur l'approche systémique du métier, le sens de la formation, **la construction de l'identité professionnelle**)

- Dubar C., (1996,), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 2<sup>ème</sup> édition : Paris.
- Jung C.G. (1971), *Les racines de la conscience*, Buchet Chastel : Paris.
- Jung C.G. (1973), *Dialectique du moi et de l'inconscient*, Gallimard, Collections Idées, 3<sup>ème</sup> édition : Paris.
- Lipiansky E., (1992,), *Identité et communication*, PUF : Paris.
- Monin F (2004), *Galères, petits bonheurs, C'est la première année. Un lieu pour en parler. Entretiens de groupe avec des enseignantes débutantes*, Mémoire de licence en sciences de l'éducation, FPSE : Genève.
- Snoeckx M., (2000 b), Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoire In Gohier C. et Alin C., *Enseignant-Formateur, la construction de l'Identité professionnelle*, (pp 213-237), L'Harmattan : Paris.
- Snoeckx M., (2001), *Tu est Je ou comment un dispositif d'écriture autorise* in Expliciter (42) : 34-39
- Vermersch. P., (1999), *Approche du singulier*, in Expliciter (30) :1-7