
Approche des stratégies identitaires dans une activité de mise en discours de sa pratique

Le cas des professionnels de l'AIS

Congrès international AREF 2007

Vanessa REMERY

Allocataire de recherche – Monitrice

Conservatoire national des arts et métiers

Centre de Recherche sur la Formation (CRF)

Communication inscrite dans le cadre du symposium « *Dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales* » coordonné par Mokhtar KADDOURI.

RÉSUMÉ. A partir d'une analyse contextualisée du discours produit par les professionnels de l'AIS (enseignants spécialisés et formateurs) dans le cadre d'entretiens d'enquête universitaire, sur leur engagement théorique et axiologique à la médiation cognitive, nous avons d'une part, cherché à comprendre le rapport que ces professionnels entretiennent avec le discours pédagogique institutionnel qui leur assigne une certaine identité professionnelle, et d'autre part, à saisir en quoi cette situation spécifique d'entretien impacte t-elle sur l'image du professionnel renvoyée à l'enquêteur. A partir de l'hypothèse d'un phénomène discursif d'adhésion - distanciation au discours pédagogique institutionnel caractérisé soit par une reprise du discours soit au contraire par une reconfiguration de sens à partir de ce discours, nous avons mis en évidence deux stratégies identitaires que sont la dissimulation ou l'affirmation de soi.

MOTS-CLÉS DISCOURS PÉDAGOGIQUE ; INSTITUTION ; IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ;

STRATÉGIES IDENTITAIRES ; ANALYSE DU DISCOURS.

1. Problématisation de l'objet de recherche¹

Depuis la rentrée 2005, des réorganisations dans le champ de la formation professionnelle spécialisée ont conduit à substituer au CAAPSAIS² le CAPA-SH³. Le CAPA-SH est destiné à attester la qualification des enseignants du premier degré pouvant être appelés à exercer leurs fonctions dans les établissements accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers⁴ liés à une situation de handicap, une maladie, ou des difficultés scolaires graves. La formation au CAPA-SH vise la construction de compétences professionnelles définies par option dans un référentiel⁵.

Considérée auparavant comme une démarche pédagogique « marginale », le référentiel des enseignants de CLIS (Classe d'intégration scolaire) dit « maîtres D », fait aujourd'hui explicitement référence à la médiation cognitive sous sa forme outillée du Programme d'Enrichissement Instrumental, de la Gestion Mentale, des Ateliers de Raisonnement Logique... Nous pouvons à cet égard parler d'une **institutionnalisation de la médiation cognitive dans le champ de l'éducation et la formation spécialisée**. La médiation cognitive sous-tend une conception spécifique des apprentissages que nous ne développerons pas dans le cadre de cet article. Cependant il nous paraît important (au regard de la thématique du symposium dans lequel s'inscrit cet article) de mettre en avant l'idée que faisant référence à cette démarche dans les instructions officielles, l'institution impose une exigence professionnelle nouvelle (« doivent être capable... ») aux enseignants, et dans le même temps aux formateurs chargés de la formation de ces mêmes enseignants. Institutionnalisant cette manière de penser leur pratique professionnelle, **un certain discours théorique et axiologique relatif à la médiation cognitive est aujourd'hui posé comme une norme institutionnelle** auquel enseignants et formateurs doivent adhérer. Autrement dit, il existerait un discours qu'il conviendrait de tenir pour parler de sa pratique en tant que professionnel de l' AIS. Nous appréhenderons ce discours pédagogique institutionnel comme une **référence identitaire assignée aux professionnels de l'éducation et de la formation spécialisée** dans la mesure où il éclaire ces acteurs sur les critères théoriques et axiologiques à partir desquels est apprécié leur professionnalisme.

¹ Cette communication rend compte d'une recherche menée dans le cadre du DEA « Formation des adultes : champ de recherches » au CNAM (dir. Jean-Marie Barbier & Maryvonne Sorel)

² Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires

³ Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

⁴ Nous reprenons la dénomination proposée dans les instructions officielles.

⁵ Selon la Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 relative à la mise de œuvre de la formation professionnelle spécialisée.

A partir d'une enquête réalisée⁶ auprès de ces professionnels, dont le questionnement les incitait à se situer théoriquement et axiologiquement par rapport à la médiation cognitive, nous avons cherché à savoir **quel discours tiennent-ils sur la médiation cognitive et comment se positionnent-ils face à cette orientation institutionnelle** qui pose désormais la médiation cognitive comme une référence pour leur pratique professionnelle. L'objectif de notre recherche visait d'une part à **caractériser les stratégies identitaires mises en œuvre à partir des constructions discursives que ces professionnels interviewés opèrent sur leurs pratiques professionnelles**. D'autre part, il nous a semblé nécessaire d'inscrire l'analyse de ces constructions discursives dans une perspective située afin de resituer celles-ci dans le contexte de leur élaboration. A cet égard, nous nous sommes questionnés sur **l'impact de ce contexte d'élaboration sur le discours produit**. L'hypothèse initiale que nous avons formulée posait les constructions discursives de ces professionnels comme **résultantes de tensions identitaires auxquelles ils sont confrontés au cours de l'entretien**. Ces tensions relèveraient d'un écart entre la l'image que le professionnel se fait de lui-même (**Identité professionnelle pour soi**), l'image professionnelle de référence prescrite par l'institution (**Identité professionnelle assignée**) et l'image qu'il renvoie à l'enquêteur (**Identité professionnelle signifiée**). Pour gérer ces tensions identitaires, le discours des professionnels interviewés porteraient les traces du degré **d'engagement ou d'implication au discours pédagogique institutionnel**. Il se jouerait alors dans un rapport dynamique et paradoxale d'adhésion – distanciation (Elias, 1993; Tap, 1979).

- *Adhésion*, au sens où les constructions discursives du professionnel interviewé marquent une position d'allégeance au discours pédagogique institutionnel en s'ajustant à ce qu'il convient de dire et de penser, étant donné un désir d'appartenance et de reconnaissance identitaire par l'institution.
- *Distanciation*, au sens où les constructions discursives marquent une position critique au discours pédagogique institutionnel. Nous supposons que l'établissement par le professionnel interviewé d'un rapport de distanciation au discours pédagogique institutionnel peut être l'occasion d'élaborer/ reconfigurer un discours pédagogique pour soi. La question étant de savoir si une potentialité d'élaboration de sens pour soi est possible à travers la reproduction d'un discours auquel on se soumet.

⁶ Cette recherche s'appuie sur des entretiens menés dans le cadre d'un travail universitaire de Maîtrise en Sciences de l'éducation à l'université Paris V René Descartes, et dirigé par M. Sorel.

2. Le cadre théorique mobilisé

2.1. Les mots de l'institution et les mots à soi

Dans une perspective socio-constructiviste, il est admis que nous nous développons dans des contextes sociaux associés à des significations et à des œuvres culturelles qui nous préexistent (Meyerson, 1948/1995; Vygotski, 1934/1997; Bruner, 1991). C'est donc à l'intérieur d'un monde où la parole est instituée, un monde déjà parlé et parlant, que nous nous construisons (Merleau-Ponty, 1945). Pour caractériser le discours des professionnels interviewés, et en nous appuyant sur la théorie du langage de Bakhtine, nous pourrions dire qu'il est rempli des mots de l'institution, moulé dans un stock d'énoncés attendus et préconstruits, des **proto-significations institutionnelles** (François, 1998). A cet égard, ce genre discursif, comme l'appelle Bakhtine (1979/1984), prémunit les professionnels contre un usage déplacé des mots et des manières de dire ou de ne pas dire leur pratique (Clot, 1999/2002).

Pris dans un **nœud de significations institutionnelles**, le discours des professionnels chercherait à exister, au-delà des mots de l'institution, avec ses « propres » mots (Bakhtine, 1979/1984). Le professionnel parle de sa pratique en ayant recours aux mots de l'institution qui ne lui appartiennent qu'une fois qu'il a construit un sens pour lui. Cette **construction de sens** s'appréhende comme un phénomène d'intériorisation, c'est-à-dire un **processus de transformation des moyens d'agir sur les autres comme moyens d'agir sur soi** (Vygotski, 1929/2004 et 1934/1985). Nous défendons ainsi l'idée que la trame du discours en situation d'entretien peut être l'occasion de faire émerger un sens qui ne préexiste pas à sa mise en mots, indissociable du contexte dans lequel le discours s'élabore. Il est ce que le professionnel interviewé élabore en situation de tenir un discours sur sa pratique, ce qu'il reconfigure à partir des mots de l'institution. Un **processus de (re)sémiotisation du monde dans et par l'acte de parole** tel que le définit Galatanu (Galatanu, 2000).

2.2. Les enjeux identitaires de la mise en discours de sa pratique

Méthodologiquement, un problème se pose. Le sens étant un travail de la pensée en direction de soi-même (Barbier, 2000), il n'est accessible au chercheur qu'indirectement. De fait, les phénomènes de construction de sens ne peuvent être connus que par le biais d'expressions, notamment verbales (Barbier, 1996). Ils résultent de l'inférence du chercheur à partir du discours produit par le professionnel interviewé. S'intéressant au sens que le professionnel pose sur sa pratique, il paraît important de distinguer deux phénomènes : **les constructions « mentales »** que le professionnel opère mentalement, et **les expressions « discursives »** qu'il offre à l'enquêteur. En effet, bien que ces deux phénomènes soient interdépendants, leur logique de fonctionnement diffère dans le sens où le discours, comme nous l'avons

mentionné précédemment, s'inscrit dans un contexte qui impacte sur son élaboration.

Les expressions discursives s'élaborent en relation à un complexe intentionnel et des intérêts d'action, c'est-à-dire ce qu'il importe de dire (montrer) ou de ne pas dire (pas montrer) (Barbier, 2004). Nous pensons que le professionnel interviewé met ainsi au point, de façon consciente ou non, des **stratégies identitaires** au cours du discours offrant à l'interlocuteur une image de lui-même (Barbier, 2000; Landowski, 1997). L'usage que le sujet va faire de ces stratégies au cours de l'entretien peut nous fournir des renseignements sur la construction qu'il élabore de son identité professionnelle signifiée. Le mot stratégie n'est pas entendu ici au sens d'un programme prédéterminé, mais plutôt comme permettant, à partir d'une intention initiale, d'envisager un certain nombre de scénarios qui pourront être modifiés selon les informations qui vont arriver au cours du discours et selon les aléas qui vont survenir et perturber le discours (Morin, 2005). En ce sens, produire un discours est stratégie, c'est-à-dire intention d'influencer autrui sur l'image qu'il se fait de moi quand je parle.

3. Implications méthodologiques

Soulignant **l'importance du contexte dans lequel s'élabore le discours**, nous avons choisi d'adopter une **conception du discours comme parole en acte** (D'Unrug, 1974). Notre choix d'outils d'analyse s'est tourné naturellement vers ceux fournis par l'analyse du discours dans la mesure où nous souhaitons **observer les traces de l'implication et de l'engagement du professionnel interviewé au regard du contexte dans lequel la parole s'élabore**. Dans cette perspective, nous avons cherché à savoir si le professionnel interviewé reproduisait le discours pédagogique institutionnel ou si au contraire il tentait de développer un nouveau discours. Nous avons principalement basé notre analyse sur trois des concepts utilisés dans l'analyse du discours : la distance, la tension et la modalisation (Maingueneau, 1976, Galatanu, 1996).

- *La distance* représente le degré de prise en charge par l'interviewé de son statut de sujet communicant. Ce concept nous a permis de repérer dans les constructions discursives des professionnels interviewés des traces de la dynamique d'adhésion – distanciation au discours pédagogique institutionnel. Soit l'énonciateur prend en charge son discours, dans ce cas la distance est minimale, soit cherchant à objectiver son discours, il disparaît, s'efface en tant qu'énonciateur, dans ce cas la distance est maximale.

- *La tension* manifeste la volonté de l'interviewé d'agir sur les représentations de l'enquêteur.

- *La modalisation* est la manifestation linguistique de l'adhésion de l'interviewé à l'égard de son discours. Ainsi les modalisateurs nous indiquent si l'interviewé croit en ses propos. Ils sont associés à des valeurs que l'interviewé va convoquer dans le

discours (ex. : valeurs déontiques, épistémiques, affectives, pragmatiques...).

Nous avons complété cette analyse par une observation minutieuse des traces de la production du discours. Tout ce qu'on peut lire d'un entretien retranscrit n'est jamais que le résultat d'activités mentales qui échappent au chercheur, c'est pourquoi à l'écoute des bandes sonores nous avons été très attentif aux traces, aux signes d'inhibition (arrêts, ruptures, hésitations, reprises, silences...) à partir desquels nous avons inféré la présence d'une possible activité de construction de sens.

4. Quelques résultats : les stratégies identitaires mobilisées face à l'enquêteur

Les entretiens obligent les professionnels à se mettre en mots en prenant pour objet du discours leur engagement théorique et axiologique à propos de la médiation cognitive. Les questions de l'enquêteur, représentant de l'institution universitaire, peuvent être vécues par les interviewés comme des **interpellations de leur identité professionnelle** qui impliqueraient **une professionnalité à faire valoir**. Il ne s'agit pas de leur identité professionnelle « en acte » mobilisée dans l'exercice de leur activité au sens strict, mais de l'identité professionnelle signifiée. Autrement dit ce n'est pas les compétences proprement dites qui se trouvent évaluée, mais la **capacité à tenir un discours sur la pratique**. Dans cette perspective, le discours produit par le questionnement de l'enquêteur peut être vécu par le professionnel interviewé sur un mode d'évaluation de ses compétences générant des réponses dont **l'enjeu de reconnaissance identitaire** est fort.

En outre, inscrivant cette recherche dans une perspective d'analyse contextualisée, il paraît indispensable de se questionner sur ce que peut représenter l'enquêteur pour le professionnel interviewé dans le cadre de cet entretien. Les entretiens ayant été menés dans le cadre d'un travail universitaire sur la médiation cognitive, l'enquêteur est un étudiant qui incarne l'institution universitaire. En outre, du fait qu'il soit porteur d'un discours militant et positif sur la médiation cognitive, cette situation d'entretien donne lieu à la construction d'un **lien de connivence ou d'opposition à l'enquêteur**, c'est-à-dire qu'elle se vit soit sur un mode consensuel ou conflictuel et dans ce dernier cas être révélatrice de la **confrontation idéologique** entre l'enquêteur et le professionnel interviewé. Cette question peut nous éclairer sur les stratégies discursives que le sujet va mobiliser, consciemment ou inconsciemment, pour garder la face (Goffman, 1973).

Notre recherche visait à caractériser les stratégies de mise en scène de soi repérables à partir des constructions discursives que les professionnels interviewés opèrent sur leurs pratiques professionnelles. Nous avons choisi de vous présenter, dans le cadre de cet article, deux stratégies mises en évidence par l'analyse des discours produits. Ces deux stratégies se définissent selon la dynamique d'adhésion ou de distanciation au discours institutionnel adoptée par le professionnel.

4.1. Stratégie de dissimulation de soi face au discours pédagogique institutionnel

Cette stratégie identitaire a été identifiée dans la majorité des discours produits par les formateurs. Le discours révèle une image professionnelle conforme à ce qu'attend l'institution. Il est dépersonnalisé, c'est-à-dire que le professionnel ne s'assume pas comme responsable de la valeur de son discours. Nous observons ainsi les marques d'un faible degré d'implication avec un emploi massif de tournures et de pronoms impersonnels tels que « *il y a* », « *c'est* », « *il s'agit* », « *il faut* ». Les références aux savoirs théoriques ou aux textes officiels validés par l'institution sont prégnantes, ce qui montre que le professionnel interviewé se distancie alors très peu des théories, du savoir déjà constitué et reconnu socialement par l'institution qu'il considère comme vérité absolue. Le rapport au savoir est vécu sur un mode normé et prescriptif. Le discours est empreint de certitude et d'arguments d'autorité.

« un mémoire [...] ça doit pas être [...] ça doit s'inscrire dans » ; « il faut développer chez l'enfant » ; « il faut renforcer des capacités » ; « il faut que les situations de communication qu'on met en place » ; « il faut qu'ils en comprennent les buts » ; « qu'est-ce qu'il faut dire » ; « ce qu'il faut dire » ; « je dis qu'il faut préparer les enfants à » ; « pour moi il faut qu'il y ait déjà une situation » ; « il faut trouver des destinataires » ; « il faut que cette appropriation se fasse » ; « il faut/il faut que l'enfant puisse euh comprendre qu'il a un but à atteindre » ; « il faut que notre message soit le plus explicite possible » ; « donc il faut leur dire » ; « pour s'approprier les outils, il faut comprendre à quoi ils servent » ; « comme dit Bruner, on apprend le langage en l'utilisant. Il faut l'utiliser, il faut avoir une meilleure conscience de ce à quoi ça sert » ; « de Bruner, j'ai pris le concept d'interaction et d'intention par rapport à la communication » ; « il y a Piaget, Wallon, Vygotski. C'est les grands auteurs » (extrait d'entretien d'une formatrice)

« tout le monde en a besoin tout le temps [de la théorie] » ; « je maintiens que ça nécessite une formation spécialisée » ; « c'est important d'avoir une théorisation de pratique » ; « c'est utile » ; « l'apprentissage se fait de manière sociale » ; « les stades de développement » ; « le programme d'enrichissement instrumental » ; « faire de la théorie » ; « la pratique on a toujours le temps » ; « se poser la relation pratique/ théorique/ projet/ articulation pédagogie différenciée » ; « sur le plan théorique » ; « sur le plan psychopathologique » ; « en psychopédagogie » ; « l'aspect « pédagogie différenciée » » ; « avoir une articulation, une théorisation de pratique » ; « une réflexion pédagogique théorique » ; « sur le plan strictement pédagogique » (extrait d'entretien d'une enseignante, prochainement formatrice)

A travers la reprise du discours institutionnel, le professionnel interviewé se pose comme exécutant des attentes institutionnelles, par conséquent il peut être appréhendé comme cherchant à revendiquer son appartenance à l'institution en se conformant aux normes sociales de l'institution. L'identité professionnelle est dans cette configuration appréhendée comme socialement voire institutionnellement définie. Elle s'impose à lui, c'est d'ailleurs pour cette raison que le sujet a fréquemment recours à des justifications à valeur déontique, pour faire face aux questions de l'interlocuteur.

Nous interpréterons cette position d'adhésion au discours pédagogique institutionnel comme une stratégie de dissimulation/ occultation de la tension identitaire qui habite le professionnel interviewé (Galatanu, 1996; Landowski, 1997). Nous pouvons dans ce cas supposer que les conceptions intimes pédagogiques ne sont pas celles affichées dans le discours mais une reproduction du discours que lui impose l'institution. Autrement dit, cette dissimulation/occultation de soi se caractériserait par une dissociation, volontaire ou involontaire, de l'identité que le sujet interviewé met en scène pour autrui, c'est-à-dire que *l'identité professionnelle signifiée* est dissociée de *l'identité professionnelle pour soi* (Galatanu, 1996). Ce rapport de conformisation par la reproduction du discours pédagogique institutionnel pourrait révéler un besoin de légitimer une reconnaissance d'expertise professionnelle vécue sur le mode « théorique ». Etant donné la prégnance de cette stratégie dans le discours des formateurs, il serait intéressant pour approfondir les résultats obtenus par cette recherche de se demander en quoi cette stratégie identitaire nous éclaire-t-elle sur la construction de l'identité professionnelle des formateurs.

4.2. Stratégie d'affirmation de soi face au discours pédagogique institutionnel

Bien que plusieurs entretiens montrent que les professionnels de l'AIS sont influencés par le discours pédagogique institutionnel, ils ne se conforment pas tous entièrement à ces cadres de pensée. Certains sont critiques face à ce discours. Cette stratégie identitaire d'affirmation de soi se caractérise par le refus de s'identifier au discours pédagogique institutionnel, manifesté sur un mode réactionnaire et polémique (Camilleri, 1990).

« On est en train d'aller aux limites de l'action pédagogique. C'est-à-dire que je pense que les modèles actuellement, par exemple celui de la médiation cognitive, très clairement ne sont pas compatibles avec les formes actuelles de la spécialisation » ; « on a une exigence qui est à mon avis trop forte pour le cadre professionnel courant » ; « le problème c'est que personne le fait (...) parce que ça exige de l'abnégation. » ; « vous avez des fonctions qui sont en train d'exploser, alors qu'en en tire les conséquences institutionnelles, ça c'est une autre paire de manche, mais ce n'est pas institutionnellement tenable » ; « les gens essaient de vivre avec cette tension, les formateurs essaient aussi de faire avec, mais à mon avis ça grince vraiment » ; « c'est bien joli de dire éducativité cognitive, mais on fait comment ? » ; « je comprends votre positionnement mais je ne vois pas très bien comment ça peut s'incarner » (extrait d'entretien d'un formateur)

Cette stratégie est affirmation ou ostentation de soi dans la mesure où le professionnel inscrit son discours en faux contre le discours institutionnel. Joué sur le mode d'une revendication de l'insoumission au discours institutionnel, les entretiens manifestent la recherche d'une manière de dominer l'entretien. On assiste par exemple au cours de l'un des entretiens à un renversement des questions dont nous analysons la stratégie comme une volonté de destabiliser l'enquêteur et de faire

(re)connaître son expertise sur le plan théorique : « Bruner, ça vous dit quelque chose ? » ; « la grande référence c'est Vygotski, c'est la ZPD, savez-vous dans quoi il a dit ça ? », « Kant, vous connaissez ? » « donnez-m'en qui existe, donnez moi un outils » ; « cette question n'a pas grand sens ! » « je vous rappelle que... » (extrait d'entretien d'un formateur)

L'entretien est alors révélateur de la confrontation idéologique qui s'installe entre l'enquêteur et l'interviewé. Le questionnement de l'enquêteur est vécu par l'interviewé comme une évaluation dépréciative face à laquelle il cherche à se défendre.

« entre nous on dit ce sont les gros mots, les gros mots pédagogiques » ; « quand on parle avec des instits qui n'ont pas vraiment fait de formation ou de recherche, on se dit « ils sont malades, ils parlent tous comme ça, y'a personne qui les comprend » ; « ils [les psychologues scolaires] vont vous dire « lui, il est déficient mental » enfin on ne dit pas ça, on dit « il est dans la déficience ». Et alors après ? » ; « je ne pense pas avec ces termes-là » ; « Pour moi la déficience (...) ce n'est pas quelque chose à laquelle je m'attache » ; « [la médiation cognitive] ce n'est pas grand chose [rires] » ; « c'est un truc de psy » ; « je m'en fous » ; « ces choses là » ; « je ne pense pas avec ces termes là » ; « C'est vrai qu'en soi, la psychologie cognitiviste, ce n'est pas vraiment mon truc (...) je suis peut être un peu allergique » ; « « remédiation » je comprends, « cognitive », je comprends pas » ; « il a fallu que vous me téléphoniez pour que je me le demande [rires] » ; « je ne suis volontairement pas allée me renseigner, parce que je trouvais ça ridicule et en plus ça ne m'intéressait pas vraiment » ; « je pense que c'est moi qui fait barrage à ce genre [rires] de qualifications un peu/enfin bon », « remédiation cognitive », comme ça, moi ça me dit pas grand chose, ça me donne pas envie [rires] » (extrait d'entretien d'une enseignante)

Le professionnel montre ici son détachement aux cadres de savoirs institutionnels. Le discours ne comporte quasiment pas de référence théorique et se caractérise par une forte implication du sujet qui recourt massivement au pronom personnel « je ». On constate souvent des doutes, des hésitations, des contradictions, des silences, des reprises laissant au sujet la possibilité d'élaborer du sens sur sa pratique en relation aux cadres de savoirs proposés par l'institution.

« je ne sais même pas où commence, où finit la déficience mentale » ; « je n'en sais rien, personne n'en sait rien » ; « (...) J'en ai eu connaissance (...) je connais mais je ne sais pas si c'est ce que je crois » ; « non je ne sais pas, non, je ne sais pas, non (...) » ; « [Est-ce que vous connaissez des méthodes ?] Non pas vraiment je sais plus [...] pendant la formation, je sais plus le nom [...] je m'en rappelle vaguement mais ça ne m'a pas (...) [...] je sais pas (...) c'est flou dans ma tête, je confonds un peu [...] je ne sais pas [...] » ; « Ils nous bassinent avec ça pendant la formation ». (extrait d'entretien d'une enseignante)

« C'est peut être » ; « Je ne saurais pas donner de définition » ; « J'en ai pas trop connaissance » ; « Je mettrais ça » ; « Je ne sais pas si on peut dire comme ça » ; « Il y a beaucoup de choses qui m'échappent et que je ne peux pas expliquer » ; « J'analyse pas » ; « c'est les dysfonctionnements cognitifs, moi ce sont des termes qui me posent problème » ; « Je ne sais pas. Je réponds vraiment aux questions » ; « Je ne comprends pas très bien » ;

« Je ne sais pas si ça rentre dans ce cadre-là » ; « je m'en souviens plus ». (extrait d'entretien d'une enseignante)

Ces extraits d'entretiens d'enseignantes, nous montrent, par l'emploi massif de la négation, à quel point le rapport au savoir est vécu sur un mode détaché et inintéressé. Le discours met en évidence une posture de terrain, une posture pratique « athéorique » souvent constatée chez les enseignants pour qui les savoirs théoriques véhiculés par l'institution ne leur servent pas au quotidien dans l'exercice de leur métier.

5. Conclusion

Nous avons cherché à montrer que l'enjeu de cette mise en discours de sa pratique pour le professionnel interviewé dans le cadre des entretiens d'enquête universitaire menés, consiste à faire reconnaître par l'enquêteur la légitimité de l'identité qu'il revendique. Cet **enjeu de reconnaissance identitaire** se manifeste selon une position d'adhésion ou de distanciation au discours pédagogique institutionnel. La situation d'entretien est ainsi à comprendre comme une **transaction identitaire relationnelle et contextualisée** (Dubar, 1991) au cours de laquelle le professionnel interviewé va mettre en œuvre différentes stratégies pour obtenir cette reconnaissance. Ceci nous amène en reprenant les propos de Goffman à définir **l'identité comme une construction provisoire élaborée dans et par la situation** (Goffman, 1974). Ainsi l'analyse des stratégies identitaires explorées dans cet article est fondée essentiellement sur le discours produit par les professionnels de l' AIS dans le cadre d'un entretien d'enquête universitaire. Il est évident que ces stratégies ne caractérisent pas des professionnels interviewés dans leur globalité, mais bien des stratégies actualisées en fonction des enjeux identitaires sous-jacents à la configuration de chaque entretien. Il ne s'agit donc pas de prendre ces stratégies comme des descriptions figées, mais bien comme une actualisation, dans une situation de communication donnée, contribuant à forger une identité professionnelle prenant sens dans le contexte de cette situation de communication.

Eléments bibliographiques

BAKHTINE M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1979/1984.

BARBIER J.-M., Rapport établi, sens construit, signification donnée, in Barbier J.-M. & Galatanu O., (dir.), *Signification, sens et formation*, Paris, PUF, pp. 61-86, 2000.

BARBIER J.-M., Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées, in Barbier J.-M., (dir.), *Valeurs et activités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp.115-166, 2004.

BRUNER J., *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Edition Eshel, 1991.

CAMILLERI, C. *et al.*, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

CLOT Y., (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999/2002.

D'UNRUG M.-C., *Analyse de contenu et acte de parole*, Paris, Delarge, 1974.

FRANÇOIS F., *Le discours et ses entours*, Paris, L'Harmattan, 1998.

FRANÇOIS F., Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine, in Clot Y., (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, pp. 213-230, 1999/2002.

GALATANU O., Signification, sens et construction discursive de soi et du monde, in Barbier J.-M. et Galatanu O., (dir.), *Signification, sens et formation*, Paris, PUF, pp.25-45, 2000.

GALATANU O., Analyse des discours et approches des identité, in *Education Permanente*, n°128, 1996.

GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, vol. 1, La présentation de soi, vol.2, Les relations en public, 1973.

LANDOWSKI, E., *Présences de l'autre, Essais de socio-sémiotique*. Paris, PUF, 1997.

MAINGUENEAU D., *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976.

MEYERSON I., *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel, 1948/1995.

MERLEAU-PONTY M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

TAP P., *Relations interpersonnelles et genèse de l'identité*, Toulouse, Univ. De Toulouse-Le-Mirail, 1979.

VYGOTSKI L.S., *Pensée et langage*, Paris, La dispute, 1934/1997.

VYGOTSKI L.S., Psychologie concrète de l'homme, 1929, in Brossard M., Vygotski, *Lectures et perspectives de recherche en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2004