

DE L'ACTEUR A L' AUTEUR

LES REPRESENTATIONS DU SOI DANS LA FORMATION CONTINUE

**Maria da PASSEGGI CONCEIÇÃO,
Université Fédérale du Rio Grande do Norte, Brésil**

Bon nombre des recherches développées, à partir des années 80, sur la formation continue ont mis, au centre de l'investigation, la personne de l'adulte et lui ont accordé la parole. Au long de ces vingt dernières années, on n'a cessé de s'intéresser aux *histoires de vie*, aux *récits d'intervention*, aux *biographies éducatives*, admettant comme hypothèse que l'acte de raconter sa vie mobilise, chez l'enseignant, ses capacités de transformation. (Dominicé, 2000 ; Pineau, et Le Grand, 1996). Même si l'on reconnaît les grands acquis de l'approche biographique, on reconnaît également que plusieurs aspects de ces récits restent à explorer. Ainsi, la question identitaire, placée au cœur de cette problématique, appelle une ré-interprétation, en intégrant des questions qui intéressent les recherches actuelles en sciences humaines et sociales : « *individualisation, médiation, subjectivité, langage, biographique, éthique* ». (Dubar, 2001. p226)

Dans le cadre d'un projet de recherche sur des enseignants, en situation de formation continue, au Brésil,¹ j'ai pris comme objet d'étude *la trajectoire des processus de (dé)constructions et reconstruction des représentations du soi dans la formation continue*. Les questions principales sont les suivantes : Quels processus socio-cognitifs et affectifs interviennent dans les « mutations » identitaires au long de la formation, et en quoi contribuent-ils à l'autonomie de l'adulte, considérée comme visée ultime de la formation continue ?

I - LA SITUATION ANALYSEE ET LES DONNEES EMPIRIQUES

L'institution où je développe mes recherches (IFESP - Natal/RN), créée en 1994 dans le cadre des innovations pédagogiques du Ministère de l'Éducation, se tourne vers la formation des enseignants des écoles publiques. Ils doivent avoir au moins cinq ans d'expérience et être titulaire du certificat d'études secondaires, obtenu dans des écoles de « magistério ». A l'Institut ils obtiennent un certificat d'études supérieures et d'aptitude à l'enseignement primaire. Il s'agit prioritairement de la formation de femmes-enseignantes. Leur condition est représentative de celle vécue par la plupart des enseignants qui travaillent dans des écoles du réseau publique, dans le Nord-Est brésilien. Leur âge varie entre 33 et 45 ans et cherchent, dans leur métier d'enseignant, à concilier leur vie de famille et la profession, ou deux professions, pour améliorer le revenu familial. Pendant la formation, leurs journées sont partagées entre l'Institut et leur salle de classe, prise comme lieu d'observation et d'intervention. En admettant, comme principe, que l'adulte est le seul à posséder les clés de son propre développement, et que c'est à travers sa voix que l'on peut avoir accès à l'univers symbolique de ses représentations, mon intérêt s'est tourné vers deux activités pédagogiques, conçues pour la formation à l'IFESP : les *mémoires de formation* et les *médiations didactiques*.

A la différence des histoires de vie ou des biographies éducatives (Dominicé, op.cit.) qui ne visent pas une certification, le mémoire fait partie des exigences pour l'attribution d'un diplôme et donc d'un nouveau statut professionnel. Les conventions institutionnelles imposent, à celui qui raconte, des contraintes et des rituels pour sa légitimation comme auteur: la direction d'un tuteur, la soutenance, le jury etc. Dans ce sens, l'acte d'écrire acquiert des valeurs symboliques du point de vue social, affectif et intellectuel pour l'enseignant, qui se voit dédoublé

¹ Le Projet « Mémoire de formation : processus discursif et construction identitaire » (FAP/UFERN, CNPq/PIBIC, CAPES) - 1999-2003, que je coordonne, vise à étudier les processus mobilisateurs de la (ré)construction des savoirs « conceptuels, pratiques et identitaires » chez l'adulte, sous l'effet de la formation continue. Il se développe à l'Institut Supérieur de Formation des maîtres (IFESP- Natal-RN) et compte avec la collaboration de mes étudiantes en DEA des Sciences de l'Éducation, dont une enseignante à l'Institut.

en auteur empirique du texte, narrateur et personnage. La narrative exerce, par ce biais, une action réflexive sur l'auteur: s'il transforme l'intrigue il se transforme soi-même.

Les médiations didactiques se réalisent dans un petit groupe de 5 enseignants-en-formation et 1 professeur-tuteur (désormais : enseignant et tuteur). Elles ont deux objectifs : réfléchir sur des situations-problèmes de la salle de classe et accompagner l'élaboration des mémoires. Le but est de partir de l'expérience vécue pour la systématiser après. Cette visée théorisante de l'expérience professionnelle s'oppose à une conception pédagogique séparant l'univers pratique de l'univers académique/théorique. De sorte que, tout au long de la dernière année, une fois par semaine, ces activités se nouent dans des rapports complémentaires : ce qui est dit dans le groupe est repris dans le texte écrit et vice-versa ; la réflexion à l'Institut est mise en action à l'école et les résultats sont remis à nouveau en discussion. Toute l'originalité de ces activités me semble reposer dans ce circuit permanent. Elles mettent en oeuvre les idées proposées par Paulo Freire, dans les années 60, reprises dans sa *Pedagogia da autonomia* (1997), selon lesquelles il n'y a pas de transformations dans le vide, « en dehors de la 'praxis' ».

Pour cette étude, je présente des résultats des analyses réalisées à partir des transcriptions de 16 heures enregistrées dans un groupe de médiation didactique et des 13 mémoires écrits par les enseignants qui ont participé des groupes observés.²

II - L' IDENTITE NARRATIVE, L'ACTEUR ET L' AUTEUR

La notion d'*identité narrative*, élaborée par Ricoeur, (1990), plaide pour une ré-interprétation de l'*identité personnelle* dans le cadre de la théorie narrative. Comme hypothèse de travail (Thomassin, 1999), ses principales propositions se schématisent ainsi :

- ◆ *l'identité narrative* rompt avec les représentations d'un soi invariant restant identique, malgré le temps et les circonstances. L'idée d'une identité fixée à l'âge adulte, enracinée dans la psychologie populaire, est substituée par celle de *plasticité identitaire* ou *identités de circonstances* ;
- ◆ les individus - à défaut d'une invariance réelle - tentent d'entretenir ou de restaurer un « sentiment de cohérence personnelle » ;
- ◆ dans cette dialectique entre la fragmentation du soi et la quête de son unité, l'identité personnelle est (dé)construite et reconstruite par l'intermédiaire de la narrative et repose sur la capacité de la personne de se réinventer dans l'histoire mythique du soi-même.

La *narrative* sera comprise comme une action de langage, nécessaire à la formation et enrichissement du psychisme humain (Bruner, 2001 ; Bronckart, 1997). Elle le dote d'une façon de penser et de sentir lui permettant de réinventer des versions du monde, où il peut, psychologiquement, se construire un *chez soi* et chercher « *la vie bonne* » (Ricoeur, op.cit. p202).

Mon objectif est faire une analyse longitudinale dans la tentative de repérer les crises identitaires et ses dénouements, verbalisés dans les récits à l'oral et à l'écrit, responsables par les transformations du soi, pendant la formation continue. Ces crises devraient se résoudre par l'appropriation d'une « nouvelle identité », permettant de retrouver la cohérence recherchée. Je prétends que *l'identité narrative* œuvrera dans ce sens et qu'elle me permettra d'identifier les moments clés du passage de la représentation du soi comme *acteur* à celle d'*auteur* (Bronckart, 1997) construite, au moyen de la narrative, pendant le processus formatif. Selon une conception dramaturgique de l'action (Goffman, 1973. p41), le monde est une cérémonie où la personne, en tant qu'*acteur* « *tend à incorporer et à illustrer les valeurs sociales officiellement reconnues* ». Cela renverrait, hypothétiquement, à l'image de l'enseignant, agissant dans le monde, sans en être pour autant suffisamment conscient (Ardoino, 1998). Pour rester dans la métaphore du théâtre, en tant qu'*auteur*, l'enseignant est celui/celle qui est à l'origine de l'acte d'écrire, apparemment, responsable par l'agencement des actions, susceptible de transformer l'intrigue et de se transformer en même temps.

III - LES DEMARCHES ADOPTEES

Les transcriptions des médiations m'ont permis d'analyser des données recueillies dans l'environnement naturel de la formation ; d'accompagner l'élaboration des 13 mémoires étudiés et de mieux observer comment les activités éducatives se renforçaient mutuellement, dans la trajectoire des transformations du soi. J'ai procédé, tout d'abord, à l'étude des représentations du soi dans les 13 mémoires, dans lesquels j'ai perçu une structure ternaire : un retour au passé ; la formation dans l'institution ; les projets de vie. Après des lectures minutieuses des transcriptions par notre groupe de recherche, nous avons sélectionné et identifié les trois premières séances (1, 2, 3), les séances intermédiaires (7, 8, 9) et la séance de clôture (13) comme les plus représentatives. C'est dans ce *corpus*

² La base des données du projet est constituée par 10 % du total des mémoires écrits entre 1994 et 1999 et l'enregistrement d'environ 60 H de discussion dans les médiations didactiques, enregistrées pendant l'année scolaire 1999, dans 3 groupes de base.

que j'ai fait l'inventaire des « situations-problèmes » pour identifier les plus inquiétantes, à leurs yeux, et pour observer les solutions retrouvées individuellement et collectivement. J'ai tenté, ensuite, d'observer dans quelle mesure ces questions s'articulaient entre elles et les crises identitaires, vécues sous l'effet du contexte formatif.

IV - (DE)CONSTRUCTION ET RECONSTRUCTION DU SOI

Les résultats suggèrent qu'au début de la formation, les enseignants sont surtout motivés par deux raisons : l'obtention du diplôme d'études supérieures, et la possibilité de s'approprier de l'« *objet magique* » (« des recettes »), qui les aident à résoudre les problèmes de la salle de classe : motivation, indiscipline, échec, inclusion, exclusion etc. Ces quêtes traduisent deux objets du désir chers aux adultes. Le diplôme, objet de légitimation de son rôle d'acteur, et l'appropriation d'un objet mythique permettant *une action rapide, sans perte de son efficacité, dans les situations d'urgence*.

Les réflexions conduites dans les mémoires et les médiations consistent dès le début à déconstruire ces représentations du soi et du savoir-faire. L'enseignant doit faire face à l'image du soi comme sujet de réflexion-en-action. Dans l'espace privé (mémoire) il est obligé à verbaliser et à systématiser, sous forme d'une réflexion critique les savoirs conceptuels, pratiques et identitaires en transformation. Dans l'espace public (médiations), les interactions basées sur *un contrat d'aide mutuelle*, l'amènent à sortir du soliloque professionnel et à partager ses doutes et angoisses, mais aussi ses conquêtes. Dans l'espace professionnel (l'école), il doit mettre en action sa réflexion. Sous l'impact de ces activités simultanées, l'enseignant comprend qu'il n'y a pas d'objet magique, et que ses connaissances conceptuelles, pratiques et identitaires sont remises en question (Passeggi, 2001). Bref, tout est à (re)construire! C'est de cette reconstruction que je m'occuperai maintenant.

Le va-et-vient entre les mémoires et les médiations m'a permis de théoriser l'évolution des représentations du soi à partir des trois mouvements, suggérés par la structure textuelle des mémoires et l'analyse des interactions. Ces transformations peuvent être représentées sur un *continuum* à trois positions :

prise de conscience > conscientisation > responsabilisation

Elles signalent l'évolution des « mutations » identitaires qui s'accomplissent dans et par la narrative. Chaque moment comprend :

- ◆ la montée de la crise : difficultés de se (re)définir soi-même ;
- ◆ la recherche de la solution : mise en actions des processus mobilisateurs pour l'appropriation d'une nouvelle identité ;
- ◆ le dénouement : assomption des états de conscience résultants des effets de l'action éducative : *la prise de conscience, la conscientisation et la responsabilisation*.

❖ V - PRISE DE CONSCIENCE, « CONSCIENTISATION », RESPONSABILISATION

La prise de conscience est vécue sous l'emprise du passé. Elle est verbalisée dans les premières médiations et les premières pages du mémoire. Cette première crise, je la nommerais : *la crise de l'identité rachetée*. Elle se déclenche sous l'impact des conflits cognitif et socio-cognitif dont je viens de parler, provoqués surtout par l'écriture du mémoire et ses rituels. Privé de ses masques d'acteur, l'enseignant entreprend, à ses risques et périls, la tâche délicate et douloureuse de s'initier dans la transformation du soi dans l'aventure de la narrative de son mémoire. Les premières pages, consacrées à l'enfance, renvoient à ses parents, aux premiers contacts avec l'école, aux premières expériences professionnelles. C'est à ce passé (souvent lointain) qu'il cherche à se raccrocher. Pour Dubar, (2001), entre l'abandon d'une « ancienne identité » et la construction d'une « nouvelle identité », il existe un vide où le « je n'est plus rien ». Dans cet entre-deux, le sujet risque une chute. Il ne peut surmonter cette crise qu'à la condition de clarifier les relations entre les deux identités. Les questions qui se posent est de savoir : s'il y a rupture ou continuité ? Comment faire la suture entre une identité perdue et une identité à construire ? Les interactions dans le groupe jouent un rôle médiateur décisif, lui permettant de s'y retrouver, de reprendre les fragments de son identité en déconstruction pour la reconstruire, la racheter. Le dénouement s'effectue par la prise de conscience de l'effort à fournir. L'enseignant parvient progressivement à retrouver en soi-même d'autres objets du désir. Et, pas à pas, il refait les liaisons : désir de (re)construire son identité ; désir de se réaliser ; de devenir plus compétent, plus performant... Le trait caractéristique de ce premier mouvement est le repli sur soi.

Le deuxième mouvement - celui de la *conscientisation* - émerge dans les séances intermédiaires (7, 8, 9) et coïncide avec la réécriture des premières versions du mémoire. Cette notion, empruntée à Paulo Freire, (1987, 1997), est la plus juste pour rendre compte de la crise identitaire et son dénouement, révélés par les données empiriques analysées. C'est l'ouverture vers l'autre qui marque ce mouvement. La *conscientisation* représente « *un approfondissement de la 'prise de conscience'* » (Freire, 1997. p60). Elle opère par la médiation des processus méta cognitifs au moyen desquels l'enseignant s'écarte de la curiosité naïve sur soi-même et sur son savoir-faire, pour exercer une « *curiosité épistémologique* » (ib.),

qui ne se fait pas en dehors de l'action. C'est le moment d'agir, de surmonter les défis par l'action, devenue, alors, impérative. Créer, (ré)inventer. Plus rassuré, face au processus d'écriture, il se lance librement dans la narrative de son histoire. Si dans les premières pages il s'est réfugié dans ses souvenirs les plus lointains, dans la suite, il parlera du présent de l'expérience vécue à l'Institut. Cela lui permet de commenter les changements qui s'opèrent sur les représentations du soi, sur les activités dans la classe, sur ses élèves etc. Dans le va-et-vient entre les espaces publics et l'espace privé, il reprend ses forces, se libère d'une *cécité socio-cognitive* qui l'empêchait de comprendre ce qu'il *lisait* dans les livres ; dans la voix du tuteur ; les gestes des collègues ; l'émotion de ses élèves ; les implications politiques etc. Les réflexions des situations de travail - action-réflexion-action comme le suggère Paulo Freire, (1997), forment l'auto-conscience du soi comme instance de décision. Moment où l'enseignant s'interroge sur « *la valeur des valeurs* » (Hadji, 2001. p117), où il se forme des croyances sur ses croyances, des représentations sur ses représentations. Cette crise cruciale dans la formation, je l'appelle : *la crise de l'identité réflexive* (Dubar, 2001). Son dénouement se fait par l'adhésion à de nouveaux modèles identitaires, mis en circulation par les discours formatifs de l'institution, dans lesquels il s'identifie comme médiateur, éducateur, chercheur, dont les attributions semblent plus proches de l'image d'auteur qu'il se construit dans et par les récits. Maintenant, il sait qu'il n'y pas de miracles. L'illusion de l'objet magique, miroitante au début, s'est étiolée au long de la route. En cheminant, il a compris qu'il lui faut au moins trois conditions pour agir, plus efficacement, dans les situations d'urgence :

tenho que ler, que pesquisar, que buscar alternativas, para o melhoramento da minha prática. (Mémoire. n° 091. p.28)

C'est par la façon dont il forme de nouvelles croyances, de nouveaux désirs, qu'on peut évaluer l'effet du processus formatif. C'est dans ce sens que je comprends l'intention de Ricoeur, (op.cit. p167) de compléter l'investigation du « *soi raconté* » par « l'exploration des médiations que la théorie narrative peut opérer entre théorie de l'action et théorie morale ». En effet, la réinvention du soi, par l'intermédiaire du langage, pose obligatoirement à celui/celle qui raconte une *visée éthique*, souhaitée par la formation : « *la 'visée de la vie bonne' avec et pour autrui dans des institutions justes* » (Ricoeur, op.cit. p202) ou le désir « *d'être reconnu comme juste, c'est à dire, concrètement solidaire de ceux qui souffrent* » (Dubar, op.cit. p226). Pour Paulo Freire, : la « *conscientisation* ». Le dénouement de cette crise se fait par l'ouverture de nouvelles voies permettant à l'enseignant de se libérer, de chercher des perspectives nouvelles vers le possible, vers le Bien.

Le dernier mouvement - la *responsabilisation* - se réalise dans les dernières pages du mémoire et les dernières médiations. La crise identitaire de cette phase, je la nomme : *la crise de la « conversion identitaire »* (Dubar, 2001). Pour Bruner, (2001. p41), une des caractéristique de la *selfhood* humaine est le « *self possible* », qui exerce le contrôle sur « l'aspiration, la confiance, l'optimisme et ses opposés ». Tout au long de sa trajectoire, l'enseignant a pu fléchir vers la permanence du soi ou son opposé. C'est l'option consciente de vaincre les obstacles qui lui a permis sa transformation. L'écriture du mémoire, qui posait des difficultés au début, émerge dans son imaginaire comme un défi surmonté, touchant profondément son auto-estime et la représentation du soi. Le bilan fait à la fin du parcours est, somme toute, émouvant, surtout, pour ceux qui ont accompagné les drames vécus, mais aussi, les sorties des crises, la confiance retrouvée, les larmes d'espoir :

Encerro este trabalho cheia de sonhos e esperanças de que num futuro próximo possa orgulhar-me da escola pública(..) (Memoire. n° 83/99. p.23)

Ao concluir esse curso, ultrapasso mais um desafio na minha vida, com a certeza da função que continuarei a exercer na formação das crianças. (Memoire. n° 085/99. p.28)

Mais, le moment où l'enseignant verbalise le passage de *l'acteur* à *l'auteur* n'arrive qu'à la fin du dernier acte, quand le geste espéré se matérialise en action de langage :

Enseignant 2 : (...) hoje eu posso dizer assim, com todas as letras « eu sou uma educadora », porque essa trajetória que eu escrevi (...) pra mim isso é importantíssimo, essa parte, eu escrevi, escrevi, mostrando esse crescimento profissional, pra mim é muito significante. (13e. médiation)

C'est à la dernière séance de médiation que le dénouement s'accomplit par l'assomption du soi-même comme auteur : « cette trajectoire je l'ai écrite ». Face à cette nouvelle représentation du soi, l'enseignant s'affranchit de l'expérience vécue sous le signe d'une éducation fondée sur une pédagogie de la négation du soi comme auteur (Barbosa, 1998).

Enseignant 1 : uma das viagens mais bonitas que eu fiz na minha vida foi escrever esse memorial../ tem coisas nesse memorial, que eu resgatei, que eu jamais pensei que ia bucar lá, no passado, meu deus do céu, trinta e tantos anos, quase quarenta anos (...) (13e. médiation)

Au long de cette dernière année de formation, son identité personnelle a subi les effets des déconstructions et des reconstructions successives. Il arrive au bout du chemin conscient de

son inachèvement mais aussi de sa responsabilité concernant les transformations permanentes du soi-même et de l'autre mais, surtout, des plus proches : ses élèves de l'école publique.

CONCLUSION

Je synthétise, brièvement, mes observations. Je pense, tout d'abord, à l'intérêt des activités analysées comme instruments d'une expérience libératrice, conduisant vers une image plus autonome et plus solidaire du soi, dans le processus de formation continue. Les trois mouvements identifiés, prise de conscience, conscientisation et responsabilisation, montrent que la conversion de l'acteur en auteur s'accomplit par des crises identitaires, qui se nouent et se dénouent dans les rapports avec soi-même (espace privé) et avec les autres (espaces publiques), et sollicitent des activités cognitives et méta cognitives qui favorisent le développement intellectuel, affectif et socio-culturel des adultes.

Derrières les masques de l'acteur, on retrouve la personne de l'enseignant « agissant et souffrant » (Ricoeur, op.cit.) sous le poids des identités stéréotypées. C'est dans la position d'auteur que son regard surplombe, dans la narrative, ses propres actions en tant qu'acteur. Cette activité méta cognitive n'est pas spontanée. Il faut la faire émerger, lui donner des supports. Dans le cas analysé, il me semble qu'elle est largement redevable de la simultanéité des récits produits à l'oral et à l'écrit et de l'action effective à l'école. L'enseignant, à la recherche de la cohérence du soi, déconstruit et (re)construit des représentations sur ses représentations, en même temps qu'il s'approprie des discours formatifs. Ces méta-représentations lui permettent de se réapproprier de la représentation du soi-même comme une personne consciente de son inachèvement, mais capable de s'inscrire comme sujet historique et culturel dans l'histoire culturelle des discours formatifs.

Ce qui à mes yeux devient le plus significatif, dans la trajectoire retracée, c'est un certain « état de grâce » qui se dégage de ces transformations du soi vers la conversion identitaire de l'acteur en auteur. Cela me fait croire que le dernier mouvement se clôture par une « visée esthétique », traduite par la joie d'être soi-même, le plaisir d'enseigner et la beauté de continuer à apprendre. Ni exaltation du soi, ni sa négation. Mais la conscience des ses possibilités. Contre la rigidité de « l'orgueil stoïcien de la raide constance à soi » (Ricoeur, op.cit. p198), se profile « la modestie du maintien de soi » (ib.) autonome, conscient, éthique et esthétique. Transformations, somme toute, significatives pour la (re)construction identitaire au long de la vie.



❖ BIBLIOGRAPHIE**ARDOINO, J.**

(1998) - « *Abordagem multirreferencial (Plural) das situações formativas* ». In : Barbosa, J.G. *Multirreferencialidade nas ciências da educação*. Editora da UFSC : São Carlos. p24-41.

BARBOSA, J. G.

(1998) - « *Educação para a formação de autores cidadãos* ». In : Barbosa, J.G. *Multirreferencialidade nas ciências da educação*. Editora da UFSC : São Carlos. p7-13.

BRONCKART, J-P.

(1999) - « *Actividade de linguagem, textos et discursos. Por um interactionismo sócio-discursivo* ». Educ : São Paulo.

BRUNER, J.

(2001) - « *A cultura da Educação* ». Artmed : Porto Alegre.

DOMINICÉ, P.

(2000) - « *Histoire de vie comme processus de formation* ». L'Harmatan : Paris.

DUBAR, C.

(2001) - « *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* ». PUF : Paris.

FREIRE, P.

(1987) - « *Pedagogia do Oprimido* ». 28ª. Paz e Terra : Rio de Janeiro.

(1997) - « *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* ». Paz e Terra : São Paulo.

HADJI, C.

(2001) - « *Pensar & Agir a educação. Da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência* ». Artmed : Porto Alegre

JOSSO, C.

(1991) - « *Cheminer vers soi* ». L'Age de l'homme : Lausanne.

PASSEGGI, Mª da C.

(2001) - « *Memoriais de formação: processos de autoria e de construção identitária* ». Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. UNICAMP : Campinas.

PINEAU, G., LE GRAND, J-L.

(1996) - « *Les histoires de vie* ». PUF : Paris.

RICOEUR, P.

(1997) - « *Soi-même comme un autre* ». Seuil : Paris.

THOMASSIN, P.

(1999) - « *Déconstruction et reconstruction de l'identité narrative au cours d'une psychothérapie* ». In : Psychologie Française. n° 44 (4). p374-381.