

# **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

## **"Nouveau millénaire, Défis libertaires"**

### **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

**Florence Giust-Desprairies,  
maître de conférence, université Paris VIII - Saint-Denis**

Origine : [http://www.eduscol.education.fr/index.php?./D0126/appe\\_giust.htm](http://www.eduscol.education.fr/index.php?./D0126/appe_giust.htm)

Mon analyse se fonde sur un travail effectué sur des situations de malaise, voire de crise, en milieu scolaire, à la demande d'équipes ou de professionnels en formation, rencontrant de grandes difficultés. Ce malaise social, comme ces crises individuelles, qui représentent autant de ruptures par rapport aux équilibres antérieurs, permettent de comprendre la manière dont les constructions identitaires des enseignants sont remises en cause aujourd'hui.

L'approche psychosociale clinique permet de mesurer la façon dont les dimensions psychiques et sociales de ces phénomènes se rencontrent et façonnent l'identité professionnelle des acteurs de l'école.

## **Le processus identitaire**

### **Définition**

L'approche psychosociale de l'identité suppose une relation entre le champ social et l'identité des personnes. La notion de " sentiment de l'identité " reflète l'idée que l'identité n'est pas une donnée de fait, mais constitue un ensemble de représentations auxquelles un individu a recours, en particulier lorsqu'il est questionné. L'impossibilité de répondre de soi suscite ainsi des sentiments d'incertitude ou de malaise.

Ce sentiment est menacé ou conforté par l'environnement social, soit que ce dernier mette en doute ou contredise les constructions identitaires, soit qu'il favorise ou confirme les appuis qui permettent ces constructions. Dans cette perspective, non seulement l'identité n'est pas une donnée stable, mais elle s'inscrit dans une histoire - l'histoire propre du sujet, mais aussi l'histoire de ses échanges avec le milieu. Il est de ce fait plus approprié de parler de processus identitaire que d'identité.

Ce processus est influencé par les mouvements du champ social de façon différente selon que sont proposées des évolutions ou infligées des ruptures, selon que les appuis sociaux se confirment, se dérobent ou se multiplient. La fragilisation identitaire émerge de la discontinuité qui naît dans cette démarche de désignation et d'appropriation de soi, en même temps que se creuse un écart accentué entre le souhait d'affirmation et les possibilités d'affirmation. Cet écart est facteur de réduction de la certitude intérieure, mais aussi de la possibilité du lien social.

## **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

La rencontre avec des individus et des groupes en crise dans leurs pratiques professionnelles conduit à questionner plus particulièrement les appartenances et les projets, ainsi que la façon dont se joue la quête de reconnaissance.

Cette identité mouvante, dont la dynamique se construit sur des mouvements de progression, de régression et de ruptures, est composée de façon inextricable d'une identité psychique et d'une identité sociale.

Les acteurs de l'école n'échappent pas aux évolutions de la société, qui remettent en cause tout particulièrement les systèmes de valeurs, les idéologies mobilisatrices et les constructions représentatives. Ils sont donc affectés également par la multiplication des références, l'effacement qui en résulte, la crise de la légitimation et l'accélération des modifications qui interviennent dans les rapports humains. Ils ont, en particulier, à faire face à l'affaiblissement des fonctions socialisantes assurées par la famille et à la diversité de la demande sociale, qui font entrer dans l'école de nouvelles contradictions, auxquelles celle-ci ne peut se soustraire. Bien que de dimension macrosociale, ces évolutions jouent un rôle important dans les identités, puisque leurs différentes composantes constituent des systèmes signifiants où les enseignants vont trouver à se reconnaître ou à être reconnus. Si un tel processus de reconnaissance n'est plus possible, les enseignants sont conduits à se replier sur des systèmes incertains et instables, où les points d'appui se dérobent.

Le sentiment d'identité, souvent exprimé dans le malaise comme un sentiment de vide, est fréquemment compensé par des conduites revendicatives, qui se substituent à une difficulté à faire face à ce qui se dissout. L'identité comme processus complexe d'ajustement continu entre des constructions psychiques et des construits sociaux surgit alors sous forme de questionnement.

### **L'identité psychique**

L'identité psychique naît de l'introjection des objets. Pour se disposer par rapport aux situations, chacun est en effet obligé d'investir des objets, qui permettent de se reconnaître - et éventuellement d'être reconnu -, afin de donner un sens à l'action. Avant d'introjecter des objets sociaux et professionnels, dits secondaires, l'individu introjecte des objets primaires. Ceux-ci se fondent sur des relations ambivalentes autour de l'identification à des images parentales et sociales, qui vont déterminer des modalités singulières de réalisation et de résolution des conflits et d'évitement de l'angoisse, à travers des mécanismes défensifs singuliers. Ces premières expériences relationnelles, qui se traduisent par une manière particulière d'investir des objets, se renouvellent à travers les nouvelles que le sujet fait au cours de son histoire. Celles-ci sont amenées à infléchir des positions psychiques vers de nouveaux modes de résolution des conflits et à fournir de nouvelles identifications.

Le désir prend forme à travers des expériences, qui dessinent des contours particuliers d'objets d'investissement, qui ne sont pas seulement des objets psychiques, mais qui ont une face interne et une face externe. Ces objets correspondent aussi à des réalités qui se présentent à l'individu, et enclenchent une dynamique d'investissement lui permettant de se disposer par rapport à eux et à constituer ainsi un suffisant équilibre psychique. Un enseignant ne peut en effet se

## **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

disposer par rapport à son activité professionnelle que par un investissement affectif sur des objets choisis. Lors d'une phase de crise ou de malaise identitaire, il est donc important de repérer ces objets et les raisons pour lesquelles ils se dérobent. En effet, ces objets psychiques peuvent par leur face externe devenir des objets sociaux qui attaquent l'investissement interne dont ils étaient le centre.

Les objets investis protègent le sujet de l'effondrement, lorsqu'ils sont suffisamment stables. Ils peuvent alors être frustrants, sans remettre en cause l'équilibre psychique. Il convient donc de faire la différence avec les objets qui peuvent être malmenés, sans pour autant remettre en cause l'équilibre psychique. Le processus de crise, à l'inverse, caractérise des objets qui deviennent manquant, qui ne sont plus fiables et qui créent ainsi un déficit narcissique important, confrontant à un sentiment de menace.

Qu'il soit investi dans la satisfaction ou dans la nostalgie, dans la présence ou dans l'absence, l'objet remplit une fonction organisatrice, tant que peut se maintenir une aptitude à vivre des conflits avec lui. Ces conflits apparaissent toutefois comme inhérents au rapport des individus aux objets, puisqu'ils naissent de l'impossible coïncidence entre les objets attendus, tels qu'ils sont construits dans l'idéal, et les objets externes, qui se présentent à l'individu et qui seront investis.

Si l'élève, par exemple, est considéré comme objet signifiant, l'enseignant doit se débattre entre l'élève attendu, qui peut être sur-idéalisé par rapport aux difficultés présentes, et l'élève réel, qui ne coïncide pas suffisamment avec le premier.

### **L'identité sociale**

Le sujet se voit proposé - ou imposé - des matériaux qui prétendent coïncider avec ses propres demandes. Ces objets, offerts à son investissement, peuvent apparaître comme contraignants ou, au contraire, comme laissant place à la création. Le champ social, par la voie de ses organisations, propose ainsi des codes, des repères, un système de symbolisation qui inscrivent - ou non - le sujet dans une dynamique d'échanges et de reconnaissance en validant - ou non - ses représentations et ses idéaux. Prenant appui sur ces étayages sociaux, le sujet tente, dans son itinéraire personnel, des choix d'objets sociaux, qui l'inscrivent à la fois dans un mouvement de projection et dans un mouvement de sublimation.

Le champ social introduit des places, des rôles, des fonctions, qui ont pour dynamique la transformation de la réalité. L'activité professionnelle a pour but une transformation. Celle-ci s'opère en fonction de la manière dont l'individu se représente la place qu'il tient, le pouvoir dont il dispose et la manière dont il conçoit sa pratique. Le champ social renvoie également aux effets de réalité et de présence de l'environnement, qui suscitent et mettent à l'épreuve les relations que l'individu est amené à entretenir avec ces objets professionnels. Ces effets ont de multiples dimensions - historique, économique, géographique, sociologique, etc. Le social est constitué de situations et de phénomènes qui sont liés ou suscités par des relations, des échanges et des pratiques d'individus entre eux, dans un espace culturel et dans un temps donnés, qui engagent des représentations, des imaginaires, des investissements, donc des énergies, des manières d'être, des stratégies et leurs évolutions.

## **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

Les situations, plus ou moins structurées, sont mises en tension par les individus et les groupes, selon deux modalités :

- la pluralité : les relations se constituent en fonction de la diversité des possibles du champ social ;
- l'unité : la continuité de soi que se préservent à travers des constructions imaginaires.

Le social est constitué de situations, de codes, de règles, en tant que dynamique des relations et des échanges et en tant que signification sociale fondée sur un monde propre. L'identité sociale se définit sur la création d'un monde, qui désigne des objets particuliers, dessine des mécanismes de défense individuels et collectifs et détermine des fonctions d'inclusion et d'exclusion. Les phénomènes de rupture ou de consolidation se jouent dans ces mondes construits.

Le social ne se définit cependant pas seulement par des situations et des règles extérieures à l'individu. Il se définit également - et peut-être surtout - par un extérieur intériorisé, qui permet à l'individu d'éprouver, en bien ou en mal, des situations. La réalité vient en effet exciter, mobiliser, transformer le psychisme et faire apparaître des dynamiques inattendues (satisfaction, insatisfaction, sentiment de menace, etc.), modelées par des facteurs déclenchants. Le sentiment de satisfaction naît alors d'une coïncidence suffisamment grande entre les objets internes et les objets externes.

L'identité s'inscrit ainsi dans le temps, dans l'espace et dans des situations, et s'affirme dans une confrontation et une négociation renouvelées entre réalité et idéal, dont les résultats se donnent à voir dans les choix, les investissements, les projets et les renoncements.

Dans les situations où le sentiment qui prévaut est celui du vide, la peur d'une déconstruction identitaire amène à se raccrocher à cette identité qui se perd. La représentation qui prévaut, malgré les discours tenus, est celle d'une identité à préserver. La vérité de soi a ainsi tendance à être identifiée à ce qui avait trouvé une certaine stabilité. Dans les moments de malaise, l'angoisse est vécue comme le signe de la perte d'un contenu substantiel, qu'il s'agirait de retrouver. La revendication est d'autant plus affirmée qu'elle est soutenue dans ce climat de menace par un processus d'idéalisation de l'équilibre antérieur.

Cette exigence de rester soi et de s'affirmer dans une substantialité procède d'une fonction importante de l'identité, qui tient au besoin d'affirmation identitaire et s'ancre dans les fonctions du moi comme force d'unification et de liaison. Cette nécessité ne constitue cependant pas toute l'identité. L'identité se caractérise davantage par une oscillation entre cette tension unifiante et la fragilisation dissociante. La conflictualité qui caractérise le sujet nécessite d'autres fonctions de régulation pour que se réalise l'intégration entre la réalité extérieure et les nécessités internes. Le sujet est dit divisé, dans la mesure où il est traversé par des instances internes, qui sont des logiques différentes qui s'opposent. Les événements extérieurs représentent autant de provocations qui viennent heurter cet équilibre interne et remettre en chantier une conflictualité qui nécessite de trouver à se réguler par des compromis internes.

## **La mise en question des identités professionnelles des acteurs de l'école**

### **Les bouleversements à l'œuvre**

Dans le système scolaire, la fragilisation identitaire se décline globalement selon une ligne constituée de différentes positions. À l'un des extrêmes, certains manifestent un attachement souvent crispé à un modèle de l'école républicaine, dans ses dimensions sociales telles qu'elles ont été intériorisées, et s'indignent face à des situations qui contrarient leurs idéaux et mettent à mal ces constructions qui avaient trouvé dans le passé une certaine stabilité. À l'autre extrémité, les acteurs de l'école trouvent, dans la remise en cause même des organisations, des idéaux et des modèles, à espérer un dépassement de ce qui, pour eux, faisait malaise dans le système antérieur.

Globalement, les bouleversements affectent tous les acteurs de l'école, qui sont souvent dépassés par les contradictions qui s'accroissent et les conduisent à des compromis souvent insatisfaisants. Ils le sont également par l'inefficacité de leurs repères, en présence de finalités qui ne leur apparaissent pas très claires et qui installent un climat de profond malaise.

L'identité professionnelle des acteurs de l'école se trouve mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds d'ordre structurel, et qui nécessite non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions intérieures. L'analyse de ces mutations dépasse les situations particulières et s'inscrit dans la longue durée. Les travaux sur le terrain qui ont permis de formuler ces hypothèses fortes s'étalent sur les vingt dernières années, ce qui témoigne de la profondeur des changements. Les enjeux auxquels ils donnent lieu sont analysés dans un ouvrage à paraître au mois de janvier 2003, qui s'intitule *La figure de l'altérité dans l'école républicaine* (Puf, 2003).

Les constructions identitaires reposent sur des traits saillants du modèle de l'école républicaine. L'identité ne naît toutefois pas du modèle lui-même, mais des significations sociales, qui sont intériorisées et font sens pour les acteurs. Les professionnels se trouvent socialisés par le monde propre que constituent les significations sociales. Celles-ci permettent de comprendre ce que, au fond, les enseignants entendent lorsqu'ils prétendent que leur métier s'est perdu.

## **La remise en cause du modèle de l'école républicaine**

### **Une nouvelle prise de responsabilité**

L'enseignant est considéré, dans le modèle de l'école républicaine, comme un agent de transmission des savoirs, qui favorise l'égalité, la promotion sociale et la démocratie. La culture scolaire y trouve sa légitimité par son caractère universel, tandis que la mission de l'enseignant dépasse les personnes en présence et la spécificité des contextes institutionnels. Ce modèle suppose une socialité réduite à des statuts et à des rôles directement reliés à l'institution. Les enseignants sont ainsi porteurs d'un savoir disciplinaire, serviteurs d'une légitimité qui les dépasse, auprès d'un public non différencié.

Dans la réalité effective de l'école, l'identité se trouve pourtant mise à mal, affectée par le fait de publics qui apparaissent comme différenciés. De même, le rapport à l'institution n'est pas véritablement direct, tandis que la socialité ne peut se réduire à des statuts et à des rôles, car elle est une confrontation directe à une intersubjectivité.

Le contexte significatif des représentations sociales induit pourtant une logique qui vise à imputer à l'extérieur tout ce qui ne peut être traité par ce modèle. La cause des difficultés et les échecs est ainsi attribuée au système, aux évolutions de la société, à la défaillance des familles ou à l'identité des élèves eux-mêmes, car la construction de ce modèle, tel qu'intériorisé, ne peut concevoir une véritable responsabilisation personnelle autre que celle d'un engagement dans la pratique de l'instruction. La représentation de soi, qui est instruite par ce modèle, est celle d'un être indépendant, émancipé de toute détermination psychologique, sociale et institutionnelle. Cette construction de soi est en général repérable dans le malaise qu'expriment les enseignants.

Cette appréhension de la réalité échappe le plus souvent à la conscience des professionnels, mais elle oriente leurs pratiques et leur comportement à leur insu. Ainsi, les enseignants expliquent généralement les difficultés qu'ils rencontrent avec leurs élèves par des interactions qui apparaissent dénuées de toute singularité. Les positions et les comportements des uns et des autres sont référés à des situations sans véritables interlocuteurs, situées abstraitement, comme si à la représentation d'un universel des savoirs répondait la perception d'un universel des relations. Cette construction de soi et du monde exclut la dimension intersubjective.

Dans les modèles intériorisés apparaît en effet un clivage, qui s'opère entre deux sources de significations, qui président à la construction de la réalité. Il s'agit, d'une part, de l'objectivation, qui vise à rendre compte des situations à partir de rationalités qui font autorité dans un ensemble social, d'autre part, de la subjectivation, qui introduit dans les représentations individuelles et collectives une source de sens à l'intérieur des sujets eux-mêmes, qui est déterminée par leur activité psychique. Or, les clivages, qui donnent la prééminence à l'objectivation, s'inscrivent dans une

## **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

pensée rationnelle, qui préside à la manière de se confronter aux conditions concrètes de l'exercice du métier.

Dans les discours tenus, la définition du métier, notamment telle qu'elle est déterminée par l'institution, place le savoir en extériorité des personnes, le considérant comme séparable de l'enseignant et de ce qu'il engage de lui-même dans l'accomplissement de sa fonction, face à des personnes. Cette représentation d'un rapport à la connaissance et à la transmission, qui exclut du processus de formation l'implication des personnes, est un élément déterminant de la construction identitaire. Or cet élément est précisément remis en question dans les situations vécues aujourd'hui par l'école.

A cet égard, l'une des conséquences caractéristiques de ce trait saillant du modèle de l'école républicaine tient dans le véritable tabou attaché à l'expression des difficultés rencontrées dans le métier. Il n'est pas rare de rencontrer encore aujourd'hui de jeunes enseignants racontant l'impossibilité dans laquelle ils se sont trouvés d'exprimer les difficultés vécues dans leur classe, du fait de la crainte - en partie fondée - de perdre l'estime de leurs collègues. S'il existe à la marge quelques instances permettant une parole de cet ordre, il n'existe pas d'espaces conçus spécifiquement pour traiter de ces difficultés, alors que celles-ci sont inhérentes à la confrontation intersubjective dans un métier, qui est fondé sur des relations.

### **La prise en compte de relations intersubjectives et évolutives**

Des travaux menés sur la comparaison entre l'identité professionnelle des enseignants et celle des éducateurs montrent que des relations changeantes, qui sont toujours à reconstruire, font partie du corps des évidences de ces derniers, alors que les transformations naturelles vécues par les élèves d'une année sur l'autre sont vécues très douloureusement par certains enseignants, qui se découragent d'avoir à se disposer autrement face à leur classe. L'une des représentations fortes qui caractérisent l'identité enseignante est la représentation d'une pérennité des relations dans le temps. Or, une telle conception témoigne d'une relation vécue comme une abstraction alors que les relations sont changeantes par définition.

De même, les enseignants vivent sur une représentation de soi fondée sur l'intégrité identitaire, supposée permanente dans le temps et dans l'espace. La fragilisation identitaire est ainsi ressentie comme une rupture dramatique, dans la mesure où l'intégrité de leur identité subit de fait les assauts de la réalité. Cette construction, qui a pu trouver à se consolider dans le passé, ne dispose plus des étayages lui permettant de perdurer de la sorte. L'image de soi est une singularité qui est comprise comme la nécessité de rester identique à soi-même. Or, cette représentation se double d'une image de l'autre, qui est également supposée rester permanente. Chacun est censé demeurer idéalement pérenne dans le temps et dans l'espace. Si ces constructions ne sont pas exprimées, elles se donnent à voir dans le malaise enseignant, qui se traduit par un rapport dramatisé à la contradiction et au conflit.

Le sens, qui détermine les positions, c'est-à-dire les modalités particulières de relations à des objets, n'est pas préétabli, mais émerge et se construit en situation. L'imaginaire de la maîtrise rationnelle, qui prévaut chez les enseignants, implique des

## **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

difficultés pour donner du sens à des pratiques effectives, qui viennent démentir l'illusion d'un contrôle pérenne sur les événements. Ces constructions de l'éviction de la subjectivité se sont faites dans un univers de représentations sociales, qui a rassemblé, à une certaine époque, les conditions externes pour vivre cet imaginaire. Or, aujourd'hui, les conditions externes du maintien de l'illusion ne permettent plus de donner une efficience à cette représentation. Les enseignants se trouvent ainsi menacés dans leur cohérence interne, l'édification des systèmes de défense ne leur offrant plus l'opportunité de se vivre comme des professionnels compétents et d'œuvrer dans une relative paix à leur projet professionnel.

### **Pensée explicative vs. pensée compréhensive**

En outre, la logique de la maîtrise exclut une représentation positive de la responsabilité. Elle empêche les enseignants de s'engager personnellement dans les problèmes rencontrés, dans la mesure où il ne leur est pas possible de recevoir une valorisation de la prise de responsabilité. Se mettre en situation de traiter un problème suppose en effet de faire partie du problème. Or, ce chemin est éminemment douloureux pour les enseignants. Pour l'éviter, ceux-ci ont généralement recours à une rationalité causale, qui leur permet de traiter les situations à partir d'explications rationnelles, correspondant finalement à une cause ultime, recherchée à l'extérieur.

Une telle recherche ne peut cependant s'avérer efficiente face à un monde complexe, en pleine mutation. Cette complexité nécessite en effet de dégager du sens à différents niveaux, à travers une approche dite compréhensive, qui établit des relations, des correspondances et des liens de parenté entre des phénomènes apparemment différents et qui ne semblent pas a priori devoir être rapprochés. Or, c'est le fait de rapprocher des logiques différentes, de s'ouvrir à plusieurs registres, sans vouloir absolument que l'un d'eux domine le sens, et de laisser en tension ces différents registres de signification, qui permet généralement d'appréhender de façon plus qualitative la complexité des situations.

La pensée compréhensive vient ici heurter des logiques culturelles, qui se sont construites sur une pensée explicative, qui procède souvent par la réduction des phénomènes à des éléments simples. En groupe d'analyse de pratiques, les enseignants affirment souvent connaître les problèmes et attendre avant tout des solutions. L'action précède l'analyse. Pourtant, l'ouverture à plus de complexité les soulage, car une telle approche donne plus de sens aux situations auxquelles les enseignants sont confrontés. L'analyse de pratiques leur offre la possibilité de discerner les différents registres, de sentir la pluralité des logiques qui les traversent et, par conséquent, d'avancer dans leur travail. L'accompagnement des enseignants s'impose d'autant plus dans cette démarche que le travail sur leur expérience concrète est contraire à leur culture.



# **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

## **L'intégration de mutations macrosociales**

Il convient par ailleurs de différencier entre, d'une part, les changements qui n'atteignent que certains registres et laissent ouvertes des possibilités de récupération dans des registres qui ne sont pas touchés, et, d'autre part, les mutations, qui constituent une atteinte globale des structures et des fins et impliquent un travail de déconstruction.

Les contenus culturels des enseignants dessinent un rapport à soi et au monde qui ne peut évoluer par la seule volonté de passer d'une pensée explicative à une pensée compréhensive. Les changements ne peuvent donc être partiels, l'effraction des identités nécessitant une déconstruction du mode de disposition des enseignants par rapport à leur travail et aux événements. Dans cette perspective, les savoirs savants, qui sont au cœur du modèle de l'école républicaine et représentent l'un des fondements de l'estime de soi et du rapport à l'autre des enseignants, sont fortement remis en cause par le changement de public.

Les enseignants se trouvent ainsi en difficulté d'avoir à gérer des savoirs qui ne prennent pas suffisamment en compte la spécificité des élèves. L'époque récente a en effet vu évoluer la mission générale de l'enseignement. Alors que celle-ci était auparavant suffisamment intégrée culturellement par les maîtres, les élèves et la société, elle est remise en cause aujourd'hui par des logiques sociales, qui disposent les individus différemment et mettent au centre la subjectivité des personnes et l'intersubjectivité des relations. Du fait de cette évolution sociale, les élèves revendiquent désormais des relations qui ne soient pas abstraites mais spécifiées, qui ne soient pas des relations en soi, mais pour soi.

Si la génération précédente n'a pas vécu l'école différemment, elle ne se sentait pas légitimée à dire ses humiliations ou son ennui, dans la mesure où elle avait suffisamment intégré le fait que les élèves n'ont ni leur mot à dire ni à exprimer leur satisfaction ou leur insatisfaction. Aujourd'hui, les élèves se sentent dépositaires de ce pouvoir, car la société dans son ensemble leur reconnaît ce droit d'exprimer ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent. Lorsque les explications tendent à mettre en avant l'émergence de cultures autres, il convient, sans les négliger, de mesurer l'importance de l'altérité de l'élève lui-même, dont les comportements nouveaux viennent mettre à mal les constructions du rapport de l'enseignant au monde, qui s'était établi sur une certaine abstraction des relations aux autres.

Au niveau institutionnel, les identités se trouvent par ailleurs remise en question par les contradictions des positions idéologiques. Les enseignants ont le sentiment de perdre l'appui de l'administration supérieure, estimant que les conditions concrètes et culturelles de l'application des directives ne sont pas réunies, que les finalités de leur mission ne sont plus véritablement portées et semblent se réduire à des procédures. Si dans son discours, l'institution semble dire une chose et son contraire, si elle n'est plus vécue comme fondant la mission, chacun est amené à se trouver pour lui-même, au coup par coup, un certain sens. Confrontés à leurs seules ressources propres, les enseignants se sentent nécessairement fragilisés, car ils ne sont pas certains que celles-ci soient suffisantes pour faire face.

## **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

Certains regrettent, par exemple, la disparition d'une " ambiance d'autorité " dans l'école, qui leur permettait d'exercer sereinement leur métier. Or, cette expression renvoie simplement au fait que les constructions culturelles qui sous-tendaient l'autorité des enseignants étaient partagées par l'ensemble de la société et fortement soutenues par l'institution. Aujourd'hui cet étayage étant remis en cause, les enseignants peinent à faire autorité par eux-mêmes dans leur classe. Ils souffrent ainsi d'une certaine représentation de soi, qui n'est vécue que comme individu démuné face à l'institution disqualifiante, voire face à une société écrasante - à travers les lois du marché, notamment.

Il leur manque ainsi le niveau intermédiaire du microsocial, qui construit du lien entre les êtres et permet de dégager du sens et de l'efficacité dans les situations concrètes de travail. La reconnaissance sociale des enseignants a évolué notamment parce que leur légitimité, fondée sur les savoirs, est elle-même remise en cause. Face à la multiplication des références culturelles - par le biais de la télévision, par exemple -, les élèves n'attendent plus de l'école qu'elle leur transmette la culture. La culture scolaire se trouve en concurrence avec d'autres cultures. La légitimité des références est ainsi fortement remise en question.

### **Conclusion**

Les effets de fracture identitaire requièrent des sujets qu'ils s'impliquent eux-mêmes dans les questions qu'ils se posent. Afin que la crise s'oriente vers une issue porteuse de sens, les enseignants sont amenés à devoir faire le deuil des réponses extérieures, qui viendraient résoudre magiquement leurs problèmes identitaires. Il leur faut, ensemble, tenter d'évaluer leurs implications personnelle et collective - à travers l'analyse de pratiques, en particulier -, de comprendre les modèles sur lesquels s'est construit leur identité et d'identifier les remises en cause dont ils font l'objet.

L'institution scolaire ne parviendra, pour sa part, à trouver une issue positive à la crise mutative qu'elle traverse qu'en esquissant des réponses à la question du sens. Aujourd'hui, celle-ci est souvent évacuée par les enseignants, car elle leur apparaît comme surdimensionnée et devant être résolue par le haut. Or, le sens que les enseignants pourraient donner eux-mêmes à leur travail dans le système scolaire et les interprétations collectives qu'ils pourraient trouver aux événements qu'ils rencontrent sont seuls en mesure de les aider à dépasser leur malaise. Il convient donc pour eux de s'autoriser à discuter des finalités de leur action, en organisant des espaces d'expression intersubjective. Les groupes d'analyse de pratiques peuvent ainsi leur permettre de mieux appréhender les différents registres - d'ordre psychique, mais aussi institutionnel, organisationnel et sociétal - qui sont impliqués dans les difficultés vécues, et de recomposer une identité professionnelle, qui intègre une conflictualisation de soi dans l'invention du lien social.

# **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

## **Débat**

De la salle

J'aimerais avoir votre avis sur la distinction qu'il conviendrait peut-être d'opérer entre la dramatisation du malaise tel qu'il est vécu par les enseignants du primaire et celui à l'œuvre chez les enseignants du second degré.

Florence GIUST-DESPRAIRIES

Pour les enseignants du primaire comme pour ceux du secondaire, le modèle de l'école républicaine a présidé à la construction d'une représentation de soi a-conflictuelle. L'autre est regardé comme à l'image de soi. L'enseignant a intériorisé l'image d'un élève qui est censée correspondre à celle de son devenir. Le fait que cet élève puisse affirmer son désintéret pour l'enseignement qui lui est prodigué paraît inconcevable. Or, la réalité peut être celle d'un fossé réel entre l'investissement de l'enseignant et celui des élèves. Elle ne peut alors que remettre en cause le professeur, non seulement dans sa fonction, mais dans son rapport à lui-même. Le fait pour un enseignant de prendre conscience de la différence qui existe de manière brute et pourtant évidente entre lui et ses élèves ne peut être vécu alors que dramatiquement, car elle révèle un décalage flagrant entre la représentation de ce rapport et la réalité. Il n'est pas rare d'entendre les professeurs des écoles se plaindre de ne plus avoir des enfants en face d'eux. Ils expriment en fait le hiatus entre l'élève qu'ils ont idéalement à l'esprit et celui qu'ils ont dans leur classe. À cet égard, il n'existe pas de différence majeure entre le premier et le second degré.

De la salle

Dans le secondaire, la discipline est présentée par l'institution comme une réalité en soi, alors même qu'elle ne peut être qu'une construction temporaire et évolutive. L'institution délivre donc un message ambigu aux enseignants, qui tend à maintenir l'illusion d'un savoir figé. Or, celui-ci apparaît comme la colonne vertébrale de leur identité professionnelle.

Florence GIUST-DESPRAIRIES

La discipline représente en effet un objet d'investissement important pour l'enseignant. En groupe d'analyse de pratiques, un professeur de mathématiques racontait ainsi que, jusqu'à récemment, sa discipline représentait à ses yeux une " île sans conflit ". Ainsi, tant que les élèves semblaient recevoir cet enseignement sans le remettre en question, le professeur se trouvait consolidée dans son identité professionnelle et, partant, dans l'estime qu'il avait de lui-même. La remise en question soudaine des mathématiques par ses élèves l'a conduit à se replier tout d'abord sur son identité, pour maintenir cet objet envers et contre tous. Lorsqu'il a compris la signification de la discipline dans sa propre construction identitaire et le rapport qu'il entretenait avec ses élèves à travers les mathématiques, non seulement sa situation dans sa classe s'est améliorée, mais cette évolution psychique s'est accompagnée d'une évolution sociale, qui l'a amené à rassembler les autres professeurs pour initier un travail en commun. La modification de son rapport à cet objet dans sa configuration psychique a permis de transformer la discipline en un objet social partageable.

## **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

De la salle

La question de l'intersubjectivité peut également impliquer un malaise, voire une crise, chez certains élèves, dont l'enseignant doit tenir compte. Il n'est pas toujours facile pour un professeur de s'apercevoir des effets que l'apprentissage, qui est parfois vécu comme une violence, est susceptible de produire sur les élèves.

Florence GIUST-DESPRAIRIES

L'important est précisément de ne pas privilégier un registre (l'intersubjectivité) au détriment des autres registres (l'objectivation, notamment). La complexité des situations implique de tenir en tension les différents registres à l'œuvre. Même si l'intersubjectivité est reconnue comme étant au cœur des relations dans une classe, il ne faut pas pour autant s'interdire de repérer ce qu'il en est des logiques propres à l'activité elle-même. La pensée compréhensive implique non seulement de prendre en compte les différentes logiques à l'œuvre, mais aussi de les mettre en perspective les unes par rapport aux autres, d'en dégager les liens. Cette démarche doit permettre de prendre en considération un niveau de l'activité, en regard des autres niveaux.

Lorsqu'il est question de violence scolaire, par exemple, il est insuffisant d'en chercher les causes uniquement dans la classe où s'est produit l'incident. Elles découlent également des dérégulations institutionnelles du système scolaire. Il est regrettable que la dimension institutionnelle des crises soit si rarement prise en compte, car elle fait partie intégrante des logiques en tension dans le rapport maître-élève.

De la salle

Pour expliquer la raison d'être de l'analyse de pratiques, il est souvent fait référence au besoin d'accompagnement des enseignants dans leur travail. Pourtant, la question de la finalité de cette analyse n'est jamais véritablement posée. Il est pourtant fondamental que soit établi un lien entre la pluralité des individus qui composent l'institution et la direction politique générale que cette démarche doit prendre.

Florence GIUST-DESPRAIRIES

L'un des facteurs des mutations sociales tient dans la remise en question des valeurs elles-mêmes. Le sens du travail de l'enseignant, qui a partie liée avec ces valeurs, se perd remettant en cause les repères. Le travail de reconstruction que les enseignants sont dans la nécessité d'initier intègre donc aussi la dimension de la finalité de leur action, et pas seulement de nouvelles pratiques.

De la salle

J'aimerais savoir s'il n'est pas possible de pousser le raisonnement sur le malaise de l'identité des enseignants jusqu'à affirmer que c'est la dimension mortifère de l'institution elle-même qui empêche l'émergence d'une singularité du sujet.

Florence GIUST-DESPRAIRIES

La mutation actuelle implique des bouleversements tant au niveau de la société, que

## **L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique**

Florence Giust-Desprairies

de l'institution et des établissements. La fragilisation touche tous les acteurs. Certains établissements trouvent cependant le moyen de faire face collectivement à ce malaise, en élaborant de nouvelles ressources qui permettent de transformer les processus de déconstruction et d'en faire des acquis positifs. Les enseignants trouvent même une plus grande satisfaction dans cet élargissement des représentations de leur activité professionnelle.

Dans d'autres établissements, cependant, l'impossibilité pour les acteurs d'affronter cette mutation rend la crise explosive. La dérégulation des liens peut déboucher sur une situation dramatique - qui peut aller jusqu'à des suicides d'enseignants. L'important est de mettre en place des systèmes d'étayage qui permettent d'accompagner ces mutations. L'institution se doit de réfléchir à cette donnée majeure.

Pour comprendre la complexité des registres évoqués, les acteurs de l'institution scolaire se référeront utilement à l'ouvrage Vocabulaire de psychosociologie, paru chez Érès.

**Florence Giust-Desprairies,  
maître de conférence, université Paris VIII - Saint-Denis**

Origine : [http://www.eduscol.education.fr/index.php?./D0126/appe\\_giust.htm](http://www.eduscol.education.fr/index.php?./D0126/appe_giust.htm)