

La construction et évolution de l'identité professionnelle en formation initiale

Sandra Pellanda Dieci

Laura Weiss

Anne Monnier

IUFE, Université de Genève

Contexte général

En 2008-2009, l'institut de formation des enseignants du secondaire genevois (IFMES), rattaché au Département de l'instruction publique, est devenu l'institut universitaire des enseignants du secondaire (IUFE). En tant que formatrices à l'IUFE, nous nous interrogeons sur la construction, par les étudiants, d'une identité professionnelle dans une formation initiale, désormais universitaire, accordant une plus grande place aux savoirs théoriques. Comment faire évoluer les représentations du métier dans des séminaires académiques? Quelle méthodologie adopter et quelles situations de travail mettre en place pour prendre en compte les attentes des enseignants en formation et les savoirs expérientiels dans cette période transitoire où ils ont aussi une responsabilité d'enseignement?

Dans cette contribution, nous nous centrons sur l'évolution des représentations du métier des étudiants, lesquelles permettent, selon nous, de saisir la construction de l'identité professionnelle. Pour ce faire, nous analysons des matériaux recueillis dans le cadre de nos séminaires qui regroupent soixante-trois enseignants de diverses disciplines, en formation et en emploi dans des établissements de l'enseignement secondaire.

Qu'est-ce que l'identité professionnelle?

Riopel (2006) rappelle que la dimension sociale de l'identité renvoie à la notion d'appartenance à une communauté. Cette dimension met en évidence l'impact du groupe sur l'individu et l'intériorisation par celui-ci des modèles sociaux du corps professionnel. Ainsi, le processus d'identification à une profession correspond à des connaissances et compétences communes, et à l'adoption d'un système de normes, codes et manières de faire légitimés par le groupe d'appartenance. Si cette dimension sociale de l'identité se définit par le «nous», l'identité psychologique s'exprime en «je» et s'appuie sur la singularisation de l'individu. Dans une formation professionnelle, la présence simultanée de ces deux dimensions de l'identité est essentielle pour que celui qui exerce le métier reste lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel. Cette construction identitaire, liée à l'appropriation des savoirs professionnels, est influencée par le propre passé scolaire des étudiants, comme le montrent par exemple Wentzel et al. (2008).

Pour Cattonar (2006) et Maroy & Cattonar (2002), l'identité enseignante est également le résultat d'une socialisation professionnelle lors de laquelle les enseignants adoptent les règles et valeurs professionnelles qui caractérisent le groupe. Cette identité professionnelle est aussi une

construction «singulière» liée à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui. Cependant, en opposition à Riopel (2006), ces auteurs postulent que ce n'est que lorsque l'enseignant novice a ses propres classes qu'il parvient à construire réellement son identité professionnelle. La formation ne peut donner qu'une image incomplète des différentes contraintes auxquelles l'enseignant est soumis et des compétences à maîtriser, car à côté de la tâche de transmission de savoirs, l'enseignant débutant doit accomplir, dans une proportion variable selon le type d'établissement, le «sale boulot». D'une façon générale, ces recherches montrent en creux que la formation des enseignants n'atteindrait pas son but, puisqu'elle ne prépare pas ceux qu'elle forme à la réalité qu'ils ne découvriront qu'une fois dans le métier.

Comment la formation peut-elle favoriser la construction de l'identité professionnelle?

Si pour Tardif et al., les «savoirs professionnels», relatifs à la pédagogie et aux sciences de l'éducation, sont transmis exclusivement par les instituts de formation, Vanhulle (2009: 249-250) utilise ce terme dans des situations d'alternance: «les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales du terrain». L'appropriation de ces savoirs ne peut se faire «que dans des logiques d'action, logiques sur lesquelles se fondent des conceptions et une identification à la profession pour pouvoir exercer un agir que le sujet se représente comme acceptable pour soi et pour autrui». L'enseignant novice filtre les savoirs proposés pour se les approprier, mais seulement si ces savoirs lui paraissent utiles et «acceptables» dans la réalité de ses classes. Selon Lenoir & Vanhulle (2006), les savoirs plus informels contribuent «à formater les savoirs professionnels du jeune enseignant à travers des médiations formatives diverses: compagnonnage réflexif, modélisation, voire processus centrés sur l'imitation et la conformisation». Autrement dit, selon ces auteurs, la formation, pour aider à la construction de l'identité professionnelle, doit être un lieu d'articulation entre théorie et pratique.

Trois outils de formation au métier: récit de vie, analyse de cas, débat

A l'entrée en formation, les étudiants ont déjà des représentations sur l'école, leur métier et les missions éducatives. Selon Sallabery (1996:30) «le sujet peut élaborer des représentations entièrement nouvelles, mais ces dernières sont influencées, dans leur élaboration même, par les représentations déjà instituées». Toutefois la dynamique d'un groupe peut aider les étudiants à modifier leurs représentations. Les représentations du métier d'enseignant à l'entrée en formation constituent donc des indicateurs pertinents pour comprendre de quelle manière l'identité professionnelle pourrait se construire dans le cadre d'une formation initiale. Pour prendre en compte ces représentations en formation et leur permettre d'évoluer, trois outils nous semblent pertinents.

Dans le récit de vie, les étudiants «sont invités à explorer leur passé scolaire, universitaire et professionnel, dans le but de travailler la connaissance de leur parcours de formation et de vie et, par-là même, la connaissance de soi dans une perspective de professionnalisation», avec pour objectif «de faire émerger ou de clarifier le sens de leur projet de formation et de leur projet professionnel [...] en lien avec leur passé et ce qu'ils en attendent dans l'avenir». Cette méthodologie permet de travailler sur la construction identitaire et sur «la transformation des pratiques par la prise de conscience» en liant son histoire «avec une pratique pédagogique, dans le but de la comprendre, voire de la modifier» (Lani-Bayle & Bire, 2009).

Un autre moyen de récolter les représentations des étudiants, tout en leur permettant de se constituer un savoir sur la pratique, est l'étude de cas. Différents auteurs, dont Perréard-Vité (2003), ont montré l'intérêt des études de cas dans la formation professionnelle, visant à la construction de compétences réflexives expertes. S'inscrivant dans la tradition narrative revisitée, qui permet une démarche dialectique entre événement et signification, dans la cognition située et

dans le courant de la flexibilité cognitive qui considère que l'enseignement est un domaine «ill-structured» pour lequel les solutions «toutes faites» n'existent pas, cette démarche semble convenir particulièrement au travail conjoint sur les savoirs expérimentiels et de formation. Elle permet en effet de «faire face à la complexité de la profession, de développer une attitude métacognitive et offre l'occasion d'intégrer théorie et pratique», et défend l'«utilité effective d'apports théoriques dans l'action et dans la réflexion» (Périsset Bagnoud et al, 2006:123).

Le troisième outil expérimenté est le débat entre pairs. Pour Vygotsky, «tout sujet en apprentissage met en jeu des fonctions cognitives supérieures dans un cadre social d'échanges et de transmission culturelle» (Perisset Bagnoud, et al., 2006:129). Ici le débat est envisagé comme une modalité de co-construction des savoirs autour des thématiques étudiées permettant de traiter plusieurs concepts en lien avec le vécu sur le terrain, tout en favorisant la confrontation des idées et la professionnalisation des étudiants.

Problématique et méthodologie

Comme Riopel (2006), et par opposition à Cattonar (2006), nous postulons que la formation peut jouer le rôle de catalyseur dans la construction de l'identité professionnelle d'étudiants qui sont déjà en emploi. Pour qu'elle puisse jouer ce rôle, nous postulons que les étudiants doivent pouvoir exprimer leurs attentes vis-à-vis de la formation et prendre conscience de leurs représentations sur la profession. Nous postulons enfin que des outils de formation, comme les interactions entre pairs et différents types d'écrits incitant les étudiants à se questionner à propos du métier, participent à la construction de leur identité professionnelle.

Nous avons donc mis en place un dispositif de formation intégrant ces outils de formation: espaces de parole autour de situations concrètes ou de l'analyse de textes théoriques, écrits en continu de différents types tels que récits de vie, études de cas, synthèses d'articles et réflexions approfondies sur une thématique précise, selon différentes modalités: écriture individuelle ou collective, spontanée ou analytique, rédigée ou réponses à des questionnaires.

Le dépouillement qualitatif et semi-quantitatif des différents écrits produits par les étudiants (voir Pellanda Dieci et al. soumis) a permis de définir leurs attentes, de suivre l'évolution de leurs représentations du métier et de trouver les premiers indices de la construction d'une identité professionnelle dans une perspective de professionnalisation des enseignants du secondaire.

Quelles sont les attentes des étudiants en début de formation?

Dans une fiche signalétique, remplie lors du premier séminaire de l'UF, après un mois dans les classes¹, les étudiants pouvaient noter leurs attentes. Un tiers d'entre eux souhaite que la formation mette à disposition des outils «opérationnels» et des réponses aux problèmes pouvant surgir quotidiennement dans les classes. Si ces attentes sont liées pour les uns à une certaine anxiété («vais-je être la hauteur face à une classe du cycle?»), pour les autres, elles relèvent d'une déception par rapport à leur représentation préalable du métier et à la prise de conscience du «sale boulot» (Cattonar, 2006). Un étudiant sur cinq souhaite acquérir des savoirs *à* et *pour* enseigner, notamment ceux relatifs aux «plans d'études, ouvrages de référence et attentes individuelles des élèves». Un étudiant sur quatre cherche à comprendre plus précisément la profession et ses implications aussi bien sur le plan social que juridique ou pédagogique. En début d'année, seuls deux étudiants désirent «pouvoir avancer dans [leur] réflexion personnelle quant au rôle à jouer et aux savoirs à transmettre face aux élèves». Enfin, majoritairement, ils souhaitent que les séminaires favorisent les échanges avec leurs pairs.

A partir de là, nous avons cherché des attentes implicites dans les écrits ultérieurs. Dans les récits de vie et les études de cas, les étudiants souhaitent que la formation leur permette de réfléchir à des

¹Toutefois près de 95% des étudiants avaient une expérience d'enseignement précédant leur engagement.

problématiques telles que la motivation des élèves ou la gestion de situations difficiles avec un élève ou la classe entière.

Quelles sont les attentes remplies par la formation?

Dans le dossier collectif DIII, les étudiants expriment leur satisfaction d'avoir reçu des «pistes pour repenser et changer [leur] travail sur le terrain» et leur surprise d'avoir trouvé de l'intérêt dans la théorie. Pour les six groupes, ce dispositif interactif a été très profitable, en répondant positivement à l'attente d'un partage d'expériences, de visions de l'enseignement, voire de confrontation d'avis parfois très différents. Les échanges apparaissent comme un réel besoin, car ils permettent de «prendre du recul» par rapport à la pratique. Ce partage d'expériences est encore enrichi par leurs différences et leurs complémentarités, aussi bien disciplinaires que liées aux établissements et degrés scolaires différents. La partie «débat» a favorisé des analyses «plus attractives, plus parlantes car vécues et débattues». En ce qui concerne les apports théoriques, les étudiants considèrent qu'ils ont pu lier «fortement théorie et pratique» en mettant en correspondance lectures et réflexions du terrain. Leurs «impressions ou intuitions de terrain» ont pu être «confirmée[s] par la recherche» ou alors - a contrario - les lectures ont permis de combattre «des idées reçues ou des intuitions fausses». Ils constatent que si «la théorie ne peut pas être séparée de l'observation», il n'y a pas non plus de «solutions définitives et doctrinales» mais «uniquement des pistes, pas de recettes toutes faites».

Les évaluations finales viennent confirmer ce constat, les étudiants s'y déclarant satisfaits d'avoir travaillé sur des situations pratiques, et «parl[é] de [leur] propre expérience, de [leurs] difficultés et de [leurs] problèmes rencontrés en classe». Grâce aux thématiques étudiées, aux débats et aux travaux d'écriture réalisés, ils ont développé différentes pistes de réflexion qui les «décentrent» et «questionne[nt] [leurs] pratiques au sein de [leurs] classes». Ce travail a permis d'élargir l'«approche du métier grâce à des articles que je n'aurais sans doute jamais lus». Néanmoins, certains étudiants réclament encore plus de liens entre la théorie et la pratique; la formation, trop théorique, les aide peu à affronter les situations concrètes : «La pratique est-elle trop 'basique' pour avoir sa place à l'Université?» D'autres relèvent qu'elle n'est pas assez centrée sur les savoirs à enseigner et sur la didactique de la discipline.

Que nous disent finalement ces attentes? Elles contiennent en germe certaines représentations du métier : être enseignant, c'est maîtriser un savoir essentiellement pratique, centré sur la discipline, qui se construirait avant tout sur le terrain; dès lors la formation devrait prioritairement apporter des outils opérationnels qui pourraient être enrichis par la théorie à condition que celle-ci contienne des réponses à leurs préoccupations ou des pistes de résolution de problèmes.

Traces des représentations des étudiants sur le métier

Une grille de 24 affirmations correspondant aux différentes tâches, postures et responsabilités du métier d'enseignant, dont certaines extraites des documents officiels, nous a permis de recueillir leurs représentations. Lors du premier séminaire, les étudiants ont encadré les affirmations qu'ils trouvaient essentielles et barré celles qu'ils rejetaient (tableau 1). Les affirmations privilégiées sont : «entraîner les élèves à la réflexion», «développer le sens critique chez les élèves» et «transmettre les savoirs de ma discipline». En début de formation, les étudiants ont une vision traditionnelle du rôle de l'enseignant : les affirmations concernant l'éducation des élèves sont moins choisies que celles liées à l'apprentissage, et le maître est considéré comme un transmetteur des savoirs, aidant au développement de la réflexion et du sens critique. Ils se positionnent ainsi en contradiction avec les textes officiels et avec la mission déclarée de l'école genevoise, en rejetant par exemple «préparer l'élève à un choix professionnel».

Affirmation n°	Affirmations choisies			Affirmations rejetées		
	Ante	Post	Diff.	Ante	Post	Diff.
1. Transmettre des savoirs de ma discipline (oui*)	40	33	-7 ↘	1	0	-1
2. Être un médiateur entre le savoir et l'élève (oui)	23	28	+5 ↗	2	0	-2
3. Développer le sens critique chez les élèves (oui)	41	32	-9 ↘	0	0	0
4. Donner aux élèves de solides connaissances dans ma discipline pour préparer la suite de leur scolarité (oui)	26	25	-1	4	1	-3
5. Leur permettre d'atteindre les objectifs du PE de ma discipline (oui)	19	17	-2	4	0	-4
6. Doter l'élève de compétences et connaissances utiles pour trouver sa place dans la société (oui)	27	19	-8 ↘	5	3	-2
7. Éveiller chez les élèves le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération (oui)	25	23	-2	2	0	-2
8. Permettre la réussite des meilleurs (non)	1	3	+2	41	28	-13 ↘
9. Contribuer à l'épanouissement de l'élève (non)	21	18	-3	3	1	-2
10. Compenser les déficits éducatifs et affectifs de certains élèves (prendre la place de parents absents) (non)	1	2	+1	46	37	-9 ↘
11. Aider les élèves à accéder à la Culture (arts, sciences, etc.) (oui)	18	21	+3	0	3	+3
12. Aimer ses élèves (non)	6	7	+1	23	21	-2
13. Aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité (oui)	7	12	+5 ↗	17	6	-11 ↘
14. Transmettre des valeurs éthiques (oui)	19	19	0	2	2	0
15. Développer chez les élèves la créativité (oui)	15	13	-2	3	6	+3
16. Entraîner les élèves à la réflexion (analyse et démarches) (oui)	44	29	-15 ↘	0	0	0
17. Contribuer au développement intellectuel de l'élève (oui)	33	25	-8 ↘	0	0	0
18. Donner aux élèves le goût de ma discipline (oui)	24	25	+1	1	4	+3
19. Apprendre à apprendre (oui)	28	21	-7 ↘	3	2	-1
20. Orienter les élèves en fonction de leurs capacités (non)	3	6	+3	11	7	-4
21. Tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves (oui)	14	17	+3	8	7	-1
22. Donner le goût du travail bien fait et de l'effort (oui)	10	18	+8 ↗	8	5	-3
23. Préparer l'élève à un choix professionnel (non)	5	8	+3	17	7	-10 ↘
24. Ouvrir les élèves au monde qui les entoure (oui)	33	29	-4	2	2	0

Tableau 1: Positions des étudiants par rapport aux affirmations concernant leur rôle d'enseignants (total 57 étudiants) *les oui entre parenthèses indiquent si l'affirmation se retrouve ou non dans la LIP ou la déclaration de la CDIP de 2003

Evolution des représentations

Après une année de formation et d'enseignement, les étudiants ont à nouveau encadré ou barré les 24 affirmations de la grille initiale. Les nouveaux résultats appellent quelques remarques. Les étudiants choisissent visiblement mieux les tâches qui sont réellement du ressort de l'enseignant puisque les affirmations choisies au départ chutent d'environ 25%. Par contre, certaines affirmations comme «donner le goût du travail bien fait et de l'effort», «être un médiateur entre le savoir et l'élève», «aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité» augmentent significativement.

Nous constatons également un déplacement impliquant une focalisation différente sur les trois pôles du triangle pédagogique : de la centration sur le savoir, les étudiants passent à une centration sur l'élève vu comme une personne, car il faut «aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité». L'enseignant ne doit plus seulement transmettre des savoirs, mais devenir médiateur entre le savoir et l'élève et s'impliquer dans l'éducation au sens large de ses élèves, par exemple en «donn[ant] le goût du travail bien fait et de l'effort». Il abandonne ainsi l'idéal de Pygmalion et se limite à des objectifs plus concrets. L'élève n'est plus celui qu'on doit «élever» grâce au savoir, mais une personne avec ses limites, son libre choix, qu'il s'agit plus modestement d'aider à trouver sa voie dans la société: «préparer l'élève à un choix professionnel» est moins rejeté. Si la discipline enseignée reste centrale, l'enseignant contribue aussi à la construction de la personne. Les aspects de la gestion de classe et de l'affectif dans la relation maître-élève sont aussi plus pris en compte.

Ce déplacement du savoir vers l'élève peut être interprété comme un effet de la formation, notamment des discussions autour des relations entre les pôles du triangle: autour de la relation enseignant-savoir, qui semblait au départ naturelle et suffisante pour enseigner, autour de l'importance de la relation enseignant-élève sur laquelle les séminaires-ateliers ont beaucoup porté puisque les étudiants se sentaient peu préparés à assumer le «sale boulot» (Cattonar, 2006) et enfin autour de la relation élève-savoir, qui place l'enseignant dans un nouveau rôle. La façon de se représenter les différentes facettes de la profession s'est modifiée chez nos étudiants pour intégrer davantage la posture de «médiateur», en tant qu'aide à la construction de la «personne élève» qui doit faire des choix professionnels. Le dépouillement des autres écrits confirme cette évolution des représentations en cours d'année: bien que l'idée de transmettre des savoirs reste prééminente, leur vision du métier se complexifie pour prendre en compte la multitude des tâches de l'enseignant et les savoirs multiples auxquels elles font appel.

Premiers indices de la construction d'une pratique réflexive: l'identité professionnelle d'enseignants au secondaire

Pour valider nos hypothèses, nous relevons la manière dont les étudiants parlent de leur nouvelle profession au terme d'une année de formation. Ils ont découvert l'utilité de la théorie: «quelques-uns des articles que j'ai lus ont été de vraies révélations, comme si tout à coup les choses devenaient claires». Ils soulignent les apports de la formation: «la réflexion à la pratique et vice-versa, ce qui montre que [l'enseignant] a besoin à la fois de modèles théoriques et de l'expérience pour mener à bien sa mission, les deux aspects se nourrissant l'un de l'autre». Ils définissent un métier complexe: «Apprendre à réfléchir sur ce qu'ils font, sur les conséquences de leurs actes et à ce qu'ils pourraient faire, c'est ouvrir la porte à une nouvelle professionnalité qui permet aux enseignants de mieux vivre leur métier, un métier devenu difficile», dont on n'acquiert pas les savoirs une fois pour toutes: une «profession qui exige une remise en question constante, une capacité d'adaptation permanente et une pratique autoréflexive pertinente». Ces étudiants constatent que leurs anciennes représentations ne sont plus pertinentes et qu'il ne «suffit pas d'améliorer nos anciennes habitudes mais bien d'en changer complètement, de prendre des risques». Ainsi outillés, ils peuvent revendiquer une certaine autonomie dans l'exercice de leur métier: «ma conception est incompatible avec une vision dans laquelle les enseignants seraient de

simples exécutants dispensant des cours standardisés, selon un programme notionnel établi par une hiérarchie lointaine».

Ces enseignants débutants ont progressivement réalisé que pour enseigner au secondaire, il faut maîtriser non seulement des connaissances et des compétences disciplinaires, mais aussi des savoirs professionnels didactiques et pédagogiques, multiples et complexes, articulant les concepts théoriques à la pratique, tout en prenant conscience que ces savoirs seront construits tout au long de la carrière.

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'identité professionnelle ne se construit pas seulement par le choc avec le terrain, mais également dans le cadre d'une formation en alternance, qui articule théorie et pratique, permettant ainsi aux étudiants de conscientiser et d'enrichir les savoirs expérientiels en construction sur le terrain. Comme Périsset Bagnoud et al. (2006:131), nous osons croire que notre dispositif a répondu «aux besoins immédiats», mais aussi «proposé des instruments propres à favoriser un développement professionnel ultérieur», et c'est en cela qu'il a contribué à la professionnalisation des enseignants en formation.

Bibliographie

Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et francophonie*, 34 :1, 193-212.

Lani-Bayle, M. & Bire, N. http://www.pedagopsy.eu/histoire_vie.htm, consulté en octobre 2009.

Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume. *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (pp. 193-245). Québec : PUQ.

Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *Cahier de Recherche du GIRSEF* 18, 1-27.

Pellanda Dieci, S., Weiss, L. & Monnier, A. Comment contribuer en formation à la construction de l'identité professionnelle d'enseignants du secondaire? (soumis pour publication)

Perréard Vité, A. (2003). Réfléchir sur sa pratique : études de cas pour la formation initiale et continue des enseignants. Section des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Genève.

Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006) Former à la pratique réflexive : les instruments de la hep-vs. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, no 3. 119-133.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : PUL.

Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan.

Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant in *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, no 1, pp 55-69.

Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds) *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*. (pp. 245-264) Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Educatives.