

Philippe ZIMMERMANN
Éric FLAVIER
Jacques MÉARD

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

DÉPASSER LA POLYSÉMIE DU CONCEPT POUR INTERROGER SA PERTINENCE

Résumé : La référence croissante à « l'identité professionnelle » (IP) dans le champ de la formation initiale des enseignants est rendue confuse du fait de la multiplicité des modèles théoriques qui la définissent et de son utilisation par les professionnels eux-mêmes. Suite à ce constat, nous proposons une revue de littérature qui vise à dépasser la polysémie de la notion et à interroger sa pertinence. Premièrement, les travaux récents relatifs au façonnage de l'IP des enseignants sont présentés et discutés pour en extraire les résultats saillants. Puis quatre conceptions de l'IP adossées à des ancrages théoriques différents sont exposées et confrontées afin d'en pointer les différences et les convergences. Suite à ces deux parties, nous questionnons en conclusion la pertinence du concept d'IP et en présentons une définition qui tente de dépasser les malentendus.

Mots-clé : identité professionnelle, enseignant en formation initiale, reconnaissance, développement de l'activité, sens, efficience.

Depuis une dizaine d'années, on observe une tendance des formateurs et des chercheurs en sciences de l'éducation à envisager la formation des enseignants en termes de construction d'identité professionnelle (IP). Cela se traduit par exemple par l'utilisation du vocable dans les titres de colloques récents ou les noms des laboratoires en sciences de l'éducation. A la suite de Lang (2005), on peut faire l'hypothèse que cette tendance est liée au contexte de réformes et de remise en cause des prérogatives historiques du métier.

Suite à ce constat, la revue de littérature présentée ici vise d'une part à mettre en lumière la polysémie du concept d'IP afin de dissiper les confusions qui pourraient naître de son utilisation croissante. Il s'agit d'autre part d'interroger sa pertinence. Car finalement, quel est son intérêt par rapport aux concepts d'acquisition de compétences, d'apprentissage du métier ou de développement professionnel ?

Il n'est pas illégitime, devant une inflation sémantique qui a les caractéristiques d'une mode, de questionner le bénéfice véritable que contient l'idée d'un façonnage de l'identité, concernant les problématiques de formation et d'entrée dans le métier. L'approche identitaire apporte-t-elle une compréhension augmentée de l'entrée dans le métier des enseignants, constitue-t-elle une « entrée » heuristique, débouchant sur des conceptions et des outils nouveaux ?

Dans un premier temps, les travaux récents relatifs au façonnage de l'IP des enseignants seront présentés et discutés pour en extraire les résultats saillants. Dans un deuxième temps, quatre conceptions théoriques recourant au concept d'IP seront confrontées dans le but de pointer les différences et les convergences de conceptions. Suite à ces deux parties, nous questionnerons en conclusion la pertinence du concept et présenterons une définition qui tente de dépasser les malentendus.

ÉVOQUER L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE À PROPOS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

De l'élève-enseignant à l'enseignant d'élèves

Dans les pays industrialisés, la formation initiale des enseignants est classiquement organisée autour de deux contextes différents : des cours à l'université et des expériences pratiques à l'école. Cette organisation en deux contextes sur un mode successif nécessite de la part des enseignants stagiaires une transformation du rapport aux savoirs académiques et à l'opérationnalisation de ces savoirs (Rayou et Van Zan-ten 2004).

En formation initiale, le façonnage de l'IP des enseignants est lié aux conditions spécifiques de l'alternance. Régulièrement et à répétition, l'alternance amène les enseignants stagiaires à abandonner une identité d'étudiant pour prendre une identité d'enseignant qu'ils croient connaître mais qu'ils n'ont appréhendée que de l'extérieur, et qui nécessite ainsi un nouvel abandon. Ils entrent dans le métier en expérimentant la transition de la position d'étudiant à celle d'enseignant. Or, ce moment où ils ne se sentent plus élèves mais ne se perçoivent pas encore enseignants est vécu comme un conflit d'identité (Durand 2000). Sur ce point, la spécificité de la formation des enseignants tient en ce qu'ils doivent alternativement enseigner, lors des journées de stages en responsabilité, et apprendre à enseigner, lorsqu'ils sont engagés dans des actions de formation.

Selon Smith et Ingersoll (2004), ce passage répété d'« élève-enseignant » à « enseignant d'élèves » conduit à des changements profonds de leur IP. Car au moment où ils débutent le travail dans les écoles, la confrontation à des normes et des comportements en rupture avec leurs expériences précédentes conduit à la prise de conscience d'un métier plus exigeant qu'ils ne l'avaient envisagé (Feiman-Nemser 2001, Herbert et Worthy 2001, Mukamurera et Gringas 2004, Ottesen 2007). En touchant du doigt l'inadéquation de l'application des connaissances acquises face à la complexité du métier, ils traversent des moments d'inconfort voire de « survie » repérés par l'ensemble des auteurs (Dugal 2003, Flores et Day 2006, Huberman 1989, Luehmann 2007, Ria 2006, Roux-Perez 2003a, Veenman 1984).

Les pressions auxquelles est confronté l'enseignant débutant à cette occasion déclenchent et alimentent, selon Tardif et Lessard (1999) plusieurs dilemmes : travail solitaire ou collectif, suivi ou écart à la prescription institutionnelle, contrôle ou autonomie des élèves, éducation ou instruction. Ces tiraillements provoquent des tensions et entraînent parfois un sentiment d'impuissance à répondre aux exigences du métier (*ibid.*). Le sentiment d'incompétence et l'instabilité professionnelle qui résultent d'une précarité pédagogique (préparation des leçons, gestion de la classe) et professionnelle (relations avec ses collègues, les parents) sont amplifiés par le passage du

statut d'étudiant à celui de professionnel responsable et alimentent ces doutes identitaires (Martineau et Presseau 2007, Ria 2009). Ces caractéristiques font dire à certains auteurs qu'il existerait une logique distincte de l'enseignant débutant par rapport à celle des enseignants chevronnés (Roustan et Saujat 2008).

D'une multiplicité de rôles à une identité plurielle

La seconde spécificité du processus identitaire de l'enseignant en formation tient en ce que, pour réduire les difficultés auxquelles il est confronté, il cherche des compromis entre les contraintes liées à la réalité de la classe, l'obtention d'un examen ou d'un concours mais aussi les multiples prescriptions institutionnelles (Anadon *et al.* 2001, Saujat 2004). Ces différentes préoccupations l'obligent à endosser des rôles instables évoluant au rythme de ses acquisitions de compétences professionnelles (Barbier 1996, Dugal 2003, Wittorski 2005). Cette pluralité de rôles est présentée dans la littérature comme un élément majeur du façonnage identitaire en lien avec le sentiment de capacité de l'enseignant (Costalat-Founeau 2008) et son sentiment d'être efficace (Gu et Day 2007, Zimmermann et Flavier 2010). Elle est marquée par une succession instable d'images de soi concurrentes, au travers desquelles l'enseignant en formation cherche à définir son unité et sa continuité, ainsi que sa similitude et sa différence par rapport à autrui (Barbier *et al.* 2006).

Cette alternance conduit à une confusion de rôles au cours des stages (parent, gendarme ou grand frère), au travers d'identifications continuellement reconstruites (Cooper et Olson 1996, Huberman 1989). Ce jeu d'identifications successives est en rapport avec l'environnement scolaire dans lequel l'enseignant en formation est placé (Kherroubi 1997, Lasky 2005) et sa connaissance de cet environnement, notamment l'organisation de la vie de l'école (Kuzmic 1994). A ce niveau, plusieurs travaux pointent l'impact des interactions sur l'efficacité de l'enseignant stagiaire (Gu et Day 2007, Moussay *et al.* 2011, Scherff 2008, Tardif et Lessard 2004). Celui-ci vise à réguler ces tensions identitaires dans le sens d'une plus grande intégration. Il devient une sorte de « *caméléon professionnel* », de « *jongleur professionnel* » qui change sans cesse de peau et joue plusieurs personnages en fonction des différents interlocuteurs du collectif de travail (Tardif et Lessard 1999 : 131). Ce jeu est d'autant plus difficile que les exigences des usagers (parents) deviennent tellement pressantes qu'elles peuvent être considérées dans certains cas comme des prescriptions surajoutées (Méard et Bruno 2009).

« Se sentir enseignant » se construit donc au cours des interactions avec les enseignants en exercice, les autres membres du collectif de travail, les parents et les élèves (Sutherland *et al.* 2010). Ainsi, selon Martineau et Presseau (2007), les doutes identitaires vécus par les enseignants débutants sont alimentés par les difficultés qu'ils ont à faire reconnaître leurs compétences par les professionnels et les usagers. En ce sens, la reconnaissance de la contribution du travailleur est essentielle dans le profit identitaire : la reconnaissance précède la compétence, considérée comme un élément constitutif de l'IP (Roux-Perez 2003b, Perez-Roux 2011).

L'impact de ces différents environnements lors de la formation initiale conduit donc plusieurs auteurs à décrire un processus marqué par une identité plurielle (Beijaard *et al.* 2004). Ce processus se poursuit au-delà de la formation initiale, l'IP de l'enseignant correspondant, selon Derouet (1988 : 62) à une sorte de « *montage composite* » qui exigerait différentes postures, attitudes, habiletés et connaissances varia-

bles selon ses rapports à l'objet du travail, aux buts et aux résultats. En ce sens, plusieurs auteurs considèrent qu'une IP d'enseignant est composée de sous-identités plus ou moins en harmonie (Mc Carthey 2001, Vloet 2009). Ces dernières peuvent être sources de tensions dans le cas où, durant la formation initiale, elles peuvent se révéler incompatibles entre elles.

Pour ces raisons, la plupart des chercheurs s'accordent sur l'idée d'une IP en constante évolution, toujours provisoire, par le jeu de ces sous-identités (Beijaard *et al.* 2004, Flores et Day 2006, Vloet 2009). Et l'on peut considérer que le façonnage de l'IP de l'enseignant ne concerne pas seulement le début de carrière mais évolue tout au long de la vie (Barrett 2008, Huberman 1989, Maclure 1993).

COMMENT DÉFINIR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ?

Les travaux en sciences de la formation qui évoquent le façonnage identitaire pour analyser l'apprentissage et le développement professionnels de l'enseignant sont sous-tendus par des conceptions relevant de différents modèles théoriques. Or ces modèles ne sont pas toujours explicites.

Autrement dit, non seulement le vocable d'IP est employé dans le milieu professionnel et le milieu scientifique en même temps, mais, sur le plan scientifique, plusieurs modèles théoriques définissent le concept, ce qui accroît les risques de distorsions sémantiques et les possibles malentendus. Pour dépasser ce chevauchement qui obscurcit la réflexion, quatre définitions relevant de cadres théoriques distincts recourant au concept d'IP sont ici exposées et discutées.

Une identité professionnelle singulière, historique et subjective

Iannaccon *et al.* (2008) avancent que l'expérience familiale de l'enfance de l'enseignant débutant ainsi que le souvenir de soi comme élève constituent ses principales sources pour construire son IP. Nombreux sont les travaux qui s'intéressent à l'IP et qui relèvent du domaine de la psychanalyse.

Blanchard-Laville (2001) définit l'IP en pointant des processus psychiques pour la plupart inconscients. Pour cette auteure, dans les situations professionnelles de l'enseignant en formation cohabitent deux pôles : le soi-élève et le soi-enseignant. Même s'il est parfois refoulé, le soi-élève continue d'exister et d'agir chez l'enseignant. Ainsi, lors des stages en responsabilité, le sujet se retrouve dans des situations déstabilisantes qui réactivent certaines expériences traumatisantes vécues dans l'enfance.

Dans cette optique, la prise de fonction de l'enseignant implique des changements liés au nouveau statut, aux relations sociales et à la perception de soi (Blanchard-Laville 2003, Bossard 2000, Chartier 2000). La perte des repères identificatoires de l'enseignant stagiaire lorsqu'il découvre une école différente de celle qu'il avait connue et idéalisée (Rinaudo 2004), est également porteuse de déséquilibre et d'incertitude, d'un sentiment de débordement, d'insécurité, d'anxiété. Ces auteurs décrivent une crise identitaire correspondant à une sorte « d'adolescence professionnelle » (Blanchard-Laville, Nadot 2000, Bossard 2001), où les stagiaires et les enseignants débutants seraient dans un temps d'entre deux, de transition conflictuelle (Mosconi 1990). Puis ils construiraient au fil des ans des modèles de comportement représentant pour eux des compromis acceptables.

Cette première approche met en exergue la manière dont l'individu, dans ce qu'il a de singulier, arbitre entre le personnel et le social. Le façonnage identitaire y est conçu comme un processus de liaison et de rupture articulant des éléments biographiques, des représentations et des pratiques éducatives chez le sujet (Mosconi 1990, Nault 1999).

Les enseignants engagés en formation initiale sont supposés développer progressivement un rapport avec des aspects du rôle enseignant qui jusqu'alors les interpellait peu : l'école comme institution, les enfants comme élèves, le travail d'enseignement et les responsabilités qu'il comporte, les collègues, les parents d'élèves. Selon Giust-Desprairies (1996), ce passage d'une IP construite pendant le temps de la formation à une identité en situation de travail est délicat, marqué par des compromis et des ruptures. Les enseignants débutants vivraient ainsi une perte de repères dessinant une identité comme partie de la personne inachevée, souvent menacée et toujours à reconstruire. « *L'enseignant peut alors se retrouver dans une situation de déception face à l'élève réel qui ne répond pas à l'image idéale qu'il s'est faite de lui* » (*ibid.* : 67).

Selon ce modèle, l'identité serait une construction flexible, à l'interface du psychologique et du social, même si l'intérêt ici est d'abord accordé à la personne, à sa subjectivité, en fonction des traces non conscientes de son enfance et de son passé d'élève.

Une identité professionnelle sociale

D'autres travaux envisagent le concept d'IP d'un point de vue social (Gohier *et al.* 1997, Maheu et Robitaille 1991). Dans cette optique, l'identité est définie comme « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar 1996 : 111). Les formes identitaires se manifesteraient par le biais de processus d'identification dans le champ professionnel et renverraient à des visions croisées de soi par les autres et des autres par soi (*ibid.*). Elles sont considérées comme des manières de se définir et de s'identifier face aux autres, dans le champ professionnel.

Ce caractère pluriel conduit à une définition de l'IP en tant que processus non plus strictement individuel mais dépendant toujours de ses rapports aux autres et de leur incorporation par soi. Cette dynamique identitaire relèverait de deux mécanismes apparemment contradictoires (Tap 1988) : l'identisation, qui correspond à la reconnaissance du caractère unique de la personne, l'identification qui correspond à la reconnaissance de sa similitude avec les autres.

Mais pour éviter le piège d'une conception sociologique d'identités sociales déterminées de l'extérieur, l'IP n'est pas présentée comme un « donné » mais comme un « construit » (par les professionnels eux-mêmes, agents actifs capables de justifier leurs pratiques).

Ce postulat se réfère explicitement au modèle interactionnel de Mead (1934). Pour ce dernier, l'identité ne désignait pas la trajectoire d'un sujet supposé passif se socialisant par inculcation, mais un processus maintenu par les négociations dans les situations sociales ou à travers les rôles sociaux des individus. Cette conception souligne dès lors le travail d'ajustement de l'acteur social à ses divers environnements, par l'effet d'interactions négociées (Moos 1987). Il en ressort une conception dynamique

et instable de l'identité qui implique « *un sens subjectif de la ressemblance et de la continuité* » (Erikson 1968 : 19). Son façonnage commence là où se termine l'identification. Il émerge d'une répudiation sélective et d'une assimilation des identifications de l'enfance et de leur absorption dans une nouvelle configuration qui est dépendante du processus par lequel une communauté identifie le jeune individu, le reconnaît et le considère.

Dans cette constellation théorique, l'IP renvoie, comme le montrent Gohier *et al.* (1999), à la fois à des dimensions psychologiques et sociales (les attentes de la société), ainsi qu'à des dimensions liées au groupe professionnel. La spécificité tient en ce que la plupart des études mettent en évidence l'importance du regard de l'autre et de la reconnaissance sur le façonnage identitaire du sujet (Plante et Moisset 2004, Schmidt et Knowles 1995). La construction identitaire se développerait lorsqu'il y a « *saisie et reconnaissance, par le sujet et par d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale* » (Riopel 2006 : 107). Autrement dit, la personne doit elle-même reconnaître la valeur de l'acceptation témoignée par autrui si elle veut acquérir « *une identité qui est légitimée socialement* » (Coldron et Smith 1999 : 712).

Une identité professionnelle culturelle

Au croisement des deux approches précédentes, la psychologie culturaliste propose une théorie de l'activité dans laquelle la personne se forme d'abord en traversant une phase d'apprentissage, puis une phase de développement (Vygotski, 1930-1978). L'appropriation des signes culturels, des outils, du langage, des techniques, trouverait ainsi son origine chez le sujet dans ses rapports avec autrui, dans « l'intersychique ». Puis ces signes culturels seraient progressivement « greffés » chez le sujet qui en ferait des instruments dans sa sphère « intrapsychique ».

Le processus de formation des enseignants émergerait donc non de façon endogène mais dans une relation dissymétrique, par l'apprentissage puis l'appropriation d'éléments de culture qui conduirait à terme à leur usage autonome puis à l'émancipation du sujet par rapport à autrui. A ce niveau, la psychologie culturaliste rejoint les approches sociologiques de l'identité car le développement y est conçu d'abord au travers « *des formes variées de la pratique sociale internalisées* » (Vygotski, *ibid.* : 116).

La dimension subjective et personnelle de l'IP est également envisagée par un apport de la deuxième génération de ce courant théorique : le concept de « sens ». Selon Leontiev (1975), l'activité de travail de l'individu a du sens lorsque ses actions sont en lien avec ses motifs. L'auteur distingue les « motifs seulement compris » de ceux « réellement agissants ». « *Imaginons un élève lisant un ouvrage scientifique qui lui a été recommandé [...]. Si le motif consiste à préparer le lecteur à sa future profession, la lecture aura un sens. Si, en revanche, il s'agit pour le lecteur de réussir des examens, qui ne sont qu'une simple formalité, le sens de sa lecture sera autre, il lira l'ouvrage avec d'autres yeux ; il l'assimilera de façon différente* » (*ibid.*, p. 89).

Du côté du formateur, cette conception implique la recherche d'une co-construction de sens avec le formé (Bertone *et al.* 2006). Leontiev (1975) distingue le sens, individuel, de la signification, sociale, afin de mieux les articuler l'un à l'autre. Si une signification sociale (fixée sous forme de mots, de savoirs ou de savoir-faire professionnel) agit hors de la conscience du sujet, pour que celui-ci se l'approprie, il

faut qu'il l'investisse de son sens subjectif, personnel (pour Leontiev, ses actions et motifs relèvent de « mobiles vitaux »).

A la différence de Vygotski et Leontiev, les auteurs de troisième génération de la théorie de l'activité envisagent explicitement la question identitaire en introduisant par exemple le concept « d'agentivité » des acteurs dans les systèmes (Engeström, 2008). Cette orientation complète ainsi le modèle culturaliste en y ajoutant l'infrastructure socio-institutionnelle de l'activité : les règles, la division du travail et la participation à la communauté.

Ces concepts permettraient par exemple d'analyser la confusion des responsabilités ressentie par l'enseignant en formation face à des règles peu explicites ou la façon dont, dans les institutions, l'identité de chacun est bousculée par certaines modalités de division du travail impliquant des tâches réalisées par plusieurs métiers en même temps (le *boundary crossing* ou franchissement de frontière) ou encore le rôle central des contradictions sur le développement (par exemple, le choix d'une méthode de lecture pour satisfaire des parents en contradiction avec des préconisations institutionnelles) (Engeström 1999).

Dans la même veine, plusieurs auteurs se sont attachés à présenter l'identité non comme un processus solitaire mais comme la réalisation d'une possibilité culturelle (Daniels 2007, Holland *et al.* 1998, Roth 2007, Roth et Barton 2004). En positionnant la problématique identitaire par rapport aux concepts de division du travail, de règles et de communauté, ce courant insiste sur l'importance de la participation à des pratiques pour construire son identité (Van Huizen *et al.* 2005). Selon cette approche, les identités s'accroissent à travers la participation continue dans les situations définies par l'organisation sociale. A tout moment de sa participation à une activité, le sujet reflète l'ensemble des relations sociétales qui façonnent l'identité du sujet (Wertsch 1991).

Rapporté au façonnage de l'IP enseignante, celui-ci pourrait ainsi être résumé par la phrase : « on est ce que l'on fait ». Il consisterait en l'appropriation par l'individu de formes variées d'activités grâce à une participation aux pratiques enseignantes. Selon Moussay *et al.* (2011), cette appropriation des formes d'activité est fonction du sens que l'enseignant stagiaire leur attribue (le rapport de ses actions aux motifs qui le poussent à agir), ce sens étant lui-même en lien avec son efficience (entendu au sens de Leontiev comme le rapport entre le but de l'action et les opérations construites), c'est-à-dire avec la maîtrise des outils, savoir-faire, caractéristiques du métier. C'est l'évolution de ce lien sens-efficience qui ponctuait les différentes étapes du pouvoir d'agir et de la professionnalité de l'enseignant en formation.

Une identité professionnelle indexée au métier

Le façonnage identitaire peut également être analysé selon les différents rapports du professionnel avec les prescriptions, considérées comme des « *pressions diverses exercées sur l'activité d'autrui, de nature à en modifier l'orientation* » (Daniellou 2002 : 11), en fonction des contraintes de la tâche (contraintes matérielles, spatiales, temporelles mais surtout celles issues des interactions avec les élèves, parents d'élèves...). Cette conception ergonomique de l'IP décrit un enseignant en formation qui « renormalise » les prescriptions par les « *ajustements humains [qui] s'efforcent de rendre vivable l'invivable normalisation des temps et des mouvements* » (Schwartz 2000 : 612).

Dans ce cadre, l'enseignant en formation façonnerait son IP moins par adhésion à la norme prescrite ou aux modèles proposés par les enseignants chevronnés, qu'au travers d'écarts à cette norme, même si ceux-ci constituent pour lui des prises de risque. Ainsi, au croisement de l'ergonomie et de la psychologie du travail, des auteurs pointent que, dans le « réel de l'activité » du professionnel, coexistent les actions réalisées mais aussi ce qui est empêché ou ce qu'il ne peut réaliser mais qui est envisagé (Clot 1999, 2008). C'est en ce sens que l'appréciation d'un écart à la norme (Schwartz, 1997) ou d'un rapport à la normalité (Le Blanc 2004), inhérent au contexte, à la culture dans laquelle on se développe, contribuerait au développement de l'IP (Zimmermann *et al.* 2012).

Or la plupart des auteurs pointent que les métiers de l'enseignement sont caractérisés par une sur-prescription des objectifs à atteindre (apprendre à lire, à compter, à utiliser l'informatique, à initier aux langues étrangères, à la prévention routière, former à la citoyenneté, rendre l'élève acteur, endiguer les violences, lutter contre le décrochage, etc.) et une sous-prescription des moyens pour les atteindre (Felix et Saujat 2008, Méard et Bruno 2008). Comme souvent dans les métiers de service, le travailleur de l'enseignement est alors placé dans l'obligation d'inventer de façon continue les moyens pour atteindre des visées intenables (Daniellou 2002 : 10).

Les auteurs qui se réclament de ce modèle théorique mettent aussi en évidence que ce processus se réalise dans un contexte où les demandes en direction de l'école s'accroissent et où « le métier change ». Dans ce contexte, l'IP se façonnerait à travers les compromis opérés par le sujet, entre ce qu'on lui demande de faire, et ce que « ça lui demande » (Saujat 2004). La recherche par le sujet d'une forme d'« efficacité malgré tout » (Clot 2008) serait à l'origine d'une augmentation de son pouvoir d'agir et de son développement.

Dans ce processus, l'enseignant en formation chercherait ce qui est identique, une sorte de conformation pour tendre vers le métier, vers le « genre » (Clot 1999), afin de partager des normes, des règles et techniques, conduisant à une reconnaissance : faire comme les autres, faire ce qui se fait. Il se construirait aussi en référence à son histoire propre et personnelle. En s'adaptant aux caractéristiques de la situation, l'enseignant en formation exprimerait sa « singularité », ses façons de faire personnelles et développerait son « style » (*ibid.*). D'après Le Blanc (2004), les identités viennent des attachements aux normes et de la façon dont ces attachements engendrent une réflexion, un retour sur soi. Cette conception est proche des travaux relatifs à la souffrance au travail selon lesquels la reconnaissance repose sur un jugement d'utilité prononcé par la hiérarchie ou les subordonnés et sur un jugement de beauté formulé par les pairs. Ce jugement de beauté implique une « conformité », qui consiste à faire son travail dans les règles de l'art et consacre l'appartenance à la communauté de métier, et une « originalité », qui différencie le travail effectué par le sujet de celui de ses pairs) (Gernet et Dejours 2009).

PENSER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN TERMES DE CONSTRUCTION D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ?

Les quatre modèles présentés ont été choisis pour circonscrire des convergences et des complémentarités relatives aux conceptions du façonnage identitaire. Le but

est de lever les ambiguïtés et de jauger la pertinence de cette entrée dans la problématique de la formation des enseignants.

L'IP de l'enseignant se définit premièrement non comme un état mais comme un processus non linéaire marqué par des difficultés. La confrontation à ces difficultés lie l'IP à l'efficacité, c'est-à-dire à l'appropriation des savoir-faire professionnels grâce à une participation à des « formes de pratique à internaliser » (qui permettent d'intégrer le « genre » des enseignants).

Deuxièmement, ce processus est également marqué par des contradictions qui produisent des tensions, de l'inconfort, des doutes. Ces tensions semblent également être à la source de l'IP elle-même, par les problèmes qu'elles imposent de résoudre, par les « compromis opératoires » qu'elles obligent à trouver et par la renormalisation de ce qui est prescrit qu'elle contraint d'opérer (à la manière d'une « adolescence professionnelle »).

Troisièmement, l'IP est au carrefour d'une détermination sociale et d'un investissement individuel et subjectif. On devient enseignant en interaction avec la tutelle, les pairs et les usagers, en étant destinataire de prescriptions, de « signes culturels » mais aussi en étant « acteur », « en y mettant du sien » (selon les propres « traces de son enfance et de son passé d'élève », ses propres « mobiles vitaux »). L'IP est un construit social, mais elle ne tient que par le « sens » personnel que l'enseignant en formation investit dans les significations professionnelles.

Quatrièmement, le concept d'IP introduit l'idée d'une dialectique entre la propulsion à « faire comme » et l'objectif de « faire à sa manière », sans que l'on sache vraiment si le premier terme est le passage obligé pour réaliser le second (« l'identification » et « l'identification »).

Enfin, l'IP implique un principe de reconnaissance. L'IP de l'enseignant en formation serait en quelque sorte un développement reconnu par lui comme professionnel. Et cette reconnaissance par le travailleur lui-même trouverait notamment son origine dans la reconnaissance de ses pairs (la « beauté » de ce qu'il fait), de la tutelle et des usagers (« l'utilité » de ce qu'il fait).

CONCLUSION

Concernant la formation initiale des enseignants, le concept d'IP, parce qu'il comporte l'idée d'une efficacité et de nécessaires compromis opératoires, parce qu'il associe la dimension subjective individuelle et la dimension collective du processus ainsi que la dialectique de la conformation et de la particularisation, enfin parce qu'il pose le principe de reconnaissance dans la formation professionnelle, permet selon nous d'intégrer les concepts d'acquisition (ou de construction) de compétences, d'apprentissage de gestes professionnels, d'adoption d'une posture réflexive et de développement professionnel.

Pour cela, la définition que nous proposons est la suivante. L'identité professionnelle s'entend comme un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue par le professionnel et le milieu de travail, dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux stabilisés et partagés par le collectif de pairs, et dont l'efficacité est rendue possible par la maîtrise d'opérations adaptées aux contraintes et à la variété des situations de métier (Zimmermann *et al.* 2012).

Cette définition ouvre des perspectives technologiques dans le champ de la formation des enseignants grâce à la réflexion renouvelée qu'elle incite à mener sur l'alternance, les environnements de formation et les modalités d'apprentissage du métier. Permettre aux enseignants débutants d'endosser des responsabilités au travers de stages suffisamment longs et les confrontant à des contextes d'enseignement variés, d'effectuer des compromis pour mener à bien leur enseignement, semble être une nécessité pour la construction identitaire.

Philippe ZIMMERMANN

Éric FLAVIER

IUFM d'Alsace

Laboratoire de motricité humaine éducation sport santé

(LAMHESS – EA 6309)

Université Nice Sophia-Antipolis

philippe.zimmermann@unistra.fr

eric.flavier@unistra.fr

Jacques MÉARD

IUFM C. Freinet

Laboratoire de motricité humaine sport santé

(LAMHESS – EA 6309)

Université de Nice Sophia-Antipolis

j.meard@wanadoo.fr

Abstract : The increasing reference to « professional identity » (IP) in the field of teacher training is somewhat confused because of the multiplicity of theoretical models that define the IP and because this concept is used by professionals themselves. Following this observation, we propose a literature review that aims to overcome the polysemy of the concept and to question its relevance. First, recent work on the shaping of IP teachers are presented and discussed to extract the salient results. Then four theoretical foundations using the concept of IP are exposed and confronted in order to point out the differences and convergences designs. Following these two parts, in conclusion, we question the relevance of the concept and present a definition that tries to overcome misunderstandings.

Keywords : professional identity, preservice teacher, activity development, recognition, sens, efficiency.

Bibliographie

- Anadon M., Bouchard Y., Gohier C. & Chevrier J. (2001) « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle » – *Revue Canadienne de l'Éducation* 26-1 (1-17).
- Barbier J.-M. (1996) « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation » – *Éducation Permanente* 128 (11-26).
- Barbier J.-M., Bourgeois E., De Villiers G & Kaddouri M. (éd.) (2006) *Construction des identités et mobilisation des sujets*. Paris : L'Harmattan.

- Barrett A. M. (2008) « Capturing the difference. Primary school teacher identity in Tanzania » – *International Journal of Educational Development* 28-5 (496-507).
- Beijaard D., Meijer P. C. & Verloop, N. (2004) « Reconsidering research on teachers' professional identity » – *Teaching and Teacher Education* 20 (107-128).
- Bertone S., Chaliès S. Clarke A. & Méard J. (2006) « The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity : Study of a preservice physical education teacher and her co-operating teacher » – *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34-2 (245-264).
- Blanchard-Laville C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C. (2003) « Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant » – in : G. Boutin (dir.) *La formation des enseignants en question* (105-123). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Blanchard-Laville C. & Nadot S. (dir.) (2000) *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Bossard L.-M. (2000) « La crise identitaire » – in : C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.) *Malaise dans la formation des enseignants* (97-146). Paris : L'Harmattan.
- Bossard L.-M. (2001) « Soizic : une "adolescence professionnelle" interminable ? » – *Connexions* 75 (69-83).
- Chartier J. (2000) « Angoisse, prévention et prise de risque » – in : C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.) *Malaise dans la formation des enseignants* (73-96). Paris : L'Harmattan.
- Clot Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Coldron J. & Smith R. (1999) « Active location in teachers' construction of their professional identities » – *Journal of Curriculum Studies* 31-6 (711-726).
- Cooper K. & M. R. Olson (1996) « The multiple "I's" of teacher identity » – in : M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, et R. T. Boak (dir.) *Changing research and practice : Teachers + professionalism, identities and knowledge* (78-89). London : Falmer Press.
- Costalat-Founeau A.-M. (2008) « Identité, action et subjectivité. Le sentiment de capacité comme régulateur des phases identitaires » – *Connexions* 89 (63-74).
- Daniellou F. (2002) « Le travail des prescriptions » – in : Actes du 37^e Congrès de la SELF *Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*, Aix en Provence (9-16).
- Daniels H. (2007) « Discourse and identity in Cultural-Historical Activity Theory : A response » – *International Journal of Educational Research* 46 (94-99).
- Derouet J.-L. (1988) « La profession enseignante comme montage composite : les enseignants face à un système de justification complexe » – *Éducation Permanente* 96 (61-72).
- Dubar C. (1996) *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

- Dugal J.-P. (2003) *Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en Éducation physique et sportive*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation, Université Paul Sabatier de Toulouse.
- Durand M. (2000) « Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs » – Communication au *Colloque de l'ACFAS*, Montréal.
- Engeström Y. (1999) « Activity theory and individual and social transformation » – in : Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (eds.) *Perspectives on activity theory* (19–38). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Engeström Y. (2008) « Weaving the texture of change » – *Journal of Educational Change Activity Theory and School Innovation* 9-4 (379-383).
- Erikson E. H. (1968) *Identity : Youth and crisis*. New York : Norton.
- Feiman-Nemser S. (2001) « Helping novices learn to teach : lessons from an exemplary support teacher » – *Journal of Teacher Education* 52-1 (17-30).
- Félix C. & Saujat F. (2008) « L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et "savoirs méthodologiques" : un double regard didactique et ergonomique » – *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 20 (123-136).
- Flores M. A. & Day C. (2006) « Contexts which shape and reshape new teacher's identities : A multi-perspective study » – *Teaching and Teacher Education* 22 (219-232).
- Gernet I. & Dejours C. (2009) « Évaluation du travail et reconnaissance » – *Nouvelle revue de Psychologie* 8 (27-36).
- Giust-Desprairies F. (1996) « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison » – *Éducation Permanente* 128 (63-70).
- Gohier C., Anadón, M., Bouchard Y., Charbonneau B. & Chevrier C. (1997) « Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation » – in : M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (280-299). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier C., Anadon M., Bouchard Y., Charbonneau B. & Chevrier J. (1999) « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant » – in : C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.) *L'enseignant un professionnel* (21-56). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gu Q. & Day C. (2007) « Teachers resilience : A necessary condition for effectiveness » – *Teaching and Teacher Education* 23 (1302-1316).
- Herbert E. & Worthy T. (2001) « Does the first year of teaching have to be a bad one ? A case study of success » – *Teaching and Teacher Education* 17 (897-911).
- Holland D., Lachicotte L., Skinner D. & Cain C. (1998) *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Huberman M. (1989) *La vie des enseignants*. Paris : Delachaux et Niestlé.

- Iannaccone A., Tateo L., Mollo M. & Marsico G. (2008) « L'identité professionnelle des enseignants face au changement : analyses empiriques dans le contexte italien » – *Travail et Formation en Éducation 2*.
<http://tfe.revues.org/index754.html>
- Kherroubi M. (1997) « De l'école populaire à l'école difficile : émergence du niveau "établissement" » – in : A. Van Zanten (coord.) *La scolarisation dans les milieux difficiles*. Paris : INRP-Centre A. Savary.
- Kuzmic J. (1994) « A beginning teacher's search for meaning : Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment » – *Teaching and Teacher Education 10* (15-27).
- Lang V. (2005) « La profession enseignante en France : permanence et éclatement » – in : M. Tardif et C. Lessard (dir.) *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (157-172). Bruxelles : De Boeck (1ère édit. Presses de l'Université Laval 2004)
- Lasky S. (2005) « A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform : an exploratory study from a personal knowledge perspective » – *Teaching and Teacher Education 21-8* (899-916).
- Le Blanc G. (2004) *Les maladies de l'homme normal*. Paris : Éditions du Passant.
- Leontiev A. (1975) *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Édition du progrès.
- Luehmann A. L. (2007) « Identity development as a lens to science teacher preparation » – *Science Education 91-5* (822-839).
- Maclure M. (1993) « Arguing for yourself : Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives » – *British Educational Research Journal 19-4* (311-322).
- Mc Carthey S. J. (2001) « Identity Construction in Elementary Readers and Writers » – *Reading Research Quarterly 36-2* (122-151).
- Maheu L. & Robitaille M. (1991) « Identité professionnelle et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial » – in : C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.) *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990* (93-111). Montréal : IQRC.
- Martineau S. & Presseau A. (2007) « Se "mettre en mots" ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire » – in : C. Gohier (dir.) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (67-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mead G. J. (1934) *Mind, self and society*. Chicago : University of Chicago Press
- Méard J. & Bruno F. (2008) « Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire » – *Travail et Formation en Éducation 2*.
<http://tfe.revues.org/index718.html>
- Méard J. & Bruno F. (2009) *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Moos R. H. (1987) « Person-environment congruence in work, school and health care settings » – *Journal of Vocational Behavior 31* (231-247).
- Mosconi N. (1990) « Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants. » – in : Actes du 5^e Colloque de l'Association internationale de

recherche sur la personne de l'enseignant (AIRPE) La prise de fonction des personnels de l'éducation. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.

- Moussay S., Flavier E., Zimmermann P. & Méard J. (2011) « Preservice teacher's greater power to act in the classroom : analysis of the circumstances for professional development through sense and efficiency » – *European Journal of Teacher Education* 34-4 (385-400).
- Mukamurera J. & Gringas C. (2004) « Maîtrise du métier en début de carrière et difficultés associées à la précarité d'emploi en enseignement : expérience et point de vue de jeunes enseignants au Québec » – in : A. Rouchier (dir.), *Formation des enseignants et professionnalité. Actes du Colloque international inter-IUFM* (Cédérom). Bordeaux : IUFM d'Aquitaine.
- Nault T. (1999) « Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe » – in : J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (éds.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (139-160). Bruxelles : De Boeck.
- Ottesen E. (2007) « Teachers "in the making" : Building accounts of teaching » – *Teaching and Teacher Education* 23 (612-623).
- Perez-Roux T. (2011) « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires » – *Recherches en Éducation* 11 (39-54).
- Plante J. & Moisset J.-J. (2004) « Administrateur, administratrice et identité professionnelle » – *Éducation et Francophonie* XXXII, 2 (1-9).
- Rayou P. & Van Zanten A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants. Change-ront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Ria L. (2006) *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Note de synthèse pour une Habilitation à diriger les recherches. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal (non publiée).
- Ria L. (2009) « De l'analyse de l'activité des enseignants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation » – in : M. Durand et L. Filliettaz (éds.) *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : PUF.
- Rinaudo J.-L. (2004) « Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants » – *Recherche et Formation* 47 (141-153).
- Riopel M.-C. (2006) *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à enseigner*. Québec : PUL.
- Roth W.-M. (2007) « The ethico-moral nature of identity : Prolegomena to the development of third-generation Cultural-Historical Activity Theory » – *International Journal of Educational Research* 46 (83-93).
- Roth W.-M. & Barton A. C. (2004) *Rethinking scientific literacy*. New-York : Routledge.
- Roustan C. & Saujat F. (2008) « « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au cours moyen (9-10 ans) » – *Travail & Formation en Éducation* 1.
<http://tfe.revues.org/index616.html>

- Roux-Perez T. (2003a) « Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive » – *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère Nouvelle* 36-4 (37-68).
- Roux-Perez T. (2003b) « L'identité professionnelle des enseignants d'Éducation physique et Sportive : entre valeurs partagées et interprétations singulières » – *STAPS* 63 (75-88).
- Saujat F. (2004) « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions » – *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin* 1 (97-106).
- Scherff L. (2008) « Disavowed : The stories of two novice teachers » – *Teaching and Teacher Education* 24-5 (1317-1332).
- Schmidt M. & Knowles J. G. (1995) « Four women's stories of "failure" as beginning teachers » – *Teaching and Teacher Education* 11- 5 (429-444).
- Schwartz Y. (1997) *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Schwartz Y. (2000) *Le paradigme ergologique, ou un métier de Philosophe*. Toulouse : Octarès Editions.
- Smith T. & Ingersoll R. (2004) « What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover » – *American Educational Research Journal* 41-3 (681-714).
- Sutherland L., Howard S. & Markauskaite L. (2010) « Professional identity creation : Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers » – *Teaching and Teacher Education*, 26 (455-465).
- Tap P. (1988) *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- Tardif M. & Lessard C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif M. & Lessard C. (dir.) (2004) *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Huizen P., Van Oers B. & Wubbels T. (2005) « A Vygotskian perspective on teacher education » – *Journal of Curriculum Studies* 37-3 (267-290).
- Veenman S. (1984) « Perceived Problems of Beginning Teachers » – *Review of Educational Research* 54-2 (143-178).
- Vloet K. (2009) « Career learning and teachers' professional identity : narratives in dialogue » – in : M. Kuijpers et F. Meijers (eds.) *Career learning. Research and practice in education* (69-83). Euroguidance Nederland,
- Vygotski L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wertsch J. V. (1991) *Voices of the mind : A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wittorski R. (2005) *Travail, formation et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Zimmermann P. & Flavier E. (2010) « Participer à la construction de l'identité professionnelle enseignante dans un cursus universitaire de formation des enseignants » – Actes du *Congrès International de la REF*, Genève, 13-16 septembre.

Zimmermann P., Méard J. & Flavier E. (2012) « Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante » – *Carrefours de l'Éducation* 34 (195-210).