

CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE : ENTRE REPRESENTATIONS PARTAGEES ET ELEMENTS DE DIFFERENCIATION DANS LE RAPPORT AU METIER

1. Problématique

L'étude s'intéresse au processus de professionnalisation des enseignants durant la deuxième année de formation à l'IUFM où chacun est invité à articuler expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels en vue de construire des compétences professionnelles multiples (Altet, 1996). Elle se donne pour objet de comprendre les liens entre ce processus de professionnalisation pensé par l'institution et le développement professionnel des enseignants débutants (Hétu, Lavoie et Baillauques, 1999). Quelles représentations mobilisent-ils sur le métier et la formation (Baillauques, 1996) ? L'enquête porte à la fois sur les éléments qui s'élaborent d'un point de vue collectif dans les différents moments d'une formation fondée sur l'alternance et ceux qui, en fonction des contextes, de l'histoire et de la subjectivité des personnes, permettent à chacun de se singulariser et de se construire en tant que professionnel. Les résultats ci-après rendent compte prioritairement de la dimension identitaire collective et partagée (Dubar, 1991 ; Roux-Perez, 2005a).

2. Méthodologie

Une enquête par questionnaire a été proposée aux 343 enseignants-stagiaires du second degré des Pays de la Loire en novembre 2004. Les 277 questionnaires retournés ont été analysés avec le logiciel Sphinx.

Dans un deuxième temps, trois entretiens semi-directifs ont été réalisés avec 20 stagiaires de différentes disciplines, choisis sur des critères contrastés du point de vue des réponses au questionnaire. Ils ont été conduits par le chercheur avec chaque enseignant pour prendre en compte les processus de construction de l'identité professionnelle et la manière dont s'opère l'entrée dans le métier : le premier en décembre 2004, le second en mars, le troisième en juin 2005.

3. Résultats

Les résultats présentés dans cette contribution prennent appui sur les réponses au questionnaire (novembre 2004), complétées par les entretiens menés avec 20 stagiaires en décembre 2004.

3.1. A l'échelle du groupe professionnel

Les enseignants stagiaires ayant répondu à l'étude se répartissent sur la base de 53% de femmes et de 47% d'hommes. Ils effectuent leur stage en responsabilité pour 51% d'entre eux en collège, pour 46% en Lycée et pour 2% en lycée professionnel (uniquement les stagiaires EPS).

Des motivations homogènes, des expériences diversifiées

Une question s'intéressait aux **motivations initiales** pour le choix du métier. Elle invitait le stagiaire à donner trois raisons l'ayant encouragé à devenir enseignant¹. Sur cette base, une série se détache nettement : « *l'envie de transmettre une passion pour la discipline* » obtient un score de 69% ; elle est associée à une « *motivation précoce pour l'enseignement* » (52%) et à une « *réussite, durant le parcours scolaire, dans la discipline choisie* » (51%). Par ailleurs les « *conditions de travail attrayantes* » (temps libre, sécurité de l'emploi, etc.) interviennent pour 46% des motifs invoqués et « *la rencontre dans le cursus scolaire d'enseignants convainquants* » représente un score non négligeable de 37%.

Par ailleurs, l'enquête montre dans quelle mesure des **expériences antérieures** ont pu influencer le choix pour le métier. Environ deux tiers des stagiaires disent avoir déjà eu une expérience d'enseignement : cours particuliers (38%), enseignement à l'étranger (stagiaires de langues) ou dans des structures associatives (20%).

La même proportion de stagiaires (2/3) mentionne des expériences ouvrant sur des responsabilités auprès d'enfants ou d'adolescents : il s'agit le plus souvent d'aides individualisées de type « aide aux devoirs » (26%). Par ailleurs, la prise en charge de groupes d'adolescents à travers des tâches d'animation (23%), d'encadrement sportif (18%) ou de surveillance dans les établissements scolaires (17%) est envisagée comme permettant une approche intéressante des publics « jeunes ».

On relève donc à ce stade d'un côté une forte « *envie de transmettre une passion pour la discipline* » et une connaissance très variable des publics scolaires. Pour ceux qui ont déjà un vécu, les expériences sont questionnées par un nouveau contexte institutionnel et humain ; vécues d'abord comme un appui pour prendre en main la classe ou appréhender plus finement les difficultés d'apprentissage, elles se révèlent rapidement décalées dans le contexte scolaire. Ces désillusions peuvent entraîner une certaine culpabilité ou, tout au moins en début d'année, le sentiment de ne pas être à la hauteur de la tâche à accomplir, tâche dont les contours sont donnés par un faisceau de représentations liées au métier.

Les représentations partagées liées au métier

Une question visait à repérer l'image de « **l'enseignant idéal** » au travers de compétences professionnelles attendues en priorité. Ainsi un enseignant, c'est d'abord une personne qui : « *réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets* » (57%), « *construit des contenus adaptés à la diversité des élèves* » (53%), « *mobilise des savoirs pédagogiques* » (40%) et « *maîtrise les savoirs disciplinaires* » (38%).

Une autre entrée permettait d'appréhender les **qualités professionnelles** valorisées par le groupe. De façon dominante, l'enseignant doit être « *stimulant* » (73%), « *juste* » (63%), « *responsable* » (42%) ce qui suppose l'adoption d'une posture d'adulte. Cet ensemble d'éléments contribue, dans l'esprit des stagiaires, aux qualités essentielles pour enrôler les élèves dans les apprentissages, éveiller leur curiosité et leur donner des repères.

Une question invitait à indiquer quel était le **métier** considéré comme le plus **proche de celui d'enseignant**. « *Educateur* » (69%), « *acteur* » (52%), « *animateur* » (47%) et « *guide-accompagnateur* » (39%) correspondent aux associations les plus significatives.

Enfin, la **finalité** que les stagiaires se donnent majoritairement à travers l'enseignement de leur discipline² reste de « *faire acquérir aux élèves des outils et méthodes réinvestissables* » (35%). Trois autres objectifs recueillent une part importante des réponses : il s'agit de « *susciter le plaisir d'apprendre* » (17%), de « *donner accès à une culture scientifique,*

¹ Les différentes rubriques entre guillemets correspondent aux items proposés dans le questionnaire. Le nombre total de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

² Une seule réponse possible à cette question

littéraire, corporelle, etc » (17%) et de « *permettre à chaque élève de construire des bases dans la discipline* » (13%).

Les attentes envers la formation

Certains aspects de la **formation IUFM** sont évoqués comme des points d'appui au mois de novembre : « *analyse des pratiques professionnelles à partir de problèmes rencontrés en classe* » (76%), « *analyses didactiques de situations, séances ou séquences* » (72%) et « *échanges avec les pairs* » (71%) semblent fonder le sens du travail en groupe disciplinaire.

Complémentaire, sur le terrain même de la pratique, le **rôle du tuteur (CPT)** devient capital. Les attentes en terme d'accompagnement s'organisent autour de quelques priorités : que le tuteur « *n'hésite pas à émettre toutes sortes de critiques* » (56%) mais aussi (et sans doute en contre partie) qu'il « *donne des repères* » (48%) et qu'il « *guide dans la construction des séances* » (42%). En même temps, son rôle ne se limite pas à cela. Dans le groupe enquêté, 38% évoquent d'autres dimensions : « *qu'il rassure et donne confiance* » et 32% « *qu'il propose des solutions concrètes* ». Certaines réponses indiquent une volonté d'intégration dans le monde des enseignants : l'idée que le tuteur « *échange avec le stagiaire sur des questions professionnelles* » (37%) ou « *qu'il considère le stagiaire comme un collègue à part entière* » (18%) mettent en relief cette tendance.

Finalement, le **stage en responsabilité** permet prioritairement, au terme de deux mois de pratique, de « *réfléchir à des méthodes pour faire apprendre les élèves* » (73%) et « *d'apprendre à construire des contenus adaptés* » à leur niveau (64%) ; cette expérience a aussi pour incidence de « *mieux se connaître* » en terme d'attitude face à la classe et aux interactions qui s'y vivent (49%) et « *de mieux prendre en compte les caractéristiques des élèves* » (38%) pour s'adapter aux imprévus de la classe et assumer une posture d'adulte en tout état de cause.

Il existerait donc un « *genre débutant* » (Clot, 1999) repérable à travers les réponses les plus choisies. Au delà, apparaissent des tendances différenciées sur des modalités secondaires, moins consensuelles au sein du groupe.

3.2. Des éléments de différenciation au sein du groupe

Des différences liées au genre

On repère deux tendances renforcées par les entretiens conduits en décembre 2004. D'un côté des stagiaires masculins sans doute moins sensibles aux attentes (normes) de la formation, développent un sentiment de compétence plus affirmé. Cette tendance est renforcée par une position pondérée vis-à-vis de la construction de la professionnalité. La remise en cause du contexte institutionnel ou humain est relativement fréquente et inscrit sans doute davantage ces stagiaires dans un rapport plus distancié à la formation.

De l'autre des stagiaires femmes expriment plus souvent une vocation pour le métier qui s'est affinée au fil du cursus pour le choix d'une discipline. Animées par le sentiment d'avoir à construire de nombreuses compétences, elles attendent de la formation sur le terrain et à l'IUFM un accompagnement pertinent pour progresser dans l'exercice de leur fonction. Saisissant la complexité du métier, elles évoquent plus facilement dans les entretiens la difficulté d'en assumer l'ensemble des dimensions.

Des différences liées aux expériences antérieures

Les expériences d'enseignement vécues avant l'entrée en formation semblent influencer les représentations du métier. Les analyses (tris croisés) donnent quelques tendances repérables à des écarts relativement importants à la moyenne de l'enquête.

Les stagiaires sans **expérience professionnelle** rencontrent plus de difficultés « *d'ordre pédagogique* » et liées à « *l'insuffisance de la formation* ». De fait, ils attendent du tuteur :

« qu'il n'hésite pas à émettre toutes sortes de critiques ». C'est dans ce groupe que l'on repère le plus de stagiaires se considérant encore comme « un enseignant novice ayant encore beaucoup à apprendre ». Le questionnement du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant semble par ailleurs plus délicate : parmi eux nombreux sont ceux qui se définissent comme « un étudiant ayant du mal à entrer dans la peau d'un enseignant ».

Les stagiaires ayant eu une **expérience d'enseignement** (en primaire et collège) sont aussi relativement caractéristiques : pour eux, l'enseignant « idéal » est avant tout une personne qui « construit des contenus adaptés à la diversité des élèves » et « mobilise des savoirs pédagogiques ». Le métier est pensé davantage comme proche de celui « d'acteur » et de « bricoleur » et la finalité majorée consiste à « susciter le plaisir d'apprendre ». Pour ce groupe les difficultés « d'ordre pédagogique » sont moins importantes et l'attente envers le CPT concerne davantage un besoin « d'échanges sur des questions professionnelles ».

Enfin, les stagiaires dont l'expérience antérieure se situe en lycée caractérisent plus souvent que la moyenne l'enseignant « idéal » comme une personne qui « maîtrise des savoirs disciplinaires » ; ils envisagent les finalités de l'enseignement comme « permettant aux élèves l'acquisition de connaissances solides dans la discipline ».

Par ailleurs, les stagiaires ayant un de responsabilités auprès d'adolescents, quelle qu'elle soit, caractérisent l'enseignant comme une personne « responsable », qui sait « s'engager dans des projets collectifs ».

Des différences liées aux disciplines d'enseignement

Au-delà du noyau dur des représentations partagées, quelques disciplines attirent notre attention car leur position semble malgré tout assez spécifique.

Les stagiaires d'EPS se distinguent de l'ensemble du groupe professionnel en indiquant en première position « des conditions de travail attrayantes » pour le choix du métier. Par ailleurs, ils caractérisent l'enseignant « idéal » d'abord comme quelqu'un qui « mobilise des savoirs pédagogiques » puis valorisent le fait qu'il sache « repérer et corriger les erreurs des élèves » et « s'engager dans des projets collectifs », se démarquant ainsi des choix opérés par le groupe dans sa totalité. Un ensemble d'éléments montre une identité professionnelle plus fortement marquée à ce stade de l'année en terme de genre professionnel à intégrer et à partager.

Les stagiaires de **Lettres** sont plus nombreux à avoir une expérience en tant que surveillant dans les établissements scolaires. Le choix du métier est radicalement orienté vers l'envie de « transmettre une passion pour la discipline ». Ce point de vue est renforcé par une finalité jugée prioritaire : « susciter le plaisir d'apprendre ». Si le métier de « bricoleur » est plus souvent associé à celui d'enseignant, le fait que ce dernier « trouve le moyen de se ressourcer en dehors de son métier » reste une particularité du groupe. Par ailleurs, deux dimensions les rapprochent des professeurs de Mathématiques. Il s'agit de difficultés liées « au statut d'enseignant stagiaire » et « au regard critique porté par les autres » (élèves, collègues, parents, administration). Cet aspect, confirmé par les entretiens, est sans doute traversé par le poids d'une discipline à l'horaire important et dont la dimension « sélective » n'échappe pas aux différents acteurs de l'institution scolaire.

Enfin, les stagiaires de **Langues** (Espagnol, Allemand et Anglais) se caractérisent pour la majorité par une expérience d'enseignement à l'étranger durant leurs études. Ils associent fréquemment le métier « d'acteur » à celui d'enseignant.

Si ceux d'Anglais et d'Allemand ont plus largement opté pour l'enseignement car ils se trouvaient « en réussite dans cette discipline durant le cursus scolaire », ils soulignent l'inscription dans une dynamique professionnelle en valorisant le fait qu'un enseignant doit « chercher à évoluer ». Une différence apparaît au sein du groupe au niveau des finalités prioritaires attribuées à la discipline : en anglais et allemand, il s'agit « de permettre à chaque

élève de construire des bases dans la discipline » ; en espagnol « *de donner accès à une culture* ». En continuité avec ce positionnement, les entretiens soulignent en Espagnol un rapport « affectif » à la langue et plus largement, à la culture hispanique.

4. En guise de conclusion...

Ce premier niveau d'analyse, plutôt quantitatif, met en évidence nombre de représentations partagées sur le métier. Le sens donné à la formation reste très lié aux appuis que le stagiaire peut y trouver pour tenter d'articuler différents registres de savoirs, vécus comme très complexes à gérer dans l'ordinaire de la classe. Si cet ensemble d'éléments apparaît comme constitutif d'une identité de groupe, des différences sensibles se dessinent pourtant dans le rapport au métier et invitent à une réflexion sur la disparité et l'évolution des besoins des stagiaires à l'échelle de l'année.

Dans cette perspective, une approche complémentaire à partir des entretiens cherche à saisir l'évolution du rapport à la formation et au métier. Il s'agit alors d'appréhender la manière -à la fois singulière et partagée- avec laquelle chacun construit progressivement des compétences professionnelles et plus largement une identité professionnelle momentanément assumée (Roux-Perez, 2005b).

Bibliographie

- Altet, M. (1996). Compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, (pp. 27-40), Bruxelles, De Boeck.
- Baillauques, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 41-61), Bruxelles, De Boeck.
- Hetu, J-C., Lavoie, M & Baillauques, S. (Eds) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Dubar, C. (1991, 1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Roux-Perez, T. (2005a). Quels processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants-stagiaires du second degré à l'IUFM ? *Actes du V^o colloque international Recherche(s) et Formation*. Nantes IUFM.
- Roux-Perez.T . (2005b). *Les enseignants débutants au collège : une construction identitaire en prise avec la diversité des élèves*. Colloque « Construction et déconstruction du collège unique : les enjeux de l'école moyenne ». Saint Denis, 26-28 octobre 2005, www.aecse.net.