

Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle

Marta Anadón
Yvon Bouchard
Christiane Gohier
Jacques Chevrier

L'objet de cet article est d'examiner la dimension du processus de construction identitaire qui concerne l'identification à autrui. L'analyse des récits de vie d'enseignantes d'expérience permet de mettre en évidence des aspects de la structure sociale qui façonnent le devenir des enseignants dans leur appropriation professionnelle, personnelle, singulière et existentielle de leur identité professionnelle.¹

This study examines the dimension of the identity construction process relating to identification with others. Our analysis of experienced teachers' life stories reveals aspects of the social structure that shape teachers' evolution in their personal, professional, particular and existential appropriation of a professional identity.

La complexification de la société, l'éclatement du savoir, le développement de la scolarisation ont suscité ou ressuscité l'émergence d'une exigence de professionnalisation du métier d'enseignant. Cette exigence de professionnalisation s'est traduite un peu partout dans le monde industriel par une transformation de la formation initiale et continue des enseignants en appelant à une formation plus réflexive et en faisant porter l'attention sur la construction d'une identité professionnelle de l'enseignant. Comment développer l'identité professionnelle et faire en sorte que les futurs maîtres deviennent des professionnels? Comment composer avec l'hétérogénéité des personnalités, des contextes et des parcours? Afin de répondre à ce double questionnement notre équipe de recherche a élaboré un modèle dynamique et interactif de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Ce modèle a été exposé en détail dans d'autres travaux (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1997, 1999a, 1999b,

2000, 2001) nous esquisserons ici seulement les éléments centraux. L'originalité de notre modèle vient du fait qu'il fait appel autant aux dimensions psychologiques que sociologiques de manière intégrée, en adoptant une posture qui permet l'articulation de l'identique et du différent, de l'individuel et du social, du particulier et du générique. Ces dimensions psycho-individuelles et sociales de la construction identitaire sont mises en œuvre par les processus conjugués d'identisation ou de singularité et d'identification ou d'appartenance (Tap, 1980). Nous entendons par identisation les diverses références à soi comme personne et l'appropriation qui s'ensuit, tandis que l'identification se rapporte aux représentations sociales que se font les acteurs du monde de l'enseignement, des enseignants et de la profession ainsi qu'au sentiment d'appartenance au groupe professionnel. Ces deux dimensions sont dialectiquement et inextricablement liées car elles se manifestent dans un aller-retour constant entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. C'est à travers ce processus interactif et dialectique, caractérisé par une dynamique entre les demandes sociales et l'affirmation de soi, que l'enseignant construira et transformera son identité professionnelle. En effet, le développement identitaire de l'enseignant se poursuit à travers diverses expériences de vie et de formation qui concourent à faire du professionnel enseignant ce qu'il est à un moment donné. Ainsi avons-nous décrit dans d'autres travaux les trajectoires identitaires chez des maîtres en exercice et chez de futurs maîtres en formation, afin de montrer comment se réalise la mise en acte du processus de construction identitaire dans leurs histoires de vie respectives. On y révèle les divers passages de soi à autrui en cours d'évolution, les remises en question, les changements, la résolution de problèmes.

Dans cette perspective, et avec l'objectif de contribuer à la réflexion sur l'identité professionnelle, nous nous attarderons dans cet article à une dimension moins développée dans les études s'y rapportant, et encore moins dans celles qui sont relatives aux enseignants, soit l'identification à autrui. Si le sentiment d'appartenance qui résulte de l'insertion graduelle dans le métier d'enseignant concourt à l'appropriation identitaire (Malet, 1998), les pressions sociales en font tout autant car les subjectivités sont formées par diverses forces culturelles de classe, de genre, d'ethnie, etc., ces forces orientent et limitent les possibilités de nos rapports et modèlent nos identités. Alors la question de recherche qui se pose est de savoir, du point de vue du sujet, quels éléments externes à soi contribuent à forger cette identité d'enseignant et comment ils exercent leur influence?

IDENTITÉ DE L'ENSEIGNANTE ET APPROCHE BIOGRAPHIQUE

Travailler sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant rend nécessaire une lecture du rapport au métier, à la profession, en passant par la clarification des trajectoires professionnelles personnelles. Ce que la recherche montre depuis vingt ans (Butt et Raymond, 1987, 1989; Butt, Raymond et Yamagishi, 1988; Butt, Townsend et Raymond, 1990; Clandinin, 1985; Raymond et Surprenant, 1988; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993), c'est que les savoirs professionnels à la base de l'enseignement sont le résultat de trajectoires existentielles uniques qui peuvent être étudiées et comprises par des moyens biographiques et autobiographiques. Les travaux de Raymond et al. (1993) illustrent que l'enseignant est l'auteur de la compréhension qu'il a construite de son développement, compréhension qui réorganise l'expérience actuelle, de même qu'elle « recadre cycliquement » l'expérience passée et future. Selon ces auteurs, « l'enseignante comprendrait [. . .] son propre développement, l'évolution de ses savoirs d'expérience comme [. . .] un récit autobiographique, structuré dans le temps, comportant des séries d'avant et d'après, parfois incluses les unes dans les autres selon le contexte ou l'objet de ce savoir » (p. 143).

À ces travaux s'ajoutent ceux de Burden (1990), d'Huberman (1984, 1987, 1988) et d'Ingvarson et Greenway (1984) entre autres, portant sur le cycle de vie des enseignants (*life course research*) qui centrent leur intérêt sur le développement professionnel. On peut mentionner aussi les recherches de Ball et Goodson (1985) et celles de Woods et Sikes (1987) qui ont utilisé des histoires de vie individuelles afin d'identifier des points communs relatifs à l'interaction personne-contexte, ces auteurs soulignent les conséquences des pressions institutionnelles et sociales sur l'identité professionnelle de l'enseignant et sur sa formation.

Cette brève recension de la documentation met en évidence la contribution des approches biographiques à l'étude du développement professionnel des enseignants. Il s'agit d'une vision du problème dans laquelle toute généralisation et même toute comparaison comporte des risques car la source ou la base des réflexions prend naissance dans l'expérience personnelle de chaque acteur. Cette perspective fournit cependant des analyses critiques importantes de trajectoires personnelles et professionnelles pour comprendre comment les acteurs du monde enseignant façonnent leur devenir professionnel.

Cette perspective est tributaire d'une position épistémologique qui considère l'écart entre les représentations objectives du social et la lecture

que font les acteurs de leurs propres situations (Gohier et Anadón, 2000), tout en reconnaissant que l'individu est indissociable du contexte dans lequel il évolue. Il est aussi un acteur en interaction, inséparable des rapports sociaux et il se construit par et dans ses rapports à lui-même ainsi que dans la reconnaissance des autres comme sujets. Dans ce sens, Touraine (1992) affirme que le rapport du sujet à lui-même est aussi fondamental que les rapports des individus entre eux car le sujet est le Je, c'est-à-dire celui qui contrôle son expérience individuelle pour lui donner un sens personnel et modifier ainsi son environnement autant matériel que social, devenant par là acteur social lié aux autres membres de ses communautés d'appartenance.

MÉTHODE

Ces postures épistémologique et théorique entraînent des choix méthodologiques, dont le recours à des récits d'expérience où le sujet se met en scène, adopte une position et livre son expérience personnelle. En effet, étudier et analyser des aspects de la vie quotidienne nous semble fondamental pour comprendre et, peut-être, pour développer la réflexivité et l'intentionnalité des actions individuelles car, comme l'affirme Malet (1998), l'acte narratif est une forme privilégiée d'expression de la formation et de l'identité du sujet. L'activité narrative exige du sujet un retour sur le passé ainsi que le partage de son histoire avec les autres. De cette façon, la réflexion autobiographique, la construction de son récit et le déploiement de son histoire personnelle et professionnelle combinent, selon Malet (1999), la formation et l'identité. Il affirme :

L'énonciation apparaît comme le milieu où se réalise le sens. La formation signale la vocation d'extériorisation du sujet, sa vocation à s'éprouver « au dehors », dans les espaces-temps de sa vie; l'identité signifierait l'expression de ce mouvement. C'est-à-dire qu'elle n'est pas à comprendre comme fondement, mais tout à la fois comme horizon et motif du phénomène formation. (p. 34)

Dans l'acte narratif, le narrateur assume une double fonction : comme sujet énonçant d'une part, et comme objet de connaissance d'autre part. C'est la même personne qui dit et qui se dit, ce qui constitue une expérience par laquelle le sujet peut non seulement assumer son passé mais aussi construire son avenir. C'est pourquoi il convient de mettre le narrateur en situation d'élaborer et de construire une interprétation de son propre récit.

Démarche de recherche

L'enquête par récits autobiographiques incite le narrateur à se raconter, à décrire son histoire personnelle et professionnelle. À cette fin, nous avons proposé au narrateur quelques thèmes insérés au sein d'une thématique plus large, celle de l'existence. En effet, le guide d'enquête comportait certains thèmes précis qui ont servi d'aide-mémoire à la réalisation des entrevues. Cette thématique assure que le récit obtenu sera centré uniquement sur certains points du vécu, cela étant le propre des récits d'expérience aussi appelés récits de pratique (Pineau et LeGrand, 1993, p. 112). Les thèmes choisis couvrent tous les moments de l'expérience personnelle et professionnelle : formation initiale et continue, choix et appropriation du métier, insertion et évolution dans la carrière, vision actuelle de la profession et image de soi-même comme enseignante, identification à la profession et sentiment d'appartenance, etc. Ces récits ont été produits par entrevue semi-dirigée auprès de 20 enseignantes du préscolaire et du primaire, recrutées sur une base volontaire, dans des écoles réparties dans différentes régions de la province de Québec : Montréal, Hull, Chicoutimi et Rimouski. Ces enseignantes ont en moyenne vingt-six années d'expérience; elles ont été choisies en fonction de leurs vécus diversifiés.

Le choix de l'entrevue sémi-dirigée se justifie car elle peut favoriser l'accès non seulement au discours organisé, mais aussi à celui qui s'organise, c'est-à-dire aux préoccupations et interprétations qui s'élaborent au cours de l'entrevue. En effet, ces récits ont été produits à partir d'un dialogue direct entre les chercheurs les répondantes combinant à la fois l'exploration et le questionnement. Nous avons procédé ainsi à une collecte des récits de vie d'enseignantes expérimentées, car nous nous attardons au vécu personnel et professionnel tel que chaque enseignante le raconte. Dans ce sens, Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) précisent que le récit d'expérience constitue « un récit de vie thématique centré sur les pratiques individuelles et plus particulièrement sur le vécu professionnel » (p. 225), ce qui n'empêche pas le chercheur de s'attarder aux moments situés hors du vécu professionnel.

En ce qui concerne l'analyse des matériaux ainsi recueillis, il est évident que réintroduire les procédés de standardisation que nous avons voulu éviter en optant pour un matériau exprimé et structuré, en grande partie par les répondants, n'aurait pas de sens. Les trajectoires de vie des

enseignantes ont été prises comme unités d'analyse, en visant à mettre au jour leur singularité plutôt que leur homogénéité sur le double plan de leur existence et de leur agir professionnel, tout en reconnaissant la présence de recouplements dans les expériences singulières. Il ne s'agit en effet pas d'occulter la dimension socialement partagée de l'identité professionnelle, mais de l'appréhender du point de vue du sujet.

RÉSULTATS

Bien que les discours des enseignantes s'enracinent dans des champs d'expériences et de vécus différenciés et nuancés, en adoptant la notion d'hétérogénéité de la vie quotidienne et en acceptant la diversité de sujets, d'écoles, d'activités, est-il possible de comparer les trajectoires de chacune des enseignantes? Leur diversité peut en effet s'analyser à partir de certains paramètres, les récits nous permettant d'accéder à la réalité sociale dans laquelle ont vécu et vivent les enseignantes. C'est dans l'interaction entre le Je et le Nous, dans un aller-retour constant entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre que les dimensions psychoindividuelles et sociales sont mises en œuvre par les processus conjugués d'identification-identification. En fait, l'ancrage de l'identité dans la biographie du sujet va de pair avec son ancrage dans la dimension sociale qu'il contribue aussi à façonner et à modifier.

Ainsi, l'analyse de ces récits nous permet de relater les passages reliés à la profession depuis l'enfance, en mettant l'accent sur la singularité des cursus, mais surtout sur les aspects de la structure sociale externe, homogènes tout autant qu'hétérogènes, qui façonnent le devenir des enseignants dans leur appropriation professionnelle singulière. On y repère les savoirs différenciés qui leur sont dispensés, les idéologies éducatives et valeurs qui leur sont proposées, les systèmes normatifs ainsi que les demandes sociales qui jonchent leur accession graduelle à la profession. Il s'avère que, au-delà de l'hétérogénéité des situations et des pressions sociales mais les incluant, le devenir enseignant se conjugue à partir d'une appropriation située de soi qui contribue à façonner l'identité professionnelle de l'enseignant autant que celle de la profession.

Lorsque les enseignantes parlent de leurs trajectoires professionnelles, ainsi que les thèmes retenus pour l'entretien le prévoyaient, leurs discours envisagent des phénomènes et des événements sociaux, des valeurs et des idéologies qui, d'une manière ou d'une autre, ont influencé leur choix et leur condition d'enseignante. Ainsi, elles parlent de choix de carrière, de formation initiale et continue, de modèles pédagogiques, de sources d'influence, etc. Même si les trajectoires sont particulières à chacune d'entre

elles, nous pouvons identifier certains éléments communs. Les principaux éléments qui se dégagent du discours des enseignantes au regard des composantes de la structure sociale peuvent être regroupés en trois thèmes : les influences d'origine, les rapports à la formation, le savoir théorique réapproprié.

Les influences d'origine

Le choix de devenir enseignante a été orienté par des modèles et certaines contraintes de l'ordre du social de l'époque tels que des attentes familiales, le marché de l'emploi, les possibilités de développement personnel et certaines conditions sociales spécifiques.

Majoritairement, les répondantes disent avoir choisi l'enseignement « par défaut » car à l'époque c'était une des seules possibilités qui se présentaient aux filles. Les deux extraits suivants illustrent ces propos : « Quand j'étais jeune, [pendant les années 60] on n'avait pas grand choix, on était enseignante, on était secrétaire, infirmière, [. . .] alors je pense que c'était [ce métier] qui m'allait le mieux ». (C0 : 74–77)². L'autre affirme : « On pouvait devenir religieuse, [. . .] infirmière, secrétaire : ça ne me tentait pas de tout. Alors il restait l'école normale » (M1 : 251–155). Plus tard dans l'entrevue, cette même enseignante dit : « Ce qui arrive c'est que je voulais échapper au sort de ma mère; ça c'était une des choses qui faisaient que je voulais une formation qui me permettrait de me libérer. Ça, c'était très clair. » (306–308)

Cependant, pour les autres, même si elles ne voyaient aucune autre option possible, le choix de devenir enseignante remonte à l'enfance. Dans leurs discours, on peut identifier l'influence des référents socioculturels qui ont modelé leurs manières d'être enseignantes car elles voulaient le devenir et s'attendaient à enseigner comme celles et ceux qui leur avaient enseigné auparavant. Une enseignante dit : « Je me souviens que dès l'âge où j'ai commencé à aller à l'école, [. . .] je jouais à l'école puis je voulais être maîtresse d'école [. . .] j'imitais ce que mes profs faisaient [. . .] ». (M3 : 208–210). Dans le même sens, une autre raconte :

[. . .] J'ai toujours fait l'école, [. . .] ça part aussi loin que ça. Peut-être ensuite quand j'étais adolescente, [. . .] j'étais en contact avec les enfants, [. . .] j'adorais ça. [. . .] Je pense que je n'ai pas pensé à ce que je pourrais faire plus tard. J'allais vers l'enseignement comme ça, d'une façon naturelle. (C3 : 197–209)

Ou encore : « [. . .] quand j'essaie de remonter dans le temps, on dirait que je suis née avec [l'idée de devenir enseignante] [. . .] il me semble que

je ne pouvais pas faire autre chose que d'être enseignante. C'était comme ça [. . .] ». (R4 : 136–140).

Les enseignantes reconnaissent avoir reçu certaines influences qui ont orienté leurs choix professionnels ou qui les ont confortées dans les décisions qu'elles avaient prises. Elles font référence autant aux enseignants laïcs qu'aux religieuses qui ont géré jusqu'à la fin des années 60 la formation des enseignants dans les écoles normales du Québec. Elles parlent aussi de membres de leurs familles et des trajectoires familiales et scolaires qui ont donné un sens à leur choix comme l'illustrent les propos suivants : « [. . .] Ce qui m'a influencé d'abord, ma mère avait enseigné, ma sœur la plus vieille a enseigné, un de mes frères a enseigné, mes grands-mères, puis [. . .] toutes mes tantes ont enseigné aussi ». (C1 : 190–195) ou encore : « [. . .] un de mes profs que j'ai eu au primaire auquel je me suis identifié [. . .] mes deux parents étaient enseignants et je suis enseignante [. . .] ça coule de source [. . .] » (H2 : 187 et 191–194). Une autre dit : « [. . .] Mon prof de biologie m'avait impressionnée.[. . .] il m'a attirée vers les sciences, [. . .] mais je me suis dirigée vers l'enseignement par la suite [. . .]. » (H3 : 109 et 122)

Les propos suivants vont dans le même sens :

[. . .] Des modèles, [. . .] il m'en vient trois à l'esprit. Mes deux professeures, c'étaient deux religieuses de 5e année, puis j'en avais une autre que j'ai encore plus aimée, [. . .] je me rends compte que j'enseigne comme elle enseignait. [. . .] Puis j'avais un oncle qui était frère des Écoles Chrétiennes. [. . .] Il a enseigné pendant 45 ans. [. . .] Je l'entendais parler de ça, ça faisait juste confirmer comment c'était pour être intéressant plus tard. [. . .] Je l'admirais beaucoup. (M3 : 246–258).

Une autre répondante affirme : « [. . .] Mon prof de pédagogie était une sœur du St. Rosaire, [. . .] qui] avait enseigné à ma mère [. . .] elle connaissait tellement ça, elle donnait le goût d'être pédagogue [. . .] ». (R3 : 240–245)

L'enfance et plus particulièrement l'expérience familiale et scolaire ainsi que le souvenir de soi comme élève, constituent des sources desquelles les enseignantes disent avoir tiré profit pour construire leur propre identité d'enseignante. Il semble que l'inspiration et l'influence des enseignants d'autrefois joue aussi un rôle crucial dans la construction identitaire.

Cependant, même si ces extraits nous permettent d'affirmer que des mécanismes d'attribution sociale, des « autrui significatifs » ont orienté leurs choix et ont joué un rôle de modèle, nous pouvons constater au cours des narrations autobiographiques, un mouvement interactif entre l'individuel et le social qui façonne leurs identités professionnelles. Il s'agit donc non seulement d'un choix influencé mais aussi d'une construction personnelle mettant en jeu les goûts, les images personnelles et les projets

d'avenir des répondantes. C'est l'amour de l'enfant qui définit dans la plupart des cas ces intérêts car ce sont les enfants qui occupent une place centrale dans la motivation de devenir enseignante, comme l'illustrent les propos de deux enseignantes : « [...] J'aime être avec les enfants [...] dans le sens qu'on peut grandir tout le monde ensemble, tout au cours de l'année. » (C1 : 162 et 167). Ou encore : « [...] j'ai toujours aimé les enfants, [...] je trouve ça le *fun* d'accompagner les enfants. Je me sens encore bien là-dedans. » (R2 : 159–161)

En fait, il semble que le rapport aux enfants soit une donnée primordiale dans la construction du rapport à la profession. L'enfant « miroir » devient la source de l'engagement et aussi de l'action en classe.

Les rapports à la formation

Jusqu'en 1969, au Québec, l'université intervient peu dans la formation des maîtres, cette tâche étant impartie presque exclusivement aux écoles normales. L'admission à ces écoles exigeait une scolarité de onze ans. Douze années de scolarité donnait accès au brevet C; l'obtention des brevets B ou A exigeait treize et quinze années de scolarité. Le brevet A permettait l'admission au baccalauréat universitaire en enseignement préscolaire et primaire. Les enseignantes interviewées sont entrées sur le marché du travail avec un brevet B ou A. Même si elles ne sont pas, en général, très critiques face à la formation reçue lors du passage par l'école normale, les enseignantes s'accordent pour affirmer que cette formation était insuffisante car, malgré quelques connaissances particulières en pédagogie et en psychologie de l'enfant, elle ne préparait pas au travail enseignant : « [...] on apprenait un petit peu de psychologie, un petit peu de pédagogie, [...] je ne sais pas trop, [...] ce que je sais, c'est que quand je suis revenue dans une classe, je ne savais pas enseigner [...]. » (C0 : 125 et 136).

Il ne fait pas de doute que l'insertion professionnelle ait été difficile pour la majorité des répondantes. Elles disent avoir été confrontées à des situations pour lesquelles elles ne se sentaient pas prêtes. Ainsi, elles ont cherché (et cherchent encore) plus de connaissances. Elles disent s'être senties limitées à transmettre des connaissances, à répéter des modèles d'enseignement qui ne fonctionnaient pas toujours dans la salle de classe. Elles sont sensibles aux particularités de chaque groupe et de chaque enfant et considèrent la classe comme un milieu d'interactions dynamiques et changeantes, ce qui exige de la créativité et une grande capacité d'adaptation. Par exemple dans les situations nouvelles : intégration des enfants en difficulté d'apprentissage, des élèves handicapés ou des jeunes

ayant des problèmes de comportement. Ces changements ont une incidence sur le choix des modèles pédagogiques et renforcent, chez les répondantes, la conviction que l'enseignement est une tâche incertaine, difficile et complexe.

Toutes, sans exception, ont cherché des chemins alternatifs en vue de trouver des solutions et de transformer leurs pratiques professionnelles. Elles s'engagent donc dans un processus de construction permanente, d'exploration du champ professionnel à la recherche de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences, de nouveaux modèles d'identification. Quelques-unes ont entrepris un baccalauréat en enseignement, d'autres ont suivi des cours de perfectionnement ou des activités ponctuelles de courte durée. Ces formations déclenchent des changements, de nouvelles manières de concevoir la profession, la relation à l'enfant et les approches pédagogiques retenues. Pour l'une des répondantes, le plus marquant de sa formation a été un certificat en animation. Ces cours lui ont permis de comprendre que « Pour que l'apprentissage soit significatif, il faut que je place mes étudiants en situation d'apprentissage [. . .] et c'est avec le certificat en animation que j'ai changé mes attitudes comme pédagogue. » (C3 : 94–101)

Une autre enseignante a fait un baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde, une autre en enseignement préscolaire primaire et plusieurs cours en animation, toujours à la recherche de nouvelles « choses à apprendre » car elle affirme : « Je trouve que quand on enseigne, il faut garder le goût d'apprendre, pour transmettre ce goût ». (C1 : 123–124)

D'autres encore ont suivi des cours de perfectionnement en enseignement du français ou des mathématiques. Ce qui frappe cependant, c'est que la formation suivie n'a pas su, bien souvent, répondre aux attentes. Une enseignante dit que ces cours étaient en général centrés sur l'information plus que sur la formation, car face aux problèmes concrets de la salle de classe, cette formation ne lui apportait pas les solutions attendues; elle dit s'être sentie dépourvue; les cours de perfectionnement ne provoquaient pas nécessairement un renouveau dans ses façons de faire : « [. . .] Je me dis, la gestion de classe, tu l'avais ou tu ne l'avais pas, tu te débrouilles sur le terrain. Autrement dit c'est en forgeant qu'on devient forgeron; c'était comme ça ». (M3 : 165–169)

D'autres contestent le modèle techniciste d'enseignement et mettent en question l'idée que les cours en sciences de l'éducation peuvent éliminer l'incertitude de la pratique professionnelle. En parlant de contenus des cours suivis à l'université, une enseignante dit : [. . .] J'avais comme l'impression que c'étaient des choses démodées, ce qu'on faisait à l'école

primaire était plus avancé [. . .] C'est encore des modèles très Gagné (modèle béhavioriste), et ça ne correspond pas tout à fait [. . .]. (C2 : 135–136 et 161–163)

Dans le même sens, une autre enseignante fait état de sa déception face aux cours suivis à l'université : j'ai suivi des cours pendant deux ans [. . .] mais j'étais déçue parce que [. . .] je trouvais que ça n'avait pas beaucoup évolué. J'étais sur le marché de travail et je savais ce qui se passait [. . .]. (R1 : 143–156)

Ces cheminements sont empruntés selon les besoins de chaque répondante. Cependant, elles sont d'accord pour dire que les cours de « perfectionnement » ont été choisis à partir des nécessités de l'exercice professionnel, ce qui révèle la place centrale de l'action dans leurs trajectoires professionnelles. On peut affirmer que ces recherches de perfectionnement s'inscrivent dans un cheminement professionnel, dans un processus de développement d'une identité professionnelle, d'un sentiment d'être professionnel qui s'affirme avec l'expérience et avec les outils qu'elles vont chercher en formation continue. Ces cours de perfectionnement, même s'ils ne répondent pas à tous les questionnements et aux nouveaux besoins professionnels, sont un lieu important de recherche de nouvelles qualifications, de réflexions et de rencontres significatives avec des collègues d'expérience, de nouveaux rapports sociaux et de construction de nouveaux réseaux d'interaction dont les répondantes reconnaissent l'influence : [. . .] je pense que c'est une richesse les gens qui sont là, qui ont beaucoup d'expérience [et] qui aiment en parler [. . .]. (C4 : 192–196)

Les rapports privilégiés avec les collègues sont aussi une voie prise pour transformer leurs pratiques professionnelles. Ainsi par l'échange ou par la collaboration dans les travaux de planification, d'élaboration de matériel pédagogique ou de projets scolaires et parascolaires, les collègues occupent une place importante dans le développement d'une identité professionnelle modifiant le rapport au travail et à la profession. Ils deviennent des modèles qui permettent de surmonter les difficultés vécues, de travailler en équipe, de partager et d'établir des complicités comme l'évoquent les propos suivants : « [. . .], des collègues avec qui je pouvais échanger, [. . .] j'ai trouvé ça extraordinaire. Là ma tâche m'est parue moins lourde; on échangeait, je n'avais pas besoin de tout faire [. . .]. » (H0 : 538–548). Ou encore « [. . .] on échangeait entre nous, je trouve que la complicité, [. . .] en groupes de deux ou des trois, c'est merveilleux. Faut avoir de la complicité et du respect. » (R4 : 552–563)

Non seulement la formation continue et les rapports avec les collègues constituent des modèles d'identification, mais les enseignantes sont aussi

confrontées à des modèles pédagogiques qui circulent dans le monde éducatif, qui orientent les politiques éducatives et qui influencent leurs parcours professionnels en matière de nouvelles façons de mieux s'adapter aux rapports avec les enfants.

Le savoir théorique réapproprié

L'exploration des avenues possibles pour la recherche d'un savoir professionnel est inséparable des modèles pédagogiques qui ont influencé les manières d'être enseignantes. Toutes s'accordent sur le fait que l'enfant doit occuper une place centrale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Quelques-unes font référence à « l'école active » ou aux « méthodes actives » qui offrent à l'enfant un enseignement correspondant à ses goûts et à ses possibilités. Ainsi, une enseignante (M3 : 137–139) affirme qu'une formation en « méthodes actives » lui a permis de travailler en atelier, de mettre l'enfant au centre de l'apprentissage. Une autre dit : « J'ai découvert tout l'aspect de la relation humaine, toute l'importance du respect de l'autre dans l'apprentissage [. . .]. Je me prenais moins comme un transmetteur des connaissances, [que comme] un accompagnateur, un guide, [afin de] donner tout le pouvoir à l'apprenant [. . .] ». (C3 : 148–154). Il est plausible de penser que ces orientations ont provoqué des changements au niveau de la tâche d'enseignement car ce modèle rompt avec les modèles conservateurs de l'enseignement traditionnel selon lequel les répondeuses ont été formées. Elles disent passer du rôle d'émetteur à l'avant-scène de l'enseignement à celui de maître-guide. Les propos d'une enseignante son éloquentes : « J'étais dans l'ère où l'on respecte les besoins de l'enfant. [On est passé] du côté très rigide [. . .] à l'autre extrême [où l'enfant décide de presque tout]. » (R1 : 511–516) On voit ici l'influence du courant personnaliste inspiré de Carl Rogers sur la pratique enseignante qui privilégie « des stratégies » comme dit une enseignante, afin de rendre l'apprentissage significatif et surtout de permettre à l'enfant de fonctionner librement dans la plénitude de ses possibilités.

Les nouvelles sciences cognitives proposent, par ailleurs, le modèle de l'enseignant technologique. Ici, le maître utilise les ressources de la recherche et propose un « enseignement stratégique » (Tardif, 1992) basé sur une connaissance de la cognition des élèves et donnant du pouvoir à l'enfant sur ses apprentissages. De l'avis d'une enseignante qui commente ce modèle en formation des maîtres à l'université, l'enseignement stratégique constitue une nouvelle façon d'enseigner. Elle dit : [. . .]. Maintenant, à l'école primaire, on n'essaie plus de bâtir des connaissances, [. . .] on met l'enfant devant un problème puis il faut qu'il trouve les moyens de s'en

sortir [. . .]. C'est de l'enseignement stratégique [. . .]. (C2 : 1006–1011)

Bien que ces exemples montrent que les enseignantes sont influencées par les modèles pédagogiques que la recherche universitaire et les organismes gouvernementaux leur offrent, soit en termes de références théoriques soit en termes de programmes, guides curriculaires, manuels scolaires normalisés et uniformisés qui orientent leur agir dans la classe, elles ne se conforment pas entièrement aux modèles externes. Elles sont critiques face à une connaissance abstraite et théorique et n'acceptent pas les définitions toutes faites du rôle de l'enseignant, transcendant ainsi les restrictions du rôle traditionnel et critiquant les stéréotypes. Les dires d'une enseignante illustrent ce propos : « [. . .] Maintenant c'est le modèle stratégique [. . .] c'est une espèce de vague, on a eu à un moment donné une formation en intégration de matières. Tous les nouveaux courants arrivent à l'école [. . .] » (H0 : 98–101). D'autres font référence au ministère de l'Éducation ou aux Commissions scolaires qu'elles considèrent loin de la réalité quotidienne de la salle de classe s'emmêlent dans un fouillis de théories. « [. . .] c'est comme [s'ils étaient] les généraux qui [ne sont] jamais sur le champ de bataille. [. . .]. Nous, on est sur le terrain [. . .] souvent les belles théories [. . .] n'ont rien à voir. » (M3 : 900–922)

Ainsi, la psychologie humaniste, la psychologie cognitive, l'enseignement stratégique, l'enseignement coopératif pour ne citer que ces courants-là, font partie du cadre pédagogique des enseignantes. Cependant, elles privilégient leurs propres cheminements professionnels, elles revendiquent leur autonomie et leur responsabilité professionnelle en générant de nouvelles interprétations, en créant de nouvelles manières d'enseigner. Elles disent diversifier leur enseignement car la diversité est au cœur de l'agir professionnel et entraîne des remises en question et des réflexions afin de découvrir et de construire de nouvelles façons d'agir.

CONCLUSION

Ces quelques exemples, tirés d'entrevues menées auprès d'enseignantes d'expérience illustrent à notre avis la difficile accession à l'identité professionnelle. Ces enseignantes sont engagées dans un processus de construction identitaire en constante évolution. Les parcours pour y accéder semblent bien définis sur un plan du curriculum, mais les savoirs accessibles peu accrédités à l'intérieur du métier comme à l'extérieur. Globalement, les enseignantes rencontrées reconnaissent, à des degrés divers, avoir reçu l'influence d'éléments externes (les modèles sociaux, les enfants, les collègues, les savoirs, etc.) qui les ont aidées à construire leur identité professionnelle enseignante. Plus important cependant est le

fait que ces enseignantes laissent en fin de compte l'impression que leur devenir s'est construit au cours d'une histoire dont elles ont été les actrices principales.

L'accès à la profession enseignante résulte d'un processus itératif qui met en cause des conditions sociales mais plus encore un jeu constant d'interactions dialectiques entre ces conditions sociales et la connaissance de soi comme personne. En effet, c'est en interaction sociale, par les processus interactifs d'identification et d'identisation dynamisés par les remises en question que les enseignantes interviewées disent avoir construit leur identité professionnelle. Si on va au-delà des contraintes de genre de l'accès au métier ou même de celles qui sont liées aux exigences de formation en passant par les normes auxquelles elles se sentaient soumises, force est de reconnaître que l'image que les répondantes se sont forgée de l'exercice de leur travail provient en grande partie de leurs réinterprétations personnelles et du choix de leurs propres contraintes tirées de l'univers social qui les entourait. Ceci n'exclut bien évidemment pas que le social soit essentiel dans la composition de leur identité, bien au contraire, puisque ces enseignantes ont contribué justement à nourrir l'image sociale collective du corps enseignant par leurs décisions et leur agir; ce qu'il en reste cependant, et que nous retournent ces récits de vie et de pratique, c'est que l'enseignant est un acteur inscrit dans une dialectique d'identisation-identification qui tire de son interaction avec l'environnement les éléments qui lui permettent de se forger l'identité qui lui convient le mieux.

Finalement, cette analyse des récits d'expériences nous porte à penser que l'utilisation des méthodes biographiques dans la formation professionnelle est susceptible de favoriser une prise de pouvoir du sujet sur sa trajectoire de formation et sur son insertion et adaptation à la culture enseignante. En effet, le travail sur son récit permet à l'enseignant de s'engager réflexivement à la découverte de soi et à la rencontre de l'altérité. C'est dans ce double travail que l'enseignant devient un professionnel de l'enseignement. Les formateurs universitaires, actuellement aux prises au Québec avec le défi de concevoir et d'implanter des nouveaux programmes de formation initiale à l'enseignement, doivent être conscients que la formation professionnelle réclame, des futurs enseignants, l'autonomie, la responsabilité et l'exercice d'un jugement professionnel capable de respecter la diversité scolaire et sociale, toutes choses qui font partie d'une identité professionnelle affirmée. Les trajectoires autobiographiques constituent une des ressources formatives pouvant contribuer à la formation de cette identité.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les assistants de recherche Jeanne-Marie Rugira, Sylvie Rochon et Claude Dumais.

NOTES

1. Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH # 410-99-1519).
2. C0, M1, R3, etc. renvoie à la répondante; 71, 77, etc. aux lignes des entrevues citées.

Les auteurs sont membres du Groupe de recherche sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (CIPE).

RÉFÉRENCES

- Ball, S. J. et Goodson, I. F. (1985). *Teachers' lives and careers*. London : Falmer Press.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. Dans W. R. Houston (dir.). *Handbook of research on teacher education*. (p. 311–328). New York : Macmillan.
- Butt, R.L. et Raymond, D. (1987). Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking : The case for biography. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7, 62–93.
- Butt, R.L. et Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13, 403–419.
- Butt, R. L., Raymond, D. et Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis : Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of curriculum Theorizing*, 7, 87–164.
- Butt, R. L., Townsend, D. et Raymond, D. (1990). Bringing reform to life : Teachers' stories and professional development, *Cambridge Journal of Education*, 20, 275–288.
- Clandinin, D. J. (1985). *Classroom practice : Teachers' images in action*. Lewes : Falmer Press.
- Gohier, C. et Anadón, M. (2000). Le sujet une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier et C. Alin (dirs). *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle. Recherche et Formation* (p. 17–28). Paris : L'Harmattan.

- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'éducation* 27, 3–32.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle favorisant l'interaction plurielle. Dans A. Abou et M. J. Giletti-Abou (dirs). *Des enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (p. 115–135). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999a). L'identité professionnelle de l'enseignant : ce que des maîtres Québécois en disent. Dans A., Jeannel, J. P., Martinez et G., Boutin (dirs). *Les recherches enseignées dans les espaces francophones* 2, 117–136.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999b). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dirs). *L'enseignant, un professionnel* (p. 115–135). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction par les maîtres en formation. Dans M. Tardif et H. Ziarko (dirs). *Continuités et ruptures dans la formation de maîtres au Québec* (p. 280–299). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Huberman, M. (1984). Vers une biographie pédagogique de l'enseignement. *Éducation permanente* 72–73, 183–197.
- Huberman, M. (1987). *La vie des enseignants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies* 20, p. 119–132.
- Ingvarson, L. et Greenway, P. A. (1984). Portrayals of teacher development. *Australian Journal of education* 28, p. 45–65.
- Malet, R. (1999). La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. *Spirale, Revue de recherche en éducation* 24, 31–53.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. et LeGrand, J. L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. et Raybaut, P. (1983). *Les récits de vie, théorie et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Raymond, D. et Surprenant, M. (1988). *Investigating teachers' knowledge through ethnographic and biographic approaches : A case study*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Nouvelle Orleans, avril.
- Raymond, D., Butt, R. L. et Yamagishi, R. (1993). Savoirs professionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dirs). *Les savoirs des enseignants : que savent-ils?* (p. 137-168). Montréal : Éditions Logiques.
- Tap, P. (1980). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? Dans P. Tap (dir.). *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Toulouse : Privat.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Woods, P. et Sikes, P. J. (1987). The use of teacher biographies in professional self development. Dans F. Todd (dir.). *Planning continuing professional development*. London : Croom-Helm.