

La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires

Christiane Gohier
Université du Québec à Montréal

Marta Anadón
Université du Québec à Chicoutimi

Jacques Chevrier
Université du Québec en Outaouais

L'engagement est un facteur important d'affirmation identitaire sur le plan professionnel. Dans le cadre d'une étude portant sur la construction de l'identité professionnelle d'enseignants en formation des maîtres et des moyens curriculaires y contribuant, une analyse qualitative des données a été effectuée en regard de l'engagement de finissantes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, particulièrement quant au choix de la profession enseignante. Cette analyse a été effectuée en utilisant la théorie des états identitaires de Marcia. Les résultats proposent que l'engagement diffère chez les sujets en fonction de leur état identitaire. Des pistes sont suggérées concernant des dispositifs de formation favorisant l'engagement.

Mots clés : engagement, étudiant, formation des maîtres, état identitaire

Commitment is an important factor in the affirmation of professional identity. As part of a study on building professional identity in student teachers and the ways the curriculum can contribute to this process, we carried out a qualitative analysis of the commitment of graduating students in preschool and primary teacher education programs, with special reference to their choice of the teaching profession. We based our analysis on Marcia's identity status theory. The results suggest that the subjects' commitment varies according to their identity status and we make suggestions for teacher training programs that encourage commitment.

Key words: commitment, teacher education students, identity status

INTRODUCTION

L'engagement est un facteur important de l'affirmation identitaire sur le plan professionnel. L'engagement dans la formation, relié au choix éclairé d'une profession est en effet un des facteurs de maintien dans la profession et d'investissement dans les tâches qui y sont reliées (Chevrier, Charbonneau, Gohier, Anadón & Bouchard, 2004; Nias, 1981; Robitaille & Maheu, 1993).

Ce constat s'applique à la profession enseignante, plus particulièrement depuis la réforme québécoise des programmes de formation, dont celui de formation des maîtres. L'enseignante, l'enseignant y est conçu comme un professionnel autonome, devant effectuer des choix pédagogiques et éthiques dans le cadre d'une éducation axée davantage sur l'apprentissage que sur la transmission de savoirs. Ni technicien, ni simple exécutant, sa fonction requiert un investissement intellectuel et relationnel dont il doit prendre conscience et qui se manifeste dans la continuité et la réaffirmation de son engagement. L'autonomie professionnelle, affirmée également par le Conseil supérieur de l'éducation (2006), exige donc engagement et investissement dans la tâche. Cet engagement peut par ailleurs se concrétiser dans une démarche de formation.

L'importance de l'engagement est exprimée explicitement dans le document d'orientation de la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) qui énonce les apprentissages à effectuer sous forme de compétences, dont les compétences reliées à l'identité professionnelle. Celles-ci portent sur l'engagement dans une démarche

de développement professionnel et sur la capacité à agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions¹.

La question du choix éclairé et de l'engagement envers la profession enseignante est rendue plus percutante par le haut taux d'abandon de la profession par les enseignants dans les cinq premières années d'exercice de la profession, qui se situe entre 15 à 20% au Québec (Martel, Ouelllette, & Raté, 2003). On peut supposer plusieurs raisons à ce phénomène reliées aux conditions d'exercice de la profession. On peut également s'interroger sur le degré d'engagement envers la profession des futurs enseignants en cours de formation, celui-ci pouvant possiblement en partie expliquer leur défection en début de carrière. Plus spécifiquement on se demandera dans cette recherche s'il y a présence d'engagement chez les futurs maîtres, celui-ci se manifestant par l'adhésion à une orientation ou à un choix professionnel (Marcia & Archer, 1993).

Identité professionnelle et engagement apparaissant liés, une des façons d'aborder la question des types ou des dynamiques d'engagement dans la formation - et plus largement dans la vie professionnelle et personnelle - consiste en l'analyse du développement identitaire, entre autres du développement psychosocial du moi. Les travaux de Marcia et de ses collaborateurs (Kroger, 2000; Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993) postulant différents états identitaires sont éclairants à cet égard et peuvent - en complémentarité avec d'autres travaux, comme ceux sur la motivation - donner des pistes quant à l'élaboration de dispositifs de formation susceptibles de favoriser l'engagement.

La théorie de Marcia a été utilisée par Herry, Robichaud et Boyer (1993) dans le cadre d'une étude sur des étudiants en formation des maîtres en vue d'identifier des variables susceptibles d'être liées au développement de l'identité des futurs maîtres². Cette théorie s'est avérée féconde pour l'étude de cette population et elle permet de raffiner l'analyse des sujets par les caractéristiques définitives des états identitaires. Aussi a-t-elle été utilisée dans le cadre d'une recherche visant à mettre au jour la conception de l'identité professionnelle de futurs enseignants et des moyens curriculaires y contribuant.

¹ Il s'agit des compétences 11 et 12 du référentiel de compétences professionnelles.

² Ces variables sont l'âge, le statut parental, le statut marital et l'expérience de travail à temps plein qui aident à vivre une résolution positive de la quête d'identité, c'est-à-dire de passer de l'identité diffuse à l'identité forclosée ou encore moratoire et à l'identité achevée (Herry, Robichaud, & Boyer, 1993, p. 39).

L'engagement étant l'une des dimensions de cette identité, on peut se demander s'il est présent ou non chez les futurs enseignants en formation initiale en fonction des différents états identitaires définis par Marcia (1993). C'est cette question que nous explorerons ici.

CADRE THÉORIQUE

La théorie des états identitaires de Marcia

C'est dans la foulée des travaux d'Erikson (1972), aux fondements psychanalytiques, sur les huit stades du développement psychosocial du moi (ego) que Marcia a élaboré sa théorie des états identitaires (*identity status*) d'abord conçue pour des adolescents, puis étendue à la population adulte. Il reconnaît dans la pensée d'Erikson une source d'inspiration, tant sur le plan structural que phénoménologique. Au plan structural, Marcia reprend la théorie des stades de développement d'Erikson, bien qu'il affirme avoir interprété librement la caractérisation de ces stades aux fins de sa propre théorie.

Ces stades représentent des moments de crise dont la résolution permet l'accès au stade subséquent. La formation ou le développement identitaire est alors le résultat des différentes synthèses de l'ego au fur et à mesure du développement de celui-ci à travers des crises psychosociales. Ces crises, qui se traduisent par des sentiments contradictoires, ne représentent pas pour Erikson une menace ou une catastrophe, mais « un tournant, une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialité accentuée et, partant, la source ontogénétique de force créatrice mais aussi de déséquilibre » (Erikson, 1972, p. 98).

Marcia se réfère surtout au stade 5 de la théorie d'Erikson où le jeune adolescent vit une tension entre une consolidation de l'identité et une identité diffuse. Les oppositions présentes au stade 5, qui est donc caractérisé globalement par un sentiment d'identité et sa contrepartie, la confusion identitaire, se manifestent entre autres dans les couples suivants : identification à la tâche et sentiment de futilité; anticipation des rôles et inhibition des rôles; volonté d'être soi et doute de soi; acceptation réciproque et isolement autistique. Marcia insiste cependant sur le fait qu'il ne faut pas voir la résultante de ces tensions en termes dichotomiques, avec une dominance exclusive de l'un ou l'autre pôle de l'opposition, mais comme une dialectique, sur un mode de résolution personnelle, se manifestant par un équilibre, par exemple, entre une acceptation de l'autre et la capacité à s'isoler.

Quant à la dimension phénoménologique de l'identité, elle traduit plus particulièrement le sentiment éprouvé par la personne de posséder ou non un sens de l'identité et la reconnaissance de la spécificité de son développement identitaire³. L'expérience de posséder une identité est ici conçue comme celle d'avoir un noyau, un centre que la personne se reconnaît comme tel et auquel on peut rattacher l'expérience et l'action (Marcia, 1993, p.7). Le sens de l'identité se traduit par un sentiment de cohérence interne.

Marcia distingue par ailleurs la formation identitaire de sa construction. La formation de l'identité désigne la rencontre avec l'environnement et la prise de conscience, par chacun, de ses caractéristiques et de sa position dans le monde (Marcia, 1993, p.7). Il s'agit cependant là d'une identité conférée, alors que l'identité construite est basée sur la surimposition d'un processus de prise de décision sur l'identité conférée. Formation et construction identitaires ne sont pas conçues comme deux processus mutuellement exclusifs du développement identitaire. Ils sont plutôt dans un rapport de complémentarité, le second processus dénotant la prise en charge – en tant que possibilité d'agir – du développement identitaire, au-delà de la simple prise de conscience d'un état de fait.

Au regard de cette conception de la construction identitaire, les personnes qui n'ont pas d'identité affirmée seront appelées des sujets diffus, celles qui ont une identité conférée, des sujets forclos, celles qui sont en tension entre une identité conférée et une identité construite, les sujets moratoires et, enfin, celles qui ont une identité construite, les sujets accomplis (*achieved*). Ces « états identitaires » sont en fait des moments d'un processus de développement dynamique qui fonctionne sur le mode déséquilibre/rééquilibration, un peu à la manière du constructivisme piagétien. Aucun état n'est définitif ni fermé sur lui-même ou encore exclu du processus de construction identitaire.

Les personnes ayant une identité construite ont le sentiment d'avoir participé à un processus auto-initié et autodirigé, de sorte qu'elles posséderont un meilleur sens du futur et auront développé des habiletés au plan adaptatif pour l'autoconstruction et l'autodéfinition ultérieures. Il va sans dire que le développement identitaire se fait dans le rapport constant avec l'autre. L'autodirection et l'autoconstruction désignent ici

³ « The individual's experience of having or not having a sense of identity, as well as to the experience of one's particular style of identity formation » (Marcia, 1993, p. 5).

la capacité réflexive de la personne et la possibilité qu'elle a d'influer sur le cours de sa vie, de faire des choix plutôt qu'être entièrement définie ou déterminée par le regard de l'autre.

Marcia veut par ailleurs aller au-delà des aspects intrapsychiques structuraux ou phénoménologiques qui ont déjà été explorés, pour se pencher sur l'observation des comportements en tant qu'indicateurs de la structure sous-jacente de l'identité. Pour voir quelles sont les manifestations de l'identité à l'adolescence, il se réfère encore à Erikson qui circonscrit deux sphères dans la formation de l'identité à cette période, soit l'occupation professionnelle et l'idéologie, cette dernière incluant théories, religions et systèmes de compréhension de la vie. Toujours selon Erikson, l'engagement dans ces sphères est l'indicateur clé de la présence ou de l'absence d'identité, comme le rapporte Marcia (1993):

The differentiating behavioral quality within these areas that indicated presence or absence of identity seemed to be commitment. If one « had an identity » one would have to have commitments in these areas [...] Identity is not just commitment in certain important areas of life. But if identity is present, then it should be manifested in those observable criteria. (p. 9)

Plus tard, Marcia ajoutera l'élément de « crise », en tant qu'exploration d'alternatives dans un moment de questionnement, comme un des critères permettant d'identifier les états identitaires. Ainsi, dans l'état de diffusion, il n'y a ni exploration ni engagement, dans l'état forclos, il y a engagement sans exploration, dans l'état moratoire, exploration sans engagement et dans l'état accompli, présence à la fois d'exploration et d'engagement, comme l'illustre le tableau suivant.

Ces états, on l'a mentionné, ne sont pas statiques mais sont en fait des modes de résolution dans le processus de construction de l'identité⁴ qui comporte des éléments conflictuels et suppose de faire des choix. L'exploration et l'engagement en sont les indicateurs les plus significatifs. Selon Marcia et Archer (1993), l'exploration consiste en un questionnement et une recherche d'avenues possibles, dans le contexte de cette étude particulièrement en regard des deux domaines que sont l'occupation et l'idéologie, et l'engagement, en un parti pris ou une

⁴ Chez Marcia (1993), l'expression « modes of identity resolution » est utilisée.

Tableau 1
États identitaires, exploration et engagement

État identitaire	Caractéristiques	Exploration	Engagement
Diffus	Identité faible et changeante. Confusion	Absente	Absent
Forclos	Identité forte allo-attribuée	Absente	Présent
Moratoire	En transition, ambivalence	Présente	Absent
Accompli	Identité forte et souple	Présente	Présent

orientation précise qui se traduit par des choix manifestes⁵. La structure ainsi formée sera assimilative, puis surviendra un déséquilibre et une autre période d'exploration suivie par un engagement. C'est donc sur le mode de l'assimilation et de l'accommodation, si l'on traduit le processus en termes piagétiens, que la construction identitaire se produit.

La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant

Comme on l'a mentionné, cette analyse s'inscrit dans le cadre d'une recherche qui vise à circonscrire la conception de l'identité professionnelle des futurs maîtres et à cerner les moyens ou dispositifs ayant contribué à sa construction au cours de leur formation. Le cadre théorique sous-tendant la recherche est une conception de la construction identitaire en tant que processus transversal du développement professionnel, caractérisée par un mouvement dynamique entre le processus d'identité ou de singularisation et celui d'identification mû par des moments de crise et de remise en question et soutenu par des relations de contiguïté, conduisant à une

⁵ « The assumption is that genuine exploration of personally meaningful alternatives followed by selection of a general direction for one's interests and abilities is the basic indicator of identity formation » (Marcia & Archer, 1993, p. 205). Si Marcia et Archer parlent ici de formation de l'identité, c'est dans le contexte d'un processus ou d'une dynamique de stades qui supposent des déséquilibres qui entraînent la construction « Hence, the variables of exploration and commitment are intended to account for identity formation, change, and reformulation » (p. 205).

identité de plus en plus affirmée; celle-ci se manifeste par le développement des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 1999a, 1999b, 2000, 2001; Gohier, Chevrier, & Anadón, 2005, 2007; Gohier & Anadón, 2000)⁶. Les concepts d'identisation et d'identification ont été définis par Tap (1979). L'identisation est le processus par lequel la personne cherche à se singulariser, à respecter ce qu'elle estime lui appartenir en propre ou la distinguer des autres. L'identification désigne le sentiment de ressemblance à différents groupes d'appartenance, ici plus spécifiquement le groupe professionnel.

L'identité professionnelle est alors un construit à la fois personnel et social. L'identité professionnelle de l'enseignant consiste en la représentation qu'il élabore de lui-même en tant qu'enseignant et se situe au point d'intersection entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante. Celles-ci portent sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation et de l'apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs engagés dans l'école comme institution sociale (Gohier et al., 2001). Cette identité se transforme tout au long de la vie professionnelle et se développe, en premier lieu, au cours de la formation initiale. Le futur enseignant doit se concevoir comme enseignant, avoir une représentation de son travail et du rapport qu'il entretient avec ses pairs afin de pouvoir exercer sa profession. Les quatre stages qu'il effectue dans le milieu lui donnent une expérience pratique qui l'aide à construire ces représentations à ce stade de son développement, à partir de son expérience antérieure. Les représentations de la profession enseignante prennent par ailleurs racine dans l'enfance et dans l'adolescence et sont souvent tributaires dans plusieurs cas des expériences scolaires ou encore des parents qui dans le cas de certains enseignants sont eux-mêmes des enseignants (Gohier, Chevrier, & Anadón, à paraître).

Cette définition de l'identité est complémentaire à celle de Marcia en ce qu'elle a trait plus spécifiquement à l'identité professionnelle des futurs enseignants, en ayant la même vision de la construction identitaire comme un processus dynamique et interactif. Elle met l'accent sur les

⁶ La description du processus est ici simplifiée. On se référera aux articles, particulièrement celui de 2001, pour une description plus complète.

représentations des enseignants (ou futurs enseignants), entre autres de leur travail et de leur profession, lesquelles peuvent être abordées sous l'angle de l'engagement.

En ayant comme cadre théorique cette conception dynamique de la construction identitaire et les différents états identitaires conçus par Marcia, les données d'une recherche sur la construction identitaire d'enseignantes du préscolaire et du primaire sont analysées sous l'angle de l'engagement. À la fin de la période de l'adolescence, à l'aube de l'âge adulte, certains critères permettent de déceler la présence ou l'absence d'exploration et d'engagement. Bien que l'analyse porte sur l'engagement, la présence ou non de l'exploration a une incidence sur le type d'engagement et la détermination du type d'état identitaire.

Marcia situe cette période de la fin de l'adolescence entre 18 et 22 ans. Par rapport à cette catégorie d'âge, les sujets de notre recherche, comme on le verra, ont un an de plus, soit 23 ans en moyenne. Nous les classons cependant dans cette catégorie d'âge car ils sont à la fin de leur programme de formation initiale conduisant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire (BEPEP). Ils sont donc en transition entre cette vie d'étudiants et leur véritable vie adulte de professionnels de l'éducation. On peut se demander s'il y a présence ou non d'engagement dans ce moment de transition. C'est ce que cette analyse vise à explorer.

MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre d'une étude exploratoire, de type interprétatif, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès de 76 finissantes (en 4^e année de formation) du BEPEP, ayant en moyenne 23 ans, dans quatre établissements de l'Université du Québec. Afin de raffiner l'analyse des données, un questionnaire s'inspirant des travaux de Marcia, visant à circonscrire l'état identitaire des étudiants, avait préalablement été passé à 405 d'entre eux à la fin de leur 3^e année de formation.

Le questionnaire d'abord élaboré par Adams, Bennion, et Huh (1989) a été revu par Herry et ses collaborateurs (1993) dont nous nous sommes inspirés. Il s'agit du MOI-EIE (*Extended Objective Measure of Ego Identity Status*). L'instrument comprend 64 items. Les sujets doivent indiquer à quel point l'énoncé est conforme à leur perception en utilisant une échelle de Likert à six points (de 1, fortement en accord à 6, fortement en désaccord). Le questionnaire évalue deux composantes de la formation de l'identité : la composante interpersonnelle (amitiés, fréquentations, rôles sexuels et loisirs) et la composante idéologique (occupations,

religion, politique et style de vie). Pour chacun des huit domaines, deux items se rapportent à chacun des quatre états d'identité. Ils font référence à la présence ou à l'absence d'une période de crise et à une prise ou non d'engagement. Les sujets obtiennent pour la composante interpersonnelle et pour la composante idéologique un score pour chaque état d'identité.

La très grande majorité des étudiants du BEPEP étant des femmes, les entretiens ont ensuite été effectués auprès d'étudiantes représentant différents états identitaires. Une analyse qualitative de contenu du corpus a été effectuée avec une grille ouverte, par catégories émergentes avec le logiciel d'analyse de données ATLAS-TI. Les propos des acteurs ont été intégralement transcrits. Les données ont été classifiées par unités de sens et codées selon une grille de catégories émergentes et itérative, revue au fur et à mesure de l'analyse.

L'entretien comporte 30 questions (ouvertes et fermées) divisées en quatre sections portant sur les données sociobiographiques, sur le positionnement actuel par rapport à l'identité personnelle et professionnelle, sur le rapport au passé et sur le programme de formation. Les données analysées ici portent sur la troisième section, particulièrement sur les deux questions suivantes : « À quel moment l'idée de devenir enseignante t'es venue? Décris-moi comment cela s'est produit » et « As-tu vécu des périodes de remise en question importantes par rapport à ton choix de devenir enseignante? ».

L'analyse dont nous rendons compte plus spécifiquement ici concerne 28 finissantes retenues, correspondant aux quatre états identitaires « purs », sept personnes ayant été retenues dans chaque catégorie : diffus, forclus, moratoire et accompli. Elles ont été identifiées en fonction de certaines caractéristiques propres à chaque état - converties en indicateurs au plan méthodologique selon différentes dimensions ou divers domaines de vie - qui traduisent la dominance, à des degrés variables, d'un état. Dans les cas où il n'y a pas de dominance ou suffisamment de convergence dans les dimensions, on parlera d'états transitoires entre différents pôles.

Comme on l'a mentionné, les sujets obtiennent pour la composante interpersonnelle et la composante idéologique un score pour chaque état d'identité (Herry, Robichaud et Boyer, 1993). Chaque sujet est associé à un état d'identité s'il obtient un score d'un écart-type au-dessus de la moyenne ou plus pour l'échelle de cet état et des scores sous le seuil pour les trois autres états. De plus, un score au-dessous de ce seuil (d'un

écart-type au-dessus de la moyenne) pour les échelles des quatre états d'identité place l'individu au niveau moratoire. Il peut arriver qu'une personne soit dans une phase de transition entre deux états d'identité. Cette dernière obtient alors un score au-dessus du seuil pour les deux échelles de ces états d'identité.

N'ont été retenus ici que des sujets, en nombre égal par catégorie, pouvant être identifiés aux quatre états types, selon les réponses fournies au questionnaire. Nous les avons appelés « états purs » pour les distinguer des états transitoires, mais il serait sans doute plus juste de parler de dominance dans un état identitaire⁷.

Il s'agira de voir s'il y a présence ou non d'engagement chez ces sujets, selon les différents états identitaires, et comment la présence ou l'absence se manifeste, en nous servant entre autres de la critériologie établie par Marcia et Archer (1993) pour cette période de vie. L'engagement est défini par ces auteurs par analogie avec la vertu de ce stade au plan psychosexuel, telle que définie par Erikson, à savoir la fidélité, c'est-à-dire l'adhésion à une orientation, à un choix que l'on maintient malgré la présence d'autres avenues. Cela ne signifie pas que les personnes sont imperméables aux changements, mais qu'elles ne dévient pas facilement du sentier choisi⁸.

Parmi les principaux critères, on trouve la connaissance réelle de toutes les implications concernant le choix fait (du métier par exemple). Y a-t-il eu exploration d'alternatives? Comment la personne pense-t-elle atteindre son but? A-t-elle bien examiné toutes les dimensions de sa vie pour effectuer ce choix? Les actes posés pour mettre en place l'élément identitaire choisi constituent un autre critère. Un troisième critère concerne le rapport à l'autre: en est-il un de modelage ou de cheminement côte à côte? La personne se laisse-t-elle influencer facilement? Enfin, un dernier critère a trait à la capacité de la personne à se projeter dans le futur.

On verra la nature de l'engagement, et son lien avec l'exploration, chez les sujets accomplis et forclos, puis chez les sujets moratoires et

⁷ Comme le stipulent Marcia et Archer (1993), « Very few persons are in the same identity status across all domains. Most will be in the same status in at least several areas, thus making most overall status decisions non problematical » (p. 211).

⁸ « Commitment, like fidelity, refers to a definite choice among possibilities and adherence to the chosen direction in the face of distracting and inviting alternatives. This choice does not mean imperviousness to change, but it does mean reluctance to abandon easily a path set upon » (Marcia & Archer, 1993, p. 208).

diffus et, enfin, comment la manifestation de l'engagement ou son absence peuvent nous donner des pistes pour son développement en formation des maîtres, initiale ou continue et, plus largement, quels enseignements, au plan entre autres des dispositifs de formation, on peut en tirer pour la formation.

RÉSULTATS

États identitaires et engagement : des variations modulées par l'exploration

LES SUJETS ACCOMPLIS ET FORCLOS

L'engagement dans un métier à caractère relationnel

Chez les sujets appartenant aux états forclos et accomplis, on note effectivement, comme le suppose la théorie de Marcia, et comme nous l'avons montré dans une première analyse du corpus (Gohier, Chevrier, & Anadón, à paraître), la présence d'engagement. On peut toutefois se demander si celui-ci se manifeste de la même façon, s'il a la même intensité et la même solidité chez ces deux types identitaires.

Autant chez les forclos que chez les accomplis, parmi les 14 sujets, certaines étudiantes ont songé à exercer une autre profession avant de débiter leur formation (3F, 4A⁹) et d'autres ont effectivement commencé un programme dans une autre orientation professionnelle (3F, 3A) avant de bifurquer vers l'enseignement. Chez les sujets forclos, ce premier choix semble par ailleurs plutôt en conformité avec le second et porter sur le lieu d'intervention éducative, éducation spécialisée (C13¹⁰) ou puériculture (M149), par exemple, plutôt qu'enseignement au préscolaire ou au primaire et être influencé par l'environnement, par les parents (C08) ou par le modèle de l'enseignante véhiculé par les médias (M88). Chez les sujets accomplis, la différence est plus marquée, certaines ayant songé à la pédiatrie (H02), à la coiffure (H03) ou à l'inhalothérapie (M144). Fait à noter, par ailleurs, toutes les professions envisagées ont trait à une relation d'aide aux autres, dans le domaine social ou de la santé, physique ou psychique : infirmière, médecin, inhalothérapeute, travailleuse sociale et éducatrice spécialisée sont les professions

⁹ Les chiffres indiqués entre parenthèses indiquent le nombre de sujets dans chaque catégorie et les lettres tiennent lieu d'abréviations pour chacun des états identitaires (f, forclos; a, accompli; m, moratoire; d, diffus).

¹⁰ Codes d'identification des sujets.

mentionnées ou encore décoratrice ou coiffeuse, dans le cas d'une personne qui avait peu confiance en ses capacités à réussir un programme de formation universitaire (C12). La notion d'aide est mentionnée par plusieurs de façon explicite, comme dans le cas de cette étudiante qui a d'abord fait des études en travail social et qui affirme « [...] j'ai toujours aimé ça montrer aux autres, [...] leur expliquer [...], j'ai fait trois ans en travail social, c'était encore dans le but d'aider les gens [...] » (C17). La propension des femmes à exercer des métiers où « l'on prend soin de » est affirmée une fois de plus, ce qui n'est pas étonnant quand il s'agit de personnes ayant choisi l'enseignement, qui plus est, l'enseignement à de jeunes enfants.

Ce choix, pour les deux types de sujets, s'est par ailleurs fait très tôt dans la majorité des cas, lorsqu'elles étaient étudiantes au primaire (4F, 6A). Dans d'autres cas, le choix s'est effectué au collégial (3F, 1A), ou s'est confirmé à ce niveau, mais en redécouvrant un désir souvent brimé, présent dès l'enfance, comme chez cette étudiante qui a d'abord commencé des études en soins infirmiers qui déclare « [...] je pense que ça a toujours quand même été là cette idée-là. J'ai toujours aimé ça bien comme tout le monde jouer à l'école quand j'étais petite [...] en cours de route, je me suis rendu compte que ce n'était pas ça, puis que c'était l'éducation que je voulais choisir » (M137). Pour aucun des sujets, le choix ne s'est effectué à l'école secondaire, ce qui rejoint le constat relatif aux identités professionnelles distinctes chez les enseignants du primaire et du secondaire, les premiers mettant l'accent sur la relation pédagogique avec l'enfant et les seconds, sur la discipline enseignée (Lessard, 1986; Lessard & Tardif, 2003).

Intensité et solidité de l'engagement : des différences

L'engagement se manifeste chez les sujets forclos, comme chez les sujets accomplis, par une affirmation claire de leur choix professionnel, les unes et les autres se disant certaines de l'orientation choisie. L'analyse montre cependant que cette affirmation est à nuancer quant à la force et à la résistance de cet engagement lorsqu'on demande aux étudiantes quel sentiment elles auraient si l'image qu'elles ont d'elles comme enseignantes était remise en question. Dans cinq cas, les sujets accomplis répondent avec conviction qu'elles persisteraient dans leur décision. L'une d'elles s'exprime ainsi : « [...] je me battrais, c'est certain, parce que je suis convaincue que j'aime ça, que je suis à ma place, puis que je peux apporter quelque chose en tant qu'enseignante » (C02). Une seule

étudiante adopte cette attitude chez les sujets forclos qui ont plutôt tendance à se résigner à un changement éventuel de carrière « [...] Je ferais des enfants... peut-être ébéniste parce que j'aime beaucoup les arts [...] je prendrais le temps d'élever mes enfants, puis ... je me réorienterais après... » (C12). Cette attitude de « résignation » est présente chez cinq des sujets forclos. Le ton et la force d'expression de leur conviction laissent par ailleurs percevoir une implication plus émotive chez les sujets accomplis (7A) que chez les sujets forclos (3F), ce qu'exprime le sujet accompli cité précédemment dans l'hypothèse où on lui annoncerait qu'elle ne peut être enseignante « Oh! Je pense que je ferais une dépression » (C02). Chez les sujets accomplis, dans quatre cas, contre deux chez les forclos, le choix de l'enseignement témoigne également d'un désir profond qui touche à l'essentiel de leur existence comme l'expriment ces étudiantes en répondant à la question jusqu'à quel point est-ce important pour toi de devenir enseignante? L'une répond « ... jusqu'à présent, je dirais que c'est pathétique, c'est quasiment toute ma vie, parce que ça fait tellement [longtemps] que je chéris ce rêve-là, c'est important, c'est essentiel pour moi, c'est l'accomplissement de pratiquement toute ma vie... » (C23); une autre dit : « Un rêve. C'est l'accomplissement de soi » (H03). Deux de ces sujets accomplis conçoivent par ailleurs l'enseignement sur un mode ludique « Là on joue [comme on jouait au professeur dans l'enfance] puis on est payé » (C23).

Le manque d'assurance des sujets forclos, qui peut paraître paradoxal pour des personnes qui se déclarent certaines de leur orientation, s'explique peut-être par le fait que ces sujets sont, dans tous les cas, fortement influencés par autrui dans le choix de leur orientation de carrière, par les parents et amis, par les parents surtout (6F) qui, dans certains cas, sont également enseignants.

À la question: comment s'est produite l'idée de devenir enseignante? une étudiante répond : « [...] J'en ai discuté avec ma mère, puis elle m'a dit ah oui, ce serait une bonne idée [de devenir enseignante] [...] ma mère parce que je suis très proche, je lui dis tout » (C13). Les influences parentales ou amicales ne sont mentionnées que chez un des sujets accomplis et semblent plus diffuses et moins directement incidentes quant au choix professionnel, comme on peut le voir dans la réponse que cette étudiante donne quant aux personnes qui l'ont influencée « Ah! C'est embêtant [...] probablement ma mère m'a influencée pour la force puis pour le caractère. » (C23).

L'engagement s'accompagne d'exercices de réflexion et de questionnement chez plusieurs sujets accomplis. Cette exploration, passée ou présente, a trait surtout à la prise de conscience de ce que les étudiantes sont en tant que personnes et en tant qu'enseignantes et à la réitération de leur choix. Ainsi s'exprime cette étudiante, quant au choix de devenir enseignante « C'est une décision qui a été longuement réfléchie [...] C'est la réflexion qui m'a amenée là » (H03). Et cette autre « On a eu des cours, surtout les cours de créativité [...] où il fallait vraiment se découvrir soi-même. » (H02). Une autre affirme que c'est un stage dans un pays étranger qui l'a amenée à se connaître davantage et à avoir confiance en elle-même, la confirmant ainsi dans son choix (C17). L'importance du questionnement est avérée par d'autres sujets accomplis, alors que chez les sujets forclos, comme on l'a vu, il est davantage lié au lieu d'intervention éducative et influencé par l'environnement.

Cette analyse donne à voir que l'engagement est plus solidement ancré chez les sujets accomplis, dans un choix qui découle davantage d'un questionnement et d'un retour sur soi que chez les sujets forclos où il est plus redevable à des influences externes. Il résiste plus mal, chez eux, à une remise en question de l'orientation professionnelle. Selon les critères formulés par Marcia et Archer (1993), l'engagement ne serait donc pas pleinement significatif chez ces derniers parce que fait sans exploration et induit par des influences externes. L'engagement n'a donc pas la même intensité ni la même solidité chez ces deux types identitaires.

LES SUJETS MORATOIRES ET DIFFUS

Nous traiterons plus brièvement des sujets moratoires et diffus puisque, selon la théorie de Marcia, il n'y a pas d'engagement chez ces personnes. Il y a toutefois exploration chez les sujets moratoires, ce qui n'est pas le cas chez les sujets diffus.

Sujets moratoires : un engagement faible

L'engagement est très faible chez quatre des sujets moratoires et il est mitigé chez les autres. Il est totalement absent chez une étudiante qui affirme avoir choisi l'enseignement parce que « c'était juste cela qui [lui] venait en tête » (H07). Après ses quatre années de formation, elle choisit de ne pas pratiquer l'enseignement et de devenir agente de projet. Une autre étudiante dit, pour sa part, avoir été influencée dans son choix de

carrière par un conseiller en orientation qui, à la fin du secondaire, lui a proposé une formation scientifique en raison de sa bonne performance dans ces matières, ce qu'elle a fait, pour s'apercevoir plus tard qu'elle préférerait l'enseignement (C22). Cet engagement mitigé s'exprime souvent par une hésitation quant à la persévérance dans le métier, comme l'exprime ce sujet : « Je me vois enseignante toute ma vie, mais si ça change, c'est tant mieux [...] C'est très important [de devenir enseignante], mais ce n'est pas essentiel » (C01). Il s'exprime également chez les sept sujets par une résignation plus ou moins prononcée à l'annonce qu'on leur ferait de devoir changer d'orientation professionnelle.

Sujets moratoires : présence d'exploration et vision rationnelle ou fataliste de la profession

On ne retrouve pas le désir profond d'exercer la profession que l'on retrouvait chez les sujets accomplis. Celui-ci fait plutôt place à une vision rationnelle de la profession ou du métier et de la place qu'il doit occuper dans une vie, comme on peut le voir dans les propos suivants « [...] je sais que l'enseignement ça prend beaucoup de place dans une vie, mais c'est un métier, puis je ne veux pas consacrer ma vie à ça [...] Ma vie personnelle, je veux la passer avant » (M65). D'autre part, certains sujets ont une vision fataliste de la vie, comme cette étudiante qui voulait d'abord faire du théâtre et, ayant raté son audition, a choisi l'enseignement, le « destin » en ayant décidé ainsi (H06) ou encore, ce sujet, citée précédemment qui affirme que « tout arrive pour une bonne raison » (C01). L'exploration, si elle a été présente avant le choix de la formation en enseignement, est également présente en cours de formation sous forme de questionnements d'ordre personnel et professionnel, ces sujets ayant tendance à se positionner « à l'encontre » des autres. Certaines étudiantes sont par exemple très critiques face à leurs professeurs ou au milieu dans lequel elles effectuent les stages. L'une mentionne : « J'ai beaucoup de conflits de personnalité avec les gens avec qui je travaille. C'est difficile de garder en tête que oui, c'est ça que je veux faire. Donc, l'image claire de moi en tant qu'enseignante est devenue floue » (C01). Cette autre affirme se poser des questions même au terme de ses études : « [...] c'est la profession que je veux faire, mais en même temps [...], on dirait qu'inconsciemment, ce n'est pas ce que je veux » (H01).

Chez deux de ces sujets, le choix de la profession s'est effectué au secondaire, pour trois autres au primaire et pour deux autres au collégial. Ce sont les seuls sujets pour lesquels on retrouve un choix effectué au secondaire, mais cela semble dû plutôt à une influence sur l'orientation professionnelle qu'à une inclination forte pour une discipline ou une profession quelconque. Une des étudiantes avait choisi une orientation en sciences, mais pour revenir au rêve « qu'elle avait depuis l'âge de 14 ans » de devenir enseignante auprès de jeunes enfants (M033).

Sujets diffus : pas d'engagement affirmé, absence d'exploration

Chez les sujets diffus, nous retrouvons le choix majoritairement fait au primaire, dans cinq cas, et au collégial dans deux cas. Chez la majorité de ces sujets, et bien que le choix de devenir enseignante ait été effectué assez tôt, on ne décèle pas d'engagement affirmé, non plus que de questionnements ou d'exploration comme on en trouvait chez les sujets moratoires. Toutes se résignent assez facilement à l'idée de devoir exercer un autre métier. Cette étudiante, par exemple, à qui on demande ce qu'elle ferait si on lui annonçait qu'elle ne pourrait devenir enseignante, affirme, sans remettre en question cette injonction : « Je serais vétérinaire ou technicienne en soins d'animaux » (H15). Cette autre affirme « être en état de changement » (M125).

DISCUSSION ET PISTES POUR LA FORMATION

On constate une forme d'engagement chez les sujets forclos et accomplis quant au choix – souvent très précoce – de la profession enseignante. Cet engagement semble toutefois plus affirmé chez les sujets accomplis, qui le maintiennent au vu d'éventuelles situations qui viendraient remettre leur choix en question. Il est plus faible chez les sujets moratoire, voire absent chez les sujets diffus.

Certains sujets accomplis mentionnent par ailleurs les stages à l'extérieur du pays et les pratiques d'autoréflexion comme des moyens favorisant le développement de leur identité professionnelle et de leur engagement dans le choix de leur profession (H2, H3, C17). Au-delà de ces quelques pistes concernant la formation, une analyse du rapport à la formation des différents sujets en regard au développement de l'identité professionnelle (Gohier, Chevrier, & Anadón, à paraître) a permis de mettre au jour certains éléments de formation.

C'est la formation pratique, c'est-à-dire les stages qui sont mentionnés comme élément premier favorisant ce développement. Bien que généralisée, cette tendance est plus marquée chez les sujets diffus et forclos qui mentionnent en outre les cours « plus concrets », c'est-à-dire davantage connectés à la pratique. Maîtres associés et superviseurs de stage sont plus souvent cités comme modèles que les professeurs dispensant une formation théorique. Chez les sujets moratoires et plus encore chez les sujets accomplis, s'ajoute à ces éléments l'importance des activités suscitant la réflexion, personnelle et professionnelle, et les mises en situation qui suscitent cette réflexion et ouvrent à des expériences novatrices.

Ces quelques éléments d'analyse suggèrent que les dispositifs de formation qui appellent la réflexion, comme les cours comportant une autoanalyse, ou encore les éléments déclencheurs de questionnement, comme les mises en situation dans différents contextes, stages à l'extérieur du pays ou en milieu interethnique, suscitent l'exploration de soi et de la profession et sont donc susceptibles d'alimenter une forme d'engagement plus significative parce que tributaire d'une identité construite plutôt qu'allo attribuée. Dans certains cas, ils permettraient une prise de conscience plus précoce de malaises profonds quant au choix professionnel et une réorientation en conséquence.

CONCLUSION

On constate que les sujets diffus, forclos, moratoires et accomplis ont un rapport différent à l'engagement dans la profession, en termes d'intensité et de solidité, et que leur rapport à l'exploration est également différent. Ces résultats vont dans le sens de la théorie des états identitaires de Marcia. Ils raffinent l'analyse de Herry, Robichaud et Boyer (1993) sur les états identitaires d'étudiants en formation des maîtres, en explorant davantage le thème de l'engagement. Certains dispositifs de formation pourraient par ailleurs favoriser la construction identitaire de ces sujets et plus particulièrement leur engagement dans leur choix professionnel. Ainsi, on peut supposer que les histoires de vie, l'examen des raisons du choix professionnel, de ses valeurs, des objectifs visés en tant que professionnel de l'enseignement, l'analyse de situations critiques vécues en cours de stage seraient autant de moyens qui pourraient favoriser la réflexion du point de vue de l'identification. Histoire de la profession, examen des compétences requises pour exercer la profession et des questions d'éthique qui lui sont reliées en seraient

d'autres pour favoriser la dialectique entre l'identification et l'identification qui permet à l'étudiant de se situer au regard de sa profession et de s'engager en connaissance de cause.

La théorie des états identitaires de Marcia est intéressante non pas tant par les catégories qu'elle met en place, qui ne sont que des états transitoires et relatifs dans un processus identitaire en constante transformation, que par les éléments qu'elle met au jour et qui sont au cœur de ce processus, tels l'engagement et l'exploration ainsi que les voies et les formes qu'ils empruntent. Il s'agit là d'enseignements dont pourrait bénéficier toute entreprise de formation.

Ces éléments de formation favorisant la construction identitaire et son terme clé, l'engagement, ne sont par ailleurs pas l'apanage de la formation initiale. Les sujets de cette étude, rappelons-le, arrivaient au terme de leur formation initiale et, dans certains cas, en étaient à leur deuxième formation. L'engagement dans la formation aux adultes passe aussi par l'exploration, la prise de conscience des compétences exigées du métier envisagé et de sa situation par rapport à ce choix. C'est ce que donnent à voir les travaux de Bourgeois et Carré portant sur la formation continue. Bourgeois (2000) souligne en effet l'importance de la prise en compte du sujet et de la construction de sens dans le phénomène d'engagement en formation et Carré (1998) décrit l'autodétermination comme l'un des paramètres caractéristiques de la dynamique d'engagement. Réflexion et autoconstruction du sujet sont donc ici aussi invoqués.

La thématique de l'engagement est une question parmi d'autres en lien avec la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. Elle fait partie d'un large éventail de recherches, notamment sur l'accompagnement des stagiaires (Boutet & Rousseau, 2002; Gervais & Desrosiers, 2005), sur le travail même des enseignants et ses conditions d'exercice (Tardif & Lessard, 1999) ou plus largement sur la formation d'enseignants professionnels (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 1996), pour n'en citer que quelques-uns. Comme le suggèrent différents acteurs de l'enseignement, professeurs en formation des maîtres, superviseurs de stage, maîtres associés et directeurs d'établissement, il y aurait lieu d'investiguer davantage du côté de l'arrimage entre la formation universitaire et les milieux de pratique pour favoriser la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et sa cohérence (Gohier, Anadón, & Chevrier, 2007), et, par là, peut-être, son engagement.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines pour le financement de cette recherche ainsi que les assistants de recherche qui ont collaboré à différentes étapes du processus : Thomas Berryman, Nicolas Chevrier, Chantal Déry, Claude Dumais, Marie-Hélène Hudon, Marie-Andrée Joli, Anne-Marie Lamarre, Diane Léger, Annick Robertson, Sylvie Rochon.

RÉFÉRENCES

- Adams, G. R., Bennion, L., & Huh, K. (1989). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Unpublished document. University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada.
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J. M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 87-106). Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutet, M., & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Éducation permanente*, 136(3), 119-131.
- Chevrier, J., Charboneau, B., Gohier, C., Anadon, M., & Bouchard, Y. (2004). La construction de l'identité professionnelle chez des enseignantes engagées. In *L'année de la recherche en sciences de l'éducation – Année 2004* (pp. 71-88). Paris: L'Harmattan.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., & 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. In C. Gohier, & C. Alin (Eds.), *Enseignant-Formateur. La construction de l'identité professionnelle. Recherche et Formation* (pp. 17-28). Paris: L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999a). L'identité professionnelle de l'enseignant: Ce que des maîtres québécois en disent. In A. Jeannel, J. P. Martínez, & G. Boutin (Eds.), *Les recherches enseignées en espaces francophones : Volume 2. Science en construction et enseignement universitaire* (pp.117-136). Bordeaux: Université de Bordeaux II.

- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999b). 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, & G. Parent (Eds.), *L'enseignant, un professionnel*. (pp. 21-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant: Pour un modèle favorisant l'interaction plurielle. In A. Abou, & M. J. Giletti (Eds.), *Des enseignants d'Europe et d'Amérique : Questions d'identité et de formation* (pp. 115-135). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & 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(1), 3-32.
- Gohier, C., Anadón, M., & Chevrier, J. (2007). Les rôles d'acteurs de la profession enseignante : Regards croisés. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. (pp. 283-310). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Chevrier, J., & Anadón, M. (2005). La formation des maîtres au temps des réformes : L'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique. In D. Biron, M. Cividini, & J. F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 281-298). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gohier, C., Chevrier, J., & Anadón, M. (2007). Future teachers' identity : Between an idealistic vision and a realistic view. *McGill Journal of Education*, 42(1), 141-156.
- Gohier, C., Chevrier, J., & Anadón, M. (à paraître). Les états identitaires chez les futurs maîtres du primaire: Quelle incidence sur le développement de l'identité professionnelle? In M. Dadoy, & M. Kaddouri (Eds.), *Métier, formation et identité professionnelle dans le champ des pratiques sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Herry, Y., Robichaud, N., & Boyer, J. C. (1993). Description de l'état d'identité d'étudiantes et d'étudiants inscrits en formation des maîtres. *Revue canadienne de l'éducation des adultes*, 7, 37-48.
- Kroger, J. (2000). Ego identity status research in the new millenium. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 145-148.

- Lessard, C. (1986). La profession enseignante: Multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères, Essais en éducation*, 8, 135-189.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes: Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky, *Ego identity: A handbook for psychological research* (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E., & Archer, S. L. (1993). Identity status in late adolescents: Scoring criteria. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky, *Ego identity, A handbook for psychological research* (pp. 205-240). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychological research*. New York: Springer-Verlag.
- Martel, R., Ouellette, R., & Raté, J. (2003). L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 5(3), 267-280.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Robitaille, M., & Maheu, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle: Le cas du travail enseignant au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 87-112.
- Tap, P. (1979). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? In P. Tap, *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 237-250). Toulouse: Privat.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte Foy: Presses de l'Université Laval.

Christiane Gohier est professeure titulaire au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal et chercheure au Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches et publications portent sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant, sur les fondements de l'éducation, notamment l'épistémologie et les finalités de l'éducation ainsi que sur la question de l'éthique en éducation. On trouve la liste de ses travaux sur le site <http://www.er.uqam.ca/nobel/r17101>.

Marta Anadón est professeur titulaire au Département des Sciences de l'éducation et de Psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheure au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches se développent sur trois thèmes : identité professionnelle et formation des maîtres; recherche collaborative/recherche-action et développement professionnel; développement professionnel de l'enseignant de l'éducation des adultes. Ses champs d'intérêt professionnels sont : épistémologie des sciences humaines et de l'éducation; fondements de l'éducation; analyse sociopolitique de l'éducation (sociologie de l'éducation, politiques éducatives); processus identitaires; psychologie sociale du développement; méthodes qualitatives de recherche et recherche participative.

Jacques Chevrier est professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Ses intérêts de recherche concernent l'apprentissage à l'université (stratégies d'apprentissage, styles d'apprentissage et modes d'apprentissage des étudiants), l'apprentissage expérientiel et la construction de l'identité professionnelle chez les futurs maîtres, ainsi que l'apprentissage transformationnel.