
Symposium formation et travail : dynamiques de professionnalisation d'enseignants des premier et second degrés

Dynamiques de construction identitaire des enseignants stagiaires en lycée professionnel

Maryse Avice*, Richard Wittorski*

** Institut Universitaire de Formation
des Maîtres de Rouen
76130 Mont Saint Aignan
Laboratoire CIVIIC
Maryse.avice@rouen.iufm.fr
Richard.wittorski@rouen.iufm.fr*

RÉSUMÉ. Notre intention consiste ici à saisir les évolutions des représentations que se font les professeurs stagiaires de lycées professionnels (PLP) concernant leur rôle, leurs pratiques, les élèves lors de la première année d'exercice professionnel en cours de formation par alternance (2^{ème} année d'IUFM). Il s'agit plus précisément de comprendre les modalités de construction et d'évolution de l'identité professionnelle définie provisoirement comme le passage d'un « métier idéalisé » à un « métier pratiqué » concernant l'image de son rôle et du métier ; l'image de sa place dans l'environnement ; l'image de ses pratiques et le rapport entretenu à ses pratiques ; l'image des élèves. Nous souhaitons, de façon exploratoire, comprendre les dynamiques identitaires engagées (dynamiques de confirmation, de préservation, de repli identitaire,...).

MOTS-CLÉS : développement professionnel, dynamique identitaire, enseignants

Notre intention consiste ici à saisir les évolutions des représentations que se font les professeurs stagiaires de lycées professionnels (PLP) concernant leur rôle, leurs pratiques, les élèves lors de la première année d'exercice professionnel en cours de formation par alternance (2^{ème} année d'IUFM). Il s'agit plus précisément de comprendre les **modalités de construction et d'évolution de l'identité professionnelle** définie provisoirement comme le passage d'un « métier idéal stéréotypé » à un « métier réel façonné par l'expérience » concernant l'image de son rôle et du métier ; l'image de sa place dans l'environnement ; l'image de ses pratiques et le rapport entretenu à ses pratiques ; l'image des élèves. Nous souhaitons donc, de façon exploratoire, comprendre les **dynamiques identitaires** engagées lors du passage de ce « *métier idéalisé* » (avant son exercice concret) à ce « *métier pratique* » (dynamiques de confirmation, de préservation, de repli identitaire,...). Notre propos s'organisera en 3 parties. La première précisera notre entrée théorique, la seconde les options méthodologiques mises en œuvre et la troisième les résultats obtenus.

1. Quelques travaux permettant d'analyser les processus de transformation identitaire

Si le mot identité devient d'une utilisation si fréquente aujourd'hui, c'est probablement à cause, comme le dit Dubar (2004), de l'apparition d'une crise des identités professionnelles qui s'inscrit dans une remise en cause générale des identités sociales. C'est aux USA dans les années 1960 que le terme identité est apparu notamment à partir des travaux d'Erikson. Le mot est aujourd'hui atteint de « folie » à force d'être utilisé, l'identité est à la fois une catégorie de pratique et une catégorie d'analyse, le mot supporte donc une charge théorique polyvalente.

Regardons de plus près quelques constructions théoriques disponibles. Elles sont marquées disciplinairement et elles ont pour tendance commune de considérer l'identité dans un rapport sujet-autrui-environnement. **Leur différence tient dans le paradigme dans lequel elles s'insèrent (un paradigme donnant la préférence à une dynamique individuelle, ou à une dynamique interindividuelle ou encore à une dynamique sociale) :**

-**la préférence à une dynamique individuelle** : en psychologie, l'identité a tendance, à l'instar des travaux de Mucchielli (1986), à être définie par des sentiments identitaires (sentiment d'existence, de cohérence, de continuité, d'appartenance, de différence..), « propriétés » attachées au sujet-individuel,

-la préférence à une dynamique interindividuelle : en **psychosociologie**, plusieurs travaux (par exemple, ceux d'Hogg et Abrams, 1988) insistent sur les modalités de construction de l'identité sociale dans les relations réelles ou symboliques entre les groupes (3 mécanismes sont alors à l'œuvre : un mécanisme de catégorisation sociale, de conceptualisation et de comparaison sociale inter-groupes),

-la préférence à une dynamique sociale (de transaction) : en **sociologie, notamment en sociologie des organisations**, l'identité est abordée sur son versant « professionnel » ou « au travail » par des auteurs comme Sainsaulieu et Dubar. Elle se présente comme le produit d'une négociation sociale où l'enjeu est la reconnaissance de soi par les autres.

Dans cet ensemble de travaux, nous nous inspirons particulièrement de deux orientations qui nous semblent complémentaires et qui ont pour intérêt d'étudier moins l'identité en tant qu'état (question qui nous semble insoluble) que l'identité en tant que dynamique de développement :

-d'une part, les travaux de **Dubar** concernant le développement des identités professionnelles : Ainsi, Dubar (1992), parle d'une double transaction : la transaction biographique qui articule dans le temps, en continuité ou en rupture, l'identité héritée d'un passé constitué (trajectoire) et l'identité visée (projets d'avenir possibles), la transaction relationnelle ou structurelle qui concerne le rapport entre l'identité pour soi et l'identité attribuée par les autres et dont le but est la reconnaissance de l'identité dans un espace d'échanges institutionnels. Cette double transaction tend à produire des formes identitaires qui « constituent des configurations socialement pertinentes et subjectivement significatives de nouvelles catégorisations indigènes permettant aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui lorsque les catégories officielles deviennent problématiques » (Dubar, 1992, p.523).

-d'autre part, les travaux de **Kaddouri** (2001) à propos des dynamiques et des stratégies identitaires. En lien avec la thèse développée par Dubar, cet auteur distingue plusieurs dynamiques identitaires : dynamique de transformation identitaire (changer une identité vécue de façon insatisfaisante), dynamique d'entretien identitaire (entretenir une identité vécue de façon satisfaisante), dynamique de préservation identitaire (réhabiliter une identité blessée), dynamique de confirmation identitaire (maintenir ou défendre une identité menacée), dynamique de reconstruction identitaire (faire reconnaître une identité insuffisamment reconnue par un autrui significatif).

2. Options méthodologiques

Notre recherche a de façon évidente un statut exploratoire. Elle est réalisée auprès d'un petit échantillon de 8 PLP stagiaires rencontrés entre octobre 2005 et décembre 2006 à l'IUFM de Rouen sous la forme d'entretiens individuels enregistrés et transcrits. Cet échantillon est composé de la façon suivante (tableau ci-dessous), tenant compte de deux variables qui nous semblent pouvoir différencier les résultats :

- expérience professionnelle antérieure (nature et durée) versus absence d'expérience professionnelle antérieure ;
- disciplines enseignées : disciplines générales versus disciplines professionnelles.

	PLP stagiaires enseignant des disciplines professionnelles (« communication administrative et bureautique (CAB) », « vente » (V))	PLP stagiaires enseignant des disciplines Générales (« mathématiques-sciences » (MS), « lettres-anglais » (LA))
Expérience professionnelle antérieure	3 (interviewés SB, NP, MD)	2 (interviewés BAH, EL)
Absence d'expérience professionnelle antérieure	1 (interviewé VD)	2 (interviewés AVK, SG)

Figure 1 : Echantillon

Les hypothèses qui ont été énoncées au début de la recherche sont les suivantes :

-Hypothèse 1 : si l'on est PLP enseignant des disciplines professionnelles (CAB, V), la conception dominante du métier est plutôt de type « transmission de gestes professionnels », l'insertion dans un lycée professionnel est acceptée, la vision des élèves est plutôt positive et l'image de soi est préservée. Dans ce cas on assiste à des dynamiques identitaires de type « confirmation » accompagnant une véritable transition identitaire positive vers le métier d'enseignant, voire « affirmation » (transaction subjective positive) ;

-Hypothèse 2 : si l'on est PLP enseignant des disciplines générales (MS, LA), on définit son identité au travers de sa discipline de référence, on conçoit le métier comme étant plutôt centré sur la transmission de savoirs, l'insertion dans un lycée professionnel est souvent vécue comme un échec, la vision des élèves est plutôt négative (la distance avec les élèves est plus grande) et l'image de soi est bousculée. Dans ce cas, on assiste à des dynamiques identitaires de type « préservation » ou « repli » (se recentrer sur sa discipline,...), « durcissement »... (transaction subjective négative).

Le guide d'entretien utilisé comportait plusieurs consignes : parlez-moi de votre parcours antérieur et des raisons pour lesquelles vous avez souhaité devenir enseignant ; avant même de l'exercer, comment voyiez-vous votre nouveau métier d'enseignant (les élèves, le métier en lui même, ...) ? pouvez-vous me parler de ce que vous faites avec les élèves ? qu'en pensez-vous ? cela est-il conforme à ce que vous imaginiez ? rencontrez-vous des difficultés particulières ? que diriez-vous des élèves que vous avez en classe ? comment cela se passe-t-il dans l'établissement ? qu'en pensez-vous ? en quoi l'image que vous aviez de votre métier, des élèves, de la vie scolaire a changé depuis le début de l'année ?

3. Dynamiques de transformation identitaire de l'enseignant PLP lors de la première année d'exercice en cours de formation : le passage du métier idéalisé au métier pratiqué (entre « confirmation/entretien/consolidation » et « repli » identitaire)

Nous allons procéder à la présentation des résultats en deux temps (rappelons que la modestie de notre échantillon ne nous permet pas de généraliser les résultats proposés. Ces résultats exploratoires seront à confirmer à l'aide d'une investigation à plus grande échelle qui sera entreprise en 2007-2008). Les résultats semblent très nettement se différencier selon la variable expérience professionnelle antérieure ou non plus qu'en fonction des disciplines enseignées (générales ou professionnelles).

3.1. PLP enseignement professionnel ou général avec expérience professionnelle antérieure

3.1.1. Une conception du métier assumant pleinement le rôle conjoint d'enseignant-éducateur associée à une vision positive des élèves

Les PLP avec expérience antérieure disent souvent avoir anticipé les caractéristiques des publics accueillis en Lycée Professionnel (« *il n'y a pas eu de grosses surprises* »). Pour tous, le rôle d'enseignant éducateur est accepté et assumé, il est vécu comme étant évident, presque « naturel ». Cette position est associée à un regard bienveillant et compréhensif vis à vis des élèves (« *je les aime beaucoup, il ne faut pas les laisser de côté* »), une volonté de les comprendre, d'être disponible à leur écoute et un désir de les aider (« *ce qui me fait mal, c'est les élèves qui disent de toute façon je ne poursuivrai pas, elles ont une image dévalorisée d'elles-mêmes, il faut les aider* »). L'image dominante qu'ils se font des élèves pourrait être résumée de la façon suivante : « **faire avec et pour les élèves** » (les élèves sont d'emblée perçus avec leurs spécificités, il convient alors d'enseigner en tenant compte de leur profil : « *on sait mieux ce qu'on attend les uns des autres, ils ont beaucoup d'énergie mais mal canalisée, c'est un appel à l'aide* », « *progressivement j'ai constaté que leur niveau est bas et qu'il faut se mettre à leur niveau* »).

3.1.2. Une conception de la pratique d'enseignement fondée sur la recherche du sens pour les élèves

Ces PLP, quand ils enseignent des disciplines professionnelles, disent accorder une place plus grande au terrain (« *je leur parle plus de terrain que de théorie* », « *montrer la réalité du terrain* », « *il faut leur montrer plus le côté professionnel* »), au concret et expriment un souhait de décloisonnement de l'institution permettant de développer des collaborations dans les établissements au service de projets permettant la découverte des activités professionnelles (« *je cherche à développer des partenariats avec le monde professionnel* »). Lorsqu'ils enseignent des disciplines générales, ils considèrent que leur enseignement ne peut pas faire l'économie d'une entrée par le concret permettant ensuite d'introduire les savoirs à enseigner. Il s'agit d'intéresser les élèves. Le point commun entre ces deux conceptions de la pratique professionnelle repose sur l'idée que l'enseignement, qu'il s'agisse de matières générales ou professionnelles, doit d'abord « **faire sens** » aux élèves.

3.1.3. Au total, un positionnement professionnel d'ordre « pragmatique » traduisant une dynamique identitaire de type « confirmation » pour certains et « entretien » pour d'autres

L'analyse des données recueillies nous conduit à penser que les enseignants avec expérience professionnelle antérieure ont tendance à adopter une attitude « **pragmatique** » dans la mise en œuvre de leurs activités : s'adapter à la situation

qui s'impose, donner une large place à l'action et à l'étude des faits (« *je les ai envoyés faire une enquête de terrain* ») permettant de donner du sens à l'enseignement.

Du point de vue des dynamiques identitaires dans lesquelles ils sont engagés, elles relèvent davantage pour certains de la « **confirmation identitaire** » (ceux qui souffraient d'un déficit de reconnaissance sociale et professionnelle dans leur emploi antérieur (cas de MD : « *je n'ai jamais été reconnue avant à mon niveau, j'ai cherché ici à être reconnue* » et de BAH)), pour d'autres de l'« **entretien/consolidation identitaire** » (ceux qui sont satisfaits de leur situation actuelle et souhaitent la consolider, cherchent à progresser en développant une pratique toujours plus efficace (cas de SB, NP : « *j'aimerais faire évoluer mes pratiques, j'ai plein d'idées* », « *c'est la représentation que je m'en faisais, j'ai passé une bonne année* »)). Ici, la transaction subjective évoquée par Dubar est positive : ils se vivent en continuité par rapport à leurs souhaits professionnels. Cela s'accompagne d'ailleurs d'un sentiment d'autocontrôle et de bien être (« *enfin j'ai une classe, je prends du plaisir* »), ainsi que d'un sentiment fort de responsabilité par rapport aux situations constatées (et non un transfert de la responsabilité sur l'institution).

3.2. PLP enseignement professionnel ou général sans expérience professionnelle antérieure

3.2.1. Une conception du métier assumant difficilement le rôle conjoint d'enseignant-éducateur associée à une vision dégradée des élèves

Les PLP sans expérience professionnelle antérieure ne s'attendaient pas à être confrontés à des élèves présentant à la fois des difficultés scolaires importantes et des élèves souvent agités : c'est le « choc » du début d'année qui n'a pas été anticipé (« *je ne soupçonnais pas certains problèmes* », « *au début de l'année, c'est violent* »). En conséquence, ils éprouvent des difficultés à assumer dans le même temps le rôle d'enseignant (qu'ils revendiquent avant tout) et celui d'éducateur (« *on n'a pas été formé pour ça* », « *je n'avais pas conscience qu'on avait un rôle d'éducateur* »). De façon liée, on constate que leur vision des élèves est relativement négative, ils sont souvent considérés comme étant « immatures » (« *des bébés peu autonomes* », « *ils sont dans la provocation* », « *en classe c'est du babysitting* »). Par différence avec les PLP dotés d'une expérience professionnelle antérieure, l'image que les PLP sans expérience ont des élèves pourrait être résumée ainsi : « **élèves obstacles, à rendre conformes** ».

3.2.2. *Une conception de la pratique fondée sur la transmission de savoirs avant tout*

Ces enseignants, lorsqu'ils enseignent des disciplines professionnelles, ont tendance à fonder leur pratique sur des stratégies permettant de transmettre des savoirs tout en « intéressant » les élèves (*« je me demande comment les intéresser, je ne l'imaginai pas »*). Quand ils enseignent des disciplines générales, la pratique se fonde très nettement sur la transmission des savoirs qui est au cœur de la pratique (*« rôle de transmission des savoirs pour s'en servir plus tard », « pour moi, enseigner c'est d'abord transmettre des savoirs »*). Le point commun de ces deux conceptions réside sur la place centrale donnée aux savoirs à transmettre.

3.2.3. *Au total, un positionnement professionnel plus « rigide » traduisant une dynamique identitaire de type « repli »*

L'analyse des données recueillies nous conduit à penser que les enseignants sans expérience professionnelle antérieure ont tendance à « **rigidifier** » leur pratique : face au « choc » occasionné par la découverte des élèves, il ne s'agit pas tant d'adapter sa pratique mais de persévérer dans l'intention de transmettre les savoirs jugés indispensables, le métier d'enseignant-transmetteur de savoirs est alors revendiqué avant tout (*« il ne s'agit pas de renoncer sur l'essentiel »*).

Du point de vue des dynamiques identitaires dans lesquelles ils sont engagés, elles relèvent davantage du « **repli identitaire** » au sens du repli sur sa discipline et les savoirs à transmettre (cas de VD et SG). Ici, la transaction subjective évoquée par Dubar est négative : ils se vivent en rupture par rapport à leurs souhaits professionnels qui étaient cristallisés sur l'enseignement-transmission de savoirs (le rôle d'éducateur étant alors difficilement accepté : *« il y a une perte d'image de l'enseignant auprès des élèves »*). Cela s'accompagne d'ailleurs d'une certaine souffrance liée à cette difficulté d'assumer le rôle idéalisé et d'une tendance à transférer la responsabilité des difficultés vécues sur l'institution (*« on est lâchés, manque d'aide et d'explications »*).

En conclusion, contrairement aux attentes formulées dans nos hypothèses de départ, ce n'est pas tant le type de discipline enseignée qui différencie les représentations professionnelles et les dynamiques identitaires des enseignants PLP stagiaires. De ce point de vue, c'est bien le fait de détenir ou non une expérience professionnelle antérieure qui est déterminant. Bien entendu, cette variable en inclut d'autres qui interviennent probablement pour beaucoup dans son effet « différenciateur » : les stagiaires avec expérience professionnelle ont souvent des enfants (« j'ai deux ados donc je connais ça »), leur permettant ainsi d'anticiper les caractéristiques de leur public ; leur âge significativement plus élevé que les stagiaires sans expérience antérieure leur permet de ne pas être confronté aux conséquences habituelles de la proximité d'âge entre l'enseignant et son public (difficulté à faire reconnaître son autorité,...). Ces résultats exploratoires seront à vérifier grâce à l'engagement d'un prochain travail de terrain auprès d'un échantillon plus important. Nous chercherons alors à comprendre l'évolution des représentations et des dynamiques identitaires des enseignants depuis leur deuxième année de formation en alternance jusqu'à leur première année de titularisation, dans une perspective longitudinale.

3.3. Bibliographie

- Dubar ; C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue Française de Sociologie*, 33, 505-529.
- Dubar, C. (2004). Identités professionnelles : le temps du bricolage. In Editions Sciences Humaines (éd.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*. Paris : Sciences Humaines, 141-148.
- Hogg, M.A. et Abrams, D. (1988). *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*. London : Routledge.
- Kaddouri, M. (2001). Vers une typologie des dynamiques identitaires. In Centre de Recherche sur la Formation (Ed.), *Action et identité*. Paris : INRP, 163-175.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : PUF, QSJ.