

# LA CONSTRUCTION ET LA RECONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : UN PROCESSUS RÉFLÉCHI, ANALYTIQUE ET CRÉATIF. L'EXPÉRIENCE D'UNE RECHERCHE

**Edith CHEHAYBAR y KURI,**  
*CESU - UNAM, Mexique*

## I - PRESENTATION

Dans un monde qui vit des changements constants et toujours plus rapides, il nous semble pertinent de nous arrêter un moment afin d'analyser le rôle que chacun d'entre nous assume dans l'exercice quotidien de ses fonctions respectives. Si chacun de nous se met à y réfléchir, il arrivera à la conclusion que son métier ou sa profession présente des éléments et des caractéristiques sociales qui ont été modifiées tout au long du parcours historique et du développement social et culturel des communautés humaines. De même, il pourra voir que l'espace d'action du sujet est déterminé par les relations et les échanges sociaux.

Lorsque nous parlons d'éducation, nous faisons référence à un domaine multiforme et multidisciplinaire dans lequel entrent en interaction et confluent beaucoup d'éléments différents : les étudiants, les enseignants, les formateurs, les institutions, le gouvernement, la société, etc. ; chacun de ces éléments adopte face au processus éducatif une conduite, un rôle qui est le résultat à la fois de son individualité et de l'interaction sociale.

## II - L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Les enseignants possèdent une identité professionnelle qui renferme de multiples aspects, parmi lesquels nous pouvons citer par exemple la formation professionnelle et la formation institutionnelle. La construction de l'identité professionnelle des formateurs-enseignants lors de la formation personnelle peut être comprise comme la libre prise de décision face aux possibilités qu'offre le choix d'un projet de vie (Ferry, 1990), dans lequel l'élément prioritaire est sans aucun doute le fait de comprendre et d'assumer des engagements en rapport avec l'exercice professionnel. Et par exercice professionnel nous entendons la reconnaissance du moi personnel et du moi professionnel, qui ne sont en aucune façon dissociés, ce qui exige un exercice de réflexion et de critique à propos de la pratique éducative. Cette reconnaissance réclame l'observation, la réflexion et l'analyse des processus vécus en classe de façon individuelle et en groupe, sans oublier le lien avec l'environnement historique, politique et social dans lequel cette pratique est insérée. Dans un premier moment, l'exercice de réflexion doit favoriser la révision menée à bien par l'enseignant sur le rôle qu'il adopte dans sa vie pratique de tous les jours, et cette révision se transforme en une quête introspective par le biais de laquelle il arrivera à se voir soi-même.

La formation institutionnelle fait référence à l'acquisition d'éléments théoriques et pratiques que les enseignants intègrent à leur pratique professionnelle, ce qui explique en grande partie la position que ceux-ci adoptent face au processus d'enseignement-apprentissage ; c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas exclusivement de tenir compte des aspects théoriques, didactiques et techniques, mais qu'il est indispensable de contempler aussi les éléments qui rendent possible une analyse de la réalité sociale, économique, politique et éducative, ce qui favorise une formation qui constituerait une part de l'identité de l'enseignant. De même, la vision que celui-ci adopte par rapport à sa pratique, le rôle qu'il joue et la façon de laquelle il s'autodétermine constituent d'autres aspects fondamentaux de son identité.

Dans des situations différentes, l'environnement éducatif impose à l'avance un rôle à l'enseignant, limitant par-là son champ d'action et le mettant dans une situation de conflit avec sa propre identité. Pour ne citer qu'un exemple, on observe parfois que certaines institutions éducatives dictent aux enseignants les lignes de conduite à suivre, attitude par laquelle elles réduisent leur capacité créative, analytique, réflexive et critique. Quand un enseignant choisit et définit sa position face au processus éducatif, il assume en même temps des responsabilités envers lui-même et envers la société.

Par ailleurs, quand l'enseignant parvient à apprécier la position et l'importance que revêt son travail face au groupe et face à la société, son engagement s'accroît, étant donné qu'il est capable d'assimiler son champ d'action, ce qui lui permet de mener à bien une transformation basée sur l'analyse de sa pratique. L'enseignant comprendra donc que son identité n'est pas seulement en rapport avec la façon dont il se représente et se conçoit lui-même, mais qu'elle suppose aussi la vision que les « autres » ont de lui et de l'exécution de son rôle en tant qu'enseignant (Anzaldúa, 2001). Les relations enseignant-étudiant, enseignant-enseignant, autorité-enseignant-étudiant et société-enseignant configurent pour chacun des acteurs sa propre identité culturelle, qui est le résultat de l'influence que l'un des éléments exerce sur l'autre. C'est ainsi que l'enseignant transmet, en même temps que des actions et des

connaissances, des conduites que les étudiants assimilent ; ceux-ci font de même et tous se construisent dans cet échange culturel. L'identité de l'enseignant et de l'étudiant est le produit d'une construction dialectique fondée sur les relations individuelles, institutionnelles, sociales, politiques, culturelles, économiques, etc. (Castoriadis, 1983).

### III - L'IDENTITÉ DE GROUPE : UN PROCESSUS DE CONSTRUCTION ET DE RECONSTRUCTION D'IDENTITÉS

L'identité est la façon de laquelle les sujets s'assument dans la vie. Il est donc possible de la considérer à partir d'un point de vue axé sur les processus internes de chaque individu, mais aussi en partant des identités communes à chaque profession et à chaque groupe. Dans ce cas, on pourrait parler d'une identité propre aux formateurs-éducateurs. L'identité se construit à l'intérieur du sujet au fur et à mesure qu'ont lieu les expériences, les situations et les relations interpersonnelles ; il est nécessaire de saisir l'importance de cette affirmation lorsqu'il est question de la formation des enseignants, ce qui implique que ceux-ci réfléchissent, analysent et soient en mesure de jeter un regard critique sur leur propre exercice de l'enseignement afin de pouvoir évaluer et perfectionner celui-ci, en assumant de cette façon leur responsabilité et l'importance du rôle qu'ils jouent dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Nous considérons que dans le cadre de l'apprentissage en groupe il est important de situer aussi bien l'enseignant que l'étudiant dans leurs dimensions d'individus sociaux, de membres d'un groupe qui cherche à aborder, à transformer et à construire le savoir à partir d'une perspective de groupe, qui assume le fait qu'apprendre c'est élaborer le savoir, puisque celui-ci n'est jamais donné ni fini, qu'il n'est pas une entité fermée ni absolue, mais qu'il est au contraire une façon de penser, de recréer, qu'il est ouvert et représente une construction permanente et qu'il implique le besoin de concevoir la réalité et de développer une conscience critique. En outre, il met en cause la nécessité de prendre en considération et d'évaluer l'importance de l'interaction au sein d'un groupe et fait de l'interaction et du groupe un moyen et une source d'expériences pour le sujet qui rendent possible l'apprentissage (Chehaybar, 2001).

Comprendre l'apprentissage de cette façon présuppose un changement, un regard nouveau sur l'enseignant et les étudiants, ainsi que sur la formation aussi bien des étudiants pour le travail en groupe que pour l'enseignant en tant que meneur de groupe. L'exposition *ex cathedra* traditionnelle, souvent employée comme le seul moyen possible d'apprentissage, produit des élèves passifs ; au contraire, si nous parlons d'apprentissage en groupe nous considérons les étudiants comme des sujets actifs qui traitent en groupe aussi bien l'information reçue de l'enseignant que celle qu'ils recherchent et découvrent eux-mêmes. Dans ce processus de construction, l'émotion joue un rôle important, étant donné qu'elle définit les attitudes que le groupe adopte au moment d'aborder et de traiter l'information reçue et découverte, qui favorise la production en tant que résultat d'un processus en spirale.

Si nous concevons l'enseignement en partant du point de vue de l'apprentissage en groupe, l'effort fourni pour construire l'identité professionnelle requise par les formateurs-enseignants doit consister en une auto-réflexion sur la façon d'utiliser les éléments théorico-pratiques de cette perspective de l'enseignement et la façon de voir les étudiants qu'ils veulent former et dont le pays a besoin. Ceci suppose le développement chez l'enseignant d'une conscience réflexive, critique et créative par le biais de la pratique concrète et quotidienne, et tout ce que nous venons de mentionner doit être un reflet de l'identité assumée par les formateurs, les enseignants et les étudiants.

### IV - L'EXPÉRIENCE D'UNE RECHERCHE

C'est en partant de la recherche intitulée « Réalité et futur de la formation des professeurs », actuellement en cours de réalisation, que nous nous permettons de présenter une expérience de formation d'enseignants. Et c'est à partir de la théorie critique de l'enseignement (Carr et Kemmis, 1988 ; Schön, 1992 ; Honoré, 1980 ; Gimeno Sacristán et Pérez Gómez, 1989) et de la conception de l'apprentissage en groupe (Chehaybar, 1994) que nous analysons le regard que portent les formateurs sur leur propre formation et sur leur pratique professionnelle, à partir des catégories suivantes: la remise en question du travail professionnel en rapport avec soi-même et avec les étudiants, l'observation des aspects individuels, sociaux, affectifs et académiques, les liens et les rôles qui se créent dans le processus de travail en groupe et les éléments théorico-pratiques et méthodologiques sous-jacents à l'apprentissage en groupe. En partant de ces catégories, nous avons élaboré un questionnaire composé de questions ouvertes dont le but était de provoquer la réflexion des enseignants à propos de leur propre pratique de l'éducation, de connaître leurs références théorico-méthodologiques, la façon dont ils prennent en charge leur tâche en tant qu'enseignants et la perspective de formation qui a eu une incidence sur la construction de leur identité à partir de la réflexion, de l'inter-réflexion, de la critique et de l'autocritique qui sont les piliers de la construction et de la reconstruction de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Le questionnaire que nous avons soumis aux formateurs-enseignants n'a pas eu pour but d'obtenir des données chiffrées ou des pourcentages, ni d'obtenir des révélations insoupçonnées, mais plutôt de provoquer chez les formateurs-enseignants la réflexion sur leurs pratiques éducatives et la mise en question de leur propre formation afin de réveiller en eux le besoin de se former et de se mettre à jour en ce qui concerne les références théoriques et méthodologiques qu'ils emploient, de se poser des questions quant à leur propre capacité de penser et aux relations avec leurs pairs et avec les étudiants, de découvrir l'importance du rôle joué par la critique et l'autocritique et d'encourager leur intérêt pour la construction et la reconstruction de leur identité professionnelle et de celle de leurs étudiants. Les réponses fournies par les enseignants ont permis de montrer l'intérêt provoqué en eux par la série de mises en question à propos de leur pratique en tant qu'enseignants.

L'enquête a été appliquée à un échantillon de la population qui participe régulièrement à des cours de formation des enseignants, raison pour laquelle il est impossible de généraliser la portée des résultats pour essayer d'expliquer la situation extrêmement complexe, et même parfois bureaucratique, que vit actuellement l'éducation au Mexique, puisque ceci nous obligerait à avoir recours à des facteurs qui dépassent de loin la disponibilité montrée par les enseignants au moment d'encourager chez les étudiants les habiletés qui leur permettent d'améliorer la compréhension de leur réalité sociale et d'être de la sorte en possibilité d'intervenir sur celle-ci et de la transformer pour le bien du pays qui a grand besoin, entre autres, d'éducation, de justice et de responsabilité sociale.

## V - L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'importance de la réflexion sur l'exercice pratique des fonctions de formateur-enseignant a comme pilier essentiel la capacité du formateur d'affronter et de résoudre les problèmes qui surgissent dans la pratique par le biais de l'analyse qu'il mène à bien à propos de celle-ci dans le contexte scolaire. Cette pratique réflexive conduira l'enseignant à assumer une certaine attitude face à lui-même et face au groupe qui constituera son identité.

La réflexion sur les causes possibles des problèmes divers qui surgissent dans le cadre des processus de groupe entre l'étudiant et l'enseignant permet d'accomplir des actions et des transformations par le biais desquelles pourra avoir lieu un processus permanent en spirale dans lequel les étudiants et les enseignants sont les acteurs principaux. Le dialogue, la réflexion, l'analyse et la critique sont des éléments fondamentaux et nécessaires qui rendent possible et enrichissent les relations entre les individus et leurs pratiques, et ces relations constituent le pilier caractéristique de l'identité de tous les sujets qui prennent part au processus d'enseignement-apprentissage.

Les professeurs reconnaissent sans trop de peine que « la réflexion n'est pas un élément constant de leur processus d'enseignement-apprentissage dans la vie pratique de tous les jours ». Voilà pourquoi il est assez difficile de construire un dialogue qui rende possible l'échange, et donc la confrontation, d'idées face au groupe. Ce genre d'activités se trouve assez éloigné de l'analyse, raison pour laquelle les enseignants reconnaissent ne pas avoir apprécié à leur juste valeur la responsabilité de leur engagement et de leur pratique, ainsi que la place et la représentation sociale que l'enseignement possède afin que la société puisse se dépasser sans cesse.

La réflexion à propos de l'enseignement permet de mettre en exergue l'identité de chaque enseignant en particulier, étant donné qu'elle présente un caractère d'introspection qui se voit renforcé lorsque les expériences sont partagées et lorsqu'on cherche en groupe des alternatives. Le but de la réflexion est de mettre en valeur et de perfectionner l'exercice de l'enseignement, d'essayer de comprendre l'identité propre à chacun et d'être conscient du fait que cette identité est constamment en construction et qu'elle dépend, par conséquent, de l'influence exercée par d'autres facteurs dans sa dynamique de construction et de reconstruction.

L'identité se construit par le biais des relations sociales vers lesquelles convergent différents aspects. C'est pourquoi l'observation est un élément primordial pour identifier les possibilités et les limitations aussi bien des sujets que des phénomènes qui ont lieu à l'intérieur des processus éducatifs. Par conséquent, l'observation, aussi bien d'un point de vue social et affectif qu'académique, est un facteur indispensable afin de découvrir la façon dont a lieu la formation de l'identité des enseignants.

L'observation des éléments mentionnés plus haut permet aux enseignants et aux étudiants qui prennent part au processus d'enseignement-apprentissage d'identifier leurs points forts, leurs peurs et leur champ d'action, de telle sorte que lorsqu'ils expriment leurs appréciations ils construisent une identité qui n'est pas le résultat d'une grande rigidité mais d'un dialogue qui inclut tous les participants. Mais tout ceci suppose une compréhension préalable du fait que l'identité est le résultat d'une interaction constante, puisque le dynamisme et l'action sont ses composantes principales et font que l'identité ne puisse être considérée comme quelque chose de fini, d'inaltérable.

## CONCLUSION

Former les enseignants en se basant sur les perspectives proposées par l'apprentissage en groupe et la théorie critique de l'enseignement favorise le développement d'un environnement qui permet la communication et l'interaction du groupe dans des conditions d'égalité et encourage chez les participants qui prennent part à ce processus le fait de se construire une identité fondée sur la réflexion et l'auto-réflexion, la critique, la construction et la reconstruction du savoir. Ceci permet aux enseignants de remettre continuellement en question leur travail et la façon dont ils le réalisent tout en étant conscients de l'importance de leur fonction et de celle des étudiants. De cette manière, chacune de leurs actions reflète l'engagement envers eux-mêmes, leur travail et leur réalité sociale. Dans cette optique, le fait d'assumer leurs responsabilités en tant qu'enseignants exige d'eux la prise en compte des référents que nous avons énoncés plus haut.

Les données que nous avons obtenues à la suite de notre recherche nous ont permis de nous rendre compte qu'une grande part des enseignants qui ont répondu à l'enquête sont conscients de l'importance que revêt le fait de connaître avec certitudes le genre d'hommes et de femmes qu'ils devront former, puisqu'ils ont exprimé le souhait que leurs « étudiants soient critiques, réflexifs, poseurs de questions, innovateurs, qu'ils soient des personnes qui s'engagent à fond dans ce qu'ils font, autonomes, créatives, qui aiment leur métier et se sentent à l'aise dans leurs tâches en tant qu'enseignants ».

Par ailleurs, nous avons pu voir qu'il persiste chez quelques-uns des enseignants une identité qui est le résultat de la formation traditionnelle de type académique. En effet, ceux-ci considèrent qu'ils ont formé des jeunes individualistes, capables de mémoriser et de répéter, ce qui trahit une identité dépourvue de toute autoréflexion et,

par conséquent, de toute responsabilité face au travail à accomplir. Par ailleurs, les enseignants signalent le besoin d'un changement dans leur pratique éducative, mais ils parlent également de la difficulté que représenterait pour eux une possible rupture avec les bases traditionnelles et la reconstruction postérieure d'une identité qui leur permettrait d'assumer à fond l'engagement pris dès le moment où ils ont choisi de travailler dans l'enseignement.

## BIBLIOGRAPHIE

### **ANZALDÚA, A-R-E.**

(2001) - « *La docencia en la encrucijada de los imaginarios* ». In : *Memoria del 4to. Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO 2001. Situación y perspectiva de la orientación educativa en Mexico*. p227-232.

### **CARR, W., KEMMIS, S.**

(1988) - « *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación de profesores* ». J.A. Bravo. (trad.). Martínez Roca : Barcelone.

### **CASTORIADIS, C.**

(1983) - « *La institución imaginaria de la sociedad* ». T.I. Tusquets : Barcelone.

### **CHEYBAR y KURI, E.**

(1994) - « *Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal* ». Revue Perfiles Educativos. n° 63. CISE-UNAM : Mexico. p43-58.

(2001) - « *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos* ». Plaza y Valdés-CESU-UNAM : Mexico.

### **FERRY, G.**

(1990) - « *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre teoría y la práctica* ». Paidós - Ecuador - UNAM - ENEPI : Mexico.

### **HONORÉ, B.**

(1980) - « *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad* ». Ma. Teresa Palacios, (trad.). Narcea : Madrid.

### **PÉREZ, G-A., GIMENO, S.**

(1995) - « *Comprender y transformar la enseñanza* ». Morata : Madrid.

### **SCHÖN, D.**

(1992) - « *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* ». Paidós : Barcelone.