

## LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DANS LE PARCOURS DE FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNANT

**Marta ANADON,**  
*Université du Québec*  
*Hull, Montréal, Chicoutimi, Rimouski, Canada*

Longtemps assimilé à une vocation, à un métier peu valorisé socialement, l'enseignement est devenu une profession stable et de plus en plus spécialisée. Elle exige une formation supérieure, et dans plusieurs pays, universitaire, comme c'est le cas du Québec et du Canada, car elle repose sur un ensemble de connaissances, de compétences et d'habiletés propres à ce travail (Gauthier et al., 1997). Cette évolution répond aux transformations et à la complexification de la société, à l'éclatement du savoir et au développement de la scolarisation ; changements qui sont loin d'être finis et qui exigent des enseignants une capacité d'adaptation à de nouvelles réalités et une capacité de résolution de nouveaux défis. L'expansion des connaissances, la présence des NTIC, le pluralisme culturel, les mutations du monde économique, l'éclatement de la famille, le relativisme éthique constituent, parmi tant d'autres, quelques-unes de ces nouvelles réalités et de ces nouveaux défis.

Aujourd'hui, il est largement reconnu, à tout le moins dans les pays occidentaux, que la formation à l'enseignement est une formation professionnelle. Elle exige la prise en compte des savoirs très variés, théoriques et aussi des savoirs d'action ainsi que des habiletés et des attitudes particulières à cette profession centrée sur les relations humaines. L'acquisition de cette variété de savoirs et le développement de ces habiletés et attitudes ont exigé un renouvellement de la formation des enseignants. Actuellement, l'enseignant est considéré comme un professionnel et reconnu comme une personne autonome, devant prendre des décisions tributaires de considérations éthiques. Ces exigences éthiques s'articulent autour de quelques dimensions dont la compétence dans l'acte d'enseigner, l'engagement, la responsabilité, le respect des différences, l'ouverture aux différentes cultures et minorités et la nécessité d'une auto-réflexion et d'une formation continue afin d'assurer la qualité du service. Ainsi, former un professionnel de l'enseignement est une entreprise de longue haleine, dont la formation initiale ne constitue qu'une formation de base qui doit déboucher sur une formation professionnelle continue.

Au Québec, la formation initiale des maîtres est en pleine restructuration, le MEQ (2000) proposant aux universités des paramètres servant de guide pour l'élaboration des nouveaux programmes de formation : un référentiel de compétences professionnelles de la profession d'enseignant et des profils de sortie selon le contexte d'intervention dans lequel il sera en mesure d'exercer (art, éducation physique, mathématiques, sciences, etc.). Mais, il faut signaler que cette réforme des programmes de formation initiale est proposée, voire exigée, à peine cinq ou six ans après la réforme majeure de 1994/1995 (MEQ, 1994), orientée aussi vers l'idée de compétences à acquérir dans le cadre d'une formation professionnelle.

Si dans la réforme actuelle le concept de compétence apparaît systématiquement défini et découpé en composantes qui décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant, on peut affirmer que cette nouvelle réforme partage avec celle de 1994/1995 les mêmes préoccupations : comment concilier la théorie et la pratique, comment concilier la formation universitaire et les besoins réels des enseignants, comment développer l'autonomie, la responsabilité, la compétence éthique et l'auto-réflexion critique ? Bref, comment développer un professionnel de l'enseignement ou comment développer une identité professionnelle et faire en sorte que les futurs maîtres deviennent des professionnels ?

Directement liée à la question de la professionnalisation de l'enseignement, on trouve celle de la construction de l'identité professionnelle car, comme affirme Develay, (1994), il faut non seulement développer une « professionnalité » mais aussi une identité professionnelle. C'est à cette dimension de la professionnalisation que nous nous sommes attaqués dans nos travaux antérieurs. Ceux-ci nous ont conduits à l'élaboration d'un modèle de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et Chevrier, 1997, 1999a, 1999b, 2000, 2001).

Compte tenu du mandat de professionnalisation donné par le MEQ<sup>8</sup> aux instances responsables de la formation initiale et compte tenu du curriculum suivi par les futurs maîtres, plusieurs questions ont

<sup>8</sup> Le MEQ (1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994) propose de nouvelles orientations et profils de compétences et demande aux autorités d'articuler la formation théorique à la formation pratique. Les universités ont alors élaboré des programmes de formation initiale,

orienté notre réflexion : quelles composantes de l'identité professionnelle de l'enseignant les programmes proposent-ils, quelle est l'influence du programme de formation initiale sur la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant, ou, en d'autres mots, quels sont, après quatre années de formation, les éléments du programme de formation qui permettent au futur maître de se définir comme enseignant, de se sentir enseignant ?

Afin d'explorer ces questions, 96 étudiantes<sup>9</sup> des trois établissements du réseau de l'Université du Québec (UQAM, UQAH, UQAC et UQAR) ont été interviewées individuellement en fin de scolarisation, c'est-à-dire au terme des quatre années de formation initiale ou ayant complété au moins trois des quatre stages obligatoires de formation pratique. Comme notre objet d'étude concerne la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et le rôle de la formation dans ce processus, l'entrevue de type semi-structurée nous a paru constituer un instrument de choix. En effet, ce genre d'instrument peut favoriser l'accès non seulement au discours organisé, mais aussi à celui qui s'organise, c'est-à-dire aux préoccupations ou interprétations qui s'élaborent au cours de l'entrevue. En ce qui concerne l'analyse des matériaux ainsi recueillis, il est évident que réintroduire les procédés de standardisation que nous avons voulu éviter en optant pour l'entrevue semi-structurée n'aurait pas de sens. En effet, afin d'obtenir la plus grande variété de réponses, il nous importait de travailler sur un matériau exprimé et structuré, en grande partie par les répondants. Cependant, comme l'instrument délimitait le champ d'exploration proposé, nous avons affaire à des discours sollicités et articulés autour d'un problème particulier. En effet, le protocole d'entrevue comprenait six blocs thématiques : données démographiques, le positionnement actuel, le rapport au passé, le rapport au futur, l'enseignement comme profession et le rêve, chacun questionnant sur le plan personnel et sur le plan professionnel. Ainsi, le protocole permettait aux futures enseignantes d'énoncer leurs points de vue tout en nous permettant de questionner sur les mécanismes d'identification et d'identification ; par ailleurs, il devait nous donner la possibilité d'examiner comment les futures enseignantes conçoivent la profession et l'élaboration d'une identité professionnelle. Dans le cadre de cette communication, l'analyse est centrée sur la représentation que le futur maître a de lui-même comme personne et comme enseignant ainsi que sur les éléments (cours, stages, modèles pédagogiques, valeurs, personnes) curriculaires qui ont joué un rôle important dans le processus d'élaboration de la représentation de soi comme enseignant.

Mais avant de présenter l'analyse des discours des futurs maîtres, nous aborderons quelques éléments de notre modèle de construction identitaire, ce qui nous permettra d'esquisser notre propre réflexion sur ce processus et d'identifier les paramètres de l'analyse.

## I - LE MODELE DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Le modèle de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant que nous avons élaboré et présenté ailleurs (notamment Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et Chevrier, 2000, 2001) est fondé sur une conception de l'identité professionnelle qui intègre des dimensions sociales et psychologiques qui participent à l'identité globale de la personne (Gohier, et Anadón, 2000). Ici ce qui compte ce n'est pas seulement la construction d'une base de connaissances finalisées et l'intériorisation des normes et des valeurs partagées avec les membres du groupe, mais plutôt le développement d'une expérience singulière étroitement associée à la personne et à son expérience de travail (Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier, soumis). L'accent est mis sur le sujet singulier d'une pratique et sur sa façon d'agir et de réguler son action et non sur une intériorisation mécanique de manières formalisées d'être et d'agir.

S'appuyant sur des présupposés théoriques issus de perspectives psychologiques (Marcia et al., 1993 ; Tap, 1979 ; Winnicot, 1975), sociologiques (Dubar, 1991) et psychosociologiques (Camilleri et al., 1989 ; Lipiansky, 1992 ; Howard ; Callero, 1991) ainsi que sur des travaux explorant certains aspects de l'identité professionnelle des enseignants (Abraham, 1972 ; Nias, 1986, 1987), notre modèle pose que l'identité professionnelle se construit dans une dialectique interactionnelle impliquant pour la personne congruence (au sens humaniste de sentiment d'être soi) et contiguïté avec l'autre (sentiment de confiance à l'autre). Ces dimensions psycho-individuelles et sociales de la construction identitaire sont mises à l'œuvre par deux processus conjugués, celui d'identification ou d'appartenance et celui d'identification ou de singularité (Tap, 1980a et b). L'identification est le mécanisme par lequel la personne se reconnaît des ressemblances avec ses différents groupes d'appartenance et l'identification est celui par lequel l'individu tend à se singulariser. En d'autres mots, on peut affirmer que l'identification se rapporte aux représentations que la personne se fait des enseignants et de la profession ainsi qu'au sentiment d'appartenance au groupe professionnel, tandis que l'identification renvoie aux éléments psycho-individuels de l'identité, soit au rapport à soi, à la connaissance de soi comme personne et à l'appropriation qui s'ensuit. L'identification s'exprime à travers les sentiments de singularité et d'autonomie.

---

répartis sur quatre ans et qui alternent des cours théoriques et des stages de formation pratique. Ce changement partait du postulat que l'on ne peut penser la formation des enseignants qu'en partant de la réalité des pratiques pédagogiques. Ce sont ces programmes qu'ont suivis les étudiantes qui ont participé à cette étude.

<sup>9</sup> Dans le texte nous utilisons le féminin car les répondantes sont toutes des femmes.

Ces deux mécanismes sont dialectiquement et inextricablement liés et ils se manifestent dans un constant aller-retour entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. C'est dans ce processus dynamique, caractérisé par l'interaction entre les demandes sociales et l'affirmation de soi que l'enseignant construit et transforme son identité professionnelle. Le caractère dynamique du processus identitaire est accentué par des moments de remise en question, de crise, qui, dans le modèle que nous proposons, se traduisent par les processus d'éveil, d'exploration et d'engagement (Marcia et al., 1993). L'éveil est la prise de conscience d'un aspect relié à l'exercice de la profession soit-il négatif et positif. Il est suivi par l'exploration, c'est-à-dire le questionnement, la recherche active et la prise de décision reliée aux valeurs, aux normes et aux approches de la profession. Finalement, l'engagement est caractérisé par la mobilisation des ressources de la personne en vue d'atteindre le but désiré, en accord avec ses projets, ses activités et ses aspirations professionnelles. Ces processus de remises en question mobilisent les sentiments de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Par le premier l'individu, sent qu'il a la capacité ou l'incapacité de réaliser certaines actions. Le sentiment d'estime de soi veut dire que la personne se valorise et se sente valorisée par autrui. Le sentiment de direction de soi s'exprime sous la forme d'un projet ou des efforts fournis par la personne pour atteindre ses objectifs personnels et professionnels.

En fonction de ce qui précède, on peut définir l'identité professionnelle de l'enseignant comme tributaire de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant a de lui-même comme personne et de celle qu'il a des enseignants et de la profession. La représentation qu'il a de lui comme personne porte sur les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les buts, les projets, les connaissances et les aspirations qu'il s'attribue comme siens dans un sentiment d'affirmation de sa singularité face à l'imposition des normes professionnelles. La représentation des enseignants et de la profession d'enseignant est constituée du rapport qu'il établit au travail du professionnel de l'enseignement-apprentissage ; aux responsabilités face à l'élève et à la société, aux élèves et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et Chevrier, 2000).

C'est à partir de ce modèle que nous avons effectué l'analyse des entrevues réalisées auprès de 68 de 96 finissantes interviewées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire. L'accent a été mis sur les éléments ayant marqué leur parcours de formation et les moyens curriculaires ayant concouru à l'élaboration de la représentation que le sujet a de lui en tant qu'enseignant et de la profession.

Comment le processus de construction identitaire se développe-t-il, se transforme-t-il en contact avec les éléments curriculaires, les collègues, les professeurs, la pratique sur le terrain ? Mais aussi comment se développe-t-il et se transforme-t-il en contact avec ses besoins, ses attentes, ses capacités et ses lacunes ? Comment le programme de formation contribue-t-il à la professionnalisation et à la construction d'une identité professionnelle de l'enseignant ?

## II - LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE SELON LES PARCOURS DES FUTURS MAITRES DANS LE PROGRAMME DE FORMATION INITIALE

Les répondantes se sont exprimées sur l'évolution, au cours de leur programme de formation, de l'image d'elles-mêmes comme enseignantes. Seulement cinq (C1-S10 : 694-702 ; C3-S65 : 759-767 ; M3-S21 : 737-778 ; M6-S33 : 638-647 ; M7-S55 : 800-809) ont affirmé que l'image qu'elles ont d'elles aujourd'hui comme enseignantes n'a pas changé, qu'elle est très semblable à ce qui elles s'attendaient avant de commencer le baccalauréat d'enseignement préscolaire-primaire. Il faut signaler que toutes les cinq font référence à diverses expériences de travail auprès d'enfants et affirment que ces expériences leur ont permis de se faire une construction personnelle non seulement de ce que veut dire enseigner mais aussi de leurs capacités, leurs goûts personnels et leurs intérêts qui sont à la base de ce qui aujourd'hui les définit comme enseignantes. Les dires d'une d'entre elles illustrent ces propos : « Ça - l'image d'elle comme enseignante - se ressemble énormément à celle que j'avais avant l'entrée au programme. Moi... j'avais enseigné l'anglais... et toutes ces expériences là ont été très marquantes et font de moi ce que je suis aujourd'hui... » (M6-S33 : 638-647).

Les autres reconnaissent que l'image d'elles-mêmes comme enseignante a évoluée, s'est transformée pour devenir plus structurée, plus organisée, plus cohérente et comme dit une étudiante « plus réaliste » (H1-S87 : 977). Cette évolution est en général associée aux différentes activités vécues pendant la formation (cours, séminaires, stages, rencontres, etc.). Quelques répondantes considèrent les cours théoriques comme très pertinents surtout ceux de psychologie de l'enfant, didactique et gestion de la classe comme l'une d'elles le souligne : « *Importants ?... je dirais les cours de didactique... didactique de mathématiques, de français... Bien, c'est la chose... ça - les cours - aide beaucoup pour les stages et après pour la pratique* » (H12-S39 : 809-832). D'autres soutiennent qu'il faudrait modifier le programme pour faire en sorte que les futurs maîtres aient une image appropriée de ce qu'est un enseignant. Elles demandent des cours plus concrets et cohérents avec la réalité scolaire : « *... nous donner vraiment des situations... qui peuvent arriver avec des enfants... comment enseigner les fractions - par exemple -, plus de situations pour nous montrer c'est quoi être enseignant* » (M11-S88 : 749-769). Elles proposent aussi d'ajouter plus de cours de gestion de la classe et de la discipline, elles disent qu'établir une relation de qualité ou un climat propice à l'apprentissage est une tâche très difficile : « *... on a eu des cours là-*

*dessus, seulement un cours... c'est tellement important même si ça se développe en milieu pratique... Plus de trucs que l'on peut avoir, mieux c'est* » (H18-S31 : 991-1015).

Cependant, toutes reconnaissent que le fait d'avoir acquis plus de connaissances et d'expériences est la principale différence qu'elles voient entre la perception d'elles-mêmes au début et à la fin des études. Maintenant, elles disent avoir plus de facilité pour se définir comme enseignante. Une étudiante affirme qu'avant son entrée à l'université, elle n'avait pas vraiment *« une image précise de qu'est-ce que j'allais être en tant qu'enseignante »* (C12-S80 : 701-702). Une autre dit *« Je n'étais pas encore - au moment de commencer sa formation - mature concernant l'enseignant... Oui j'étais mature comme personne... mais je ne connaissais pas tant des choses que cela... mes connaissances n'étaient pas encore acquises... »* (H21-S82 : 1171-1179).

Ces extraits montrent que les cours universitaires ont confronté les étudiantes à différents savoirs théoriques qui sont à la base de la formation. Ces connaissances les amènent à prendre conscience de leurs acquis, mais aussi de leurs manques, en d'autres mots, de leurs forces mais aussi de leurs faiblesses à établir une relation responsable envers les élèves.

Sans doute la formation théorique leur a permis de préciser et de définir graduellement un sentiment d'être enseignante. Cependant, parallèlement à la reconnaissance que tout enseignant doit développer une base de connaissances et de compétences didactico-pédagogiques qui lui permettra d'enseigner des contenus disciplinaires, de connaître le développement de l'enfant ou d'organiser et de gérer le groupe-classe, plusieurs répondantes considèrent que la représentation qu'elles ont construite d'elles-mêmes comme enseignantes a un « noyau central » qui est la personne elle-même alimentée par leurs attitudes, leurs valeurs et leurs projets, comme l'illustrent les propos suivants : *«... ça - l'image d'elle comme enseignante - a évolué parce que c'est normal, à travers les cours qu'on a faits, à travers l'expérience aussi que j'ai prise... je pense que ça a évolué mais... ça me ressemble, c'était moi avant plus là c'est moi avec plus de connaissances, plus d'expérience, plus de... »* (C29-S99 : 676-682).

Dans le même sens, une autre étudiante souligne que les connaissances acquises sont utiles autant qu'elle puisse en faire usage à sa manière, pour se reconnaître en tant qu'enseignante. Elle a dit : *«... il va y avoir des cours qui vont t'interpeller plus que d'autres, ça c'est sûr, sûr, sûr... dépendamment de ce que tu es puis de ce que tu veux devenir... dans le fond, c'est des connaissances qu'ils te donnent, mais c'est toi qui va en faire usage plus tard à ta manière... »* C11-S83 : 1205-1210).

Dans le même ordre d'idées, une autre dira que : *« je me distingue des autres - enseignantes - un petit peu..., des fois je me dis sois toi-même... »* (M1-S13 : 215-220). Plus tard dans l'entrevue, elle affirme qu'elle sent de la difficulté à entrer dans des cadres préétablis car ces cadres vont à l'encontre de sa propre personnalité qu'elle définit comme *« attentive aux intérêts des élèves, non autoritaire, conciliante »* (200-282). Une autre dira en parlant de la formation de quatre ans : *«... je ne suis pas certaine qu'on est plus compétente qu'avec un baccalauréat de trois ans..., je suis convaincue que c'est la personnalité de la personne (sic) qui joue beaucoup... »* (C3-S81 : 1154-1158).

Ces exemples illustrent de manière éloquent le rapport dynamique des processus d'identification et d'identisation. Le parcours académique leur a permis de se reconnaître des attributs et des caractéristiques propres à la tâche d'un enseignant. Toutefois, elles expriment un sentiment de singularité qui leur permet de se sentir uniques, de se sentir congruentes avec ce qu'elles sont. Elles identifient des différences entre ce que les contenus des cours proposent comme image de l'enseignant et la perception qu'elles ont d'elles-mêmes comme personne unique, elles tentent de concilier des modèles tout faits avec leurs propres valeurs et modèles dans un processus d'affirmation de soi. En outre, on relève également certaines critiques à la formation. Quand celle-ci se fait plus sévère, très souvent elle est adressée à la qualité de l'enseignement plutôt qu'au contenu. Les professeurs sont jugés sur leurs aptitudes à faire *« passer la matière »* ou à *« communiquer leur passion pour l'enseignement »*. Si ceux-ci ne réussissent pas à se réaliser selon ces exigences, ils deviennent très souvent des contre-exemples face à la profession et les formules pédagogiques qu'ils utilisent sont écartées avec beaucoup d'émotion, comme le soulignent ces trois étudiantes : *«... ça m'a choquée. Le manque de cohérence entre l'université... et les nouveaux programmes du Ministère... Ils font un nouveau programme puis ils ne sont pas capables de former les enseignants futurs... »* (M18-S144 : 536-539). Dans le même sens, une autre étudiante dit : *«... les grands cours théoriques qu'on a eus... je dois dire que ça me passait six pieds au-dessus de la tête... Il y a des enseignants chez lesquels tu découvres que tu ne feras jamais cela - sa manière d'enseigner - ...il expliquait une théorie qu'il n'appliquait pas du tout... »* (H17-S24 : 859-928) : et une autre encore affirme : *«...souvent les professeurs... nous parlent de toutes les méthodes d'enseignement qu'il faut faire dans nos classes, le travail d'équipe et tout ça, puis... les cours à l'université c'est toujours du magistral... ça fait que les professeurs ne prêchent pas pour leur paroisse, ils ne nous montrent pas ce qu'il faut faire, ils font juste le dire... »* (C16-S38 : 791-797).

On peut aussi observer que la recherche d'une identité se construit aussi par l'exclusion, c'est-à-dire en s'éloignant ou en se distinguant de ceux qui comportent des caractéristiques différentes de celles que le sujet valorise. À l'opposé du rejet, d'autres futurs maîtres apportent des exemples d'un professeur ou d'une professeure *« dynamique qui présente les contenus de manière interactive »* et qui constituent des modèles à imiter. Les exemples les plus révélateurs concernent les cours qui présentent des outils concrets pour appliquer dans la classe : *«... une professeure... très réaliste. Elle prenait toujours des*

*exemples concrets de sa vie à elle pour rendre ses cours intéressants. Cela a fait que je me suis dit que j'aimerais ça être capable de faire comme elle... de mise en concret, mise en pratique... j'aimerais avoir cette caractéristique d'enseignant...»* (H17-S24 : 872-874 et 879).

Encore une fois, ces extraits nous portent à croire que seulement les modèles externes ont influencé la représentation de la profession d'enseignant et celle que chacune des interviewées se fait d'elle-même comme enseignante. Cependant, leurs propres expériences, préférences personnelles, valeurs et croyances jouent aussi, comme nous venons de le voir, un rôle déterminant dans la construction de l'identité d'enseignante. Ce jeu dialectique d'interactions entre l'individuel et le social, entre l'identisation et l'identification se cristallise au moment où ces futures enseignantes sont confrontées à la complexe et imprévisible situation éducative. C'est par les stages de formation pratique que les étudiantes accèdent au contexte d'action, aux écoles, à la classe et aux autres enseignants. Comment disait Lortie, (1975), le stage a « une saveur de réalité ».

Ainsi, des savoirs conçus par d'autres, qu'elles ont tenté de s'approprier pendant les cours, les maîtres en formation, passent par l'expérience de stages à une démarche de connaissance du métier à partir de leur propre action dans une situation réelle. C'est dans la confrontation à ces situations que le futur maître met à l'épreuve ses compétences, ses convictions et se remet en question. Ces remises en question lui permettent soit de se conformer à ce qui existe autour de lui, soit de renforcer sa propre vision de l'enseignement.

La situation de stage les place en contact direct avec la complexité de cette réalité de l'enseignement et non pas avec une représentation simplifiée comme on peut le présenter dans les cours. Le discours d'une étudiante est éloquent : «... je pourrais te faire une liste de tout ce que j'ai retenu de mes cours à l'université, ça serait vraiment pas long... comparé à tout ce que j'ai pu apprendre dans mes stages... ce qu'on apprend ici c'est tellement vague, c'est flou, ça ne peut plus rien dire quant tu arrives dans une vraie classe » (C16-S35 : 1013-1017).

Les stages de formation pratique ont été l'opportunité non seulement de se définir comme enseignante mais aussi de se sentir enseignante. En effet, toutes les répondantes ont ciblé les activités de stages comme étant l'événement central de la formation. C'est dans les stages qu'elles disent développer des compétences, acquérir de l'expérience et surtout de la confiance, car ils impliquent des remises en question, des évaluations, des rétroactions et des négociations avec les acteurs impliqués (maître-associé, superviseur, élèves) et avec elles-mêmes.

En effet, toutes les répondantes se réfèrent à l'expérience de stage comme étant celle qui leur a permis de « *prendre conscience de... ce que c'est être un enseignant* » (C14-S64 : 1091-1093). Toutes s'accordent pour dire que la pratique dans les écoles est la clé du succès pour l'apprentissage de l'enseignement car les stages permettent de prendre conscience qu'il faut développer des habiletés pour gérer une classe pour résoudre des problèmes complexes, c'est-à-dire pour savoir réagir face aux situations difficiles, pour établir des rapports avec les élèves, pour être sensible à leur manière d'apprendre, etc. Ce sont des expériences concrètes qui développent ces habiletés et qui permettent de se « *forger comme professionnelle* » (C16-S35 : 725). Mais ces prises de conscience n'ont pas été faciles, elles ont été accompagnées par des moments de crise, de remises en question et d'évaluation, favorisés par le sentiment de contiguïté avec d'autres personnes significatives (pairs, enseignants, maîtres-associés, superviseurs, élèves) qui les autorisent à se redéfinir, à chercher de nouveaux modèles et de nouvelles caractéristiques personnelles, quelquefois insoupçonnées : «... *les discussions avec l'enseignant associé c'était pratiquement quotidien. Comment tu me trouves aujourd'hui ? C'était informel... juste le fait de dire... ça me nourrissait beaucoup...* » (H7-S19 : 836-840).

Une autre étudiante en parlant des personnes significatives dans le parcours de sa formation fait référence à son superviseur de stage en disant : « - son rôle a été - ...à l'écoute, très ouverte, qui te dit comment tu es de façon juste, sans seulement te dénigrer ou te dire des bons côtés. Essayer toujours de trouver quelque chose pour t'améliorer » (M14-S107 : 872-877). On observe que la relation qui s'établit avec les enseignants et les chargés de la formation pratique est une contiguïté/confiance qui sécurise le futur maître mais aussi que les questionnements sont très importants dans les situations de stage car ils confrontent et exigent d'explorer ses propres capacités, ses forces et ses faiblesses. Les propos suivants vont dans ce sens : « *...en situation de stage, j'ai... à me remettre en question en tant qu'enseignante...* » (C1-S10 : 216-217) ou encore « *...c'est là - le stage - où tu réfléchis et tu penses. Tu remets tes actions et ton comportement en cause. La première chose qui m'a fait réfléchir en tant qu'enseignante c'est le stage* » (H5-S85 : 710-714). Une autre dit : «... j'ai eu une petite phase que je n'étais pas trop... j'étais sûre de rester en enseignement mais... je me posais plein de questions... je ne savais plus qu'est-ce qui était bon... qu'est-ce qui n'était pas bon...» (M14-S107 : 928-934).

C'est dans ces occasions où les futures maîtres font face à la complexité de la situation éducative, qu'elles sont appelées à affirmer le sentiment de direction de soi, de congruence avec ce qu'elles aiment et valorisent d'elles-mêmes comme personne : «... *par l'image des jeunes, comment les jeunes étaient, ça m'a fait voir, comment moi je réagissais vis-à-vis d'eux, puis par le fait même, j'ai appris à me connaître, à me faire une image en tant qu'enseignante... c'était quoi mes limites, mes faiblesses, qu'est-ce qui me dérange, qu'est-ce qui me convient...* » (C13-S89 : 891-899). Le sentiment de confiance va être en général accompagné d'un sentiment de compétence qui se construit graduellement et qui fait sentir que, comme enseignante, on peut maîtriser l'environnement de la classe :

«...le dernier stage... là tu évalues les compétences que tu as acquises pendant les trois derniers stages. Ça fait que tu es toute seule ou presque, puis là, tu as à montrer ce que tu as appris... j'imagine que la première fois que je vais arriver dans une classe, là aussi, je veux sentir si j'ai acquis les compétences...» (M14-S107 : 913-923).

Une autre encore exprime comment le sentiment de compétence se construit graduellement, dans un aller-retour constant entre la représentation qu'elle a d'elle-même et les évaluations du maître-associé qui lui ont permis de s'attribuer des caractéristiques, des qualités et des compétences qui la différencient du modèle du maître : « *Je suis sortie - du premier stage - c'est définitif. Je suis à la bonne place... stage deux un peu moins, c'était plutôt négatif... sauf que j'ai appris à qui je ne voulais pas ressembler... stage trois... j'étais obligée d'aller en maternelle... sauf que ça a été un stage magnifique... j'ai appris avec mon maître-associé... stage quatre, là je peux dire que je suis prête à enseigner et c'est comme ça que je veux enseigner* » (H22-S32 : 1125-1146).

Une autre souligne que les « erreurs » commises lors de stages ont été le moteur d'un travail d'introspection et d'ajustement à la tâche d'enseignante et à la représentation qu'elle se fait comme enseignante : «... les plus grosses erreurs que j'ai faites en stage... ma première leçon devant mon superviseur ça a été catastrophique, c'était incroyable... puis après... c'est ce qui m'a permis de me relever, de repartir et de donner encore plus... les erreurs que j'ai pu commettre - ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais comme enseignante - » (C23-S27 : 865-881).

On voit alors comment la constitution d'une identité professionnelle se construit dans un rapport dialectique entre l'identification et l'identisation qui repose sur la contiguïté avec l'autre et sur la congruence avec soi-même. Ainsi, le sentiment d'appartenance à la profession se construit dans le rapport à l'autre, dans un rapport de proximité avec les enseignants responsables de la formation pratique mais aussi les pairs, les enseignants en exercice, etc. C'est dans ces rapports que les futurs maîtres s'initient à la culture scolaire et développent un sentiment d'appartenance à leur groupe professionnel.

Si la majorité des répondantes ont mis l'emphase sur la fin des études et, surtout, sur la réalisation du quatrième stage pour se sentir enseignantes, d'autres disent qu'elles se sentiront enseignantes seulement quand elles auront un poste, qu'il soit régulier ou de remplacement. Être enseignante semble être savoir passer d'un enseignement supervisé à un enseignement autonome : «... je pense que tant que tu n'auras pas ta classe tu ne seras pas exactement toi-même... en stage je devais ne pas être moi-même parce que tu dois plaire à ton maître-associé. C'est un cadre à respecter puis... tu as une façon, tu arrives dans un format déjà établi » (M12-S95 : 217-229).

A partir de cette première lecture, encore incomplète, il se dégage des discours des étudiantes interviewées que l'identité professionnelle d'enseignante s'est affirmée au fil des quatre années de formation en mettant en interaction la culture du groupe (savoirs, habiletés et compétences propres au métier) avec la représentation de soi-même comme personne et comme enseignante. Donc, l'identité peu affirmée au départ se construit graduellement dans un processus dialectique entre le Je et le Nous, entre les valeurs et les aspirations propres et les valeurs et les exigences de la profession. On a vu aussi que ce processus de construction identitaire est traversé constamment par des remises en question qui bousculent les acquis et en retour renforcent le sentiment de compétence et de direction de soi sur le plan professionnel.

## CONSIDÉRATIONS FINALES

A partir des analyses faites à présent, on peut observer que les futures maîtres interviewées parlent de leur parcours de formation en faisant référence autant aux cours théoriques qu'à la formation pratique. Cependant, même si la formation théorique semble avoir apporté des connaissances, des savoirs et quelquefois des modèles à imiter c'est la pratique dans les stages qui leur a permis de se sentir enseignantes à part entière. On peut constater que les futures maîtres interviewées perçoivent le programme en deux parties, perpétuant la traditionnelle séparation : formation théorique, universitaire et formation pratique en stage. Ces constats nous amènent à penser que les programmes de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire qu'elles ont suivi, malgré l'effort d'intégration théorie-pratique qui les sous-tend, continuent à perpétuer un modèle applicationniste de formation : les connaissances sont produites par les chercheurs, transmises lors des cours universitaires et finalement, appliquées dans le contexte de la pratique.

Les points de vue de ces futures enseignantes devraient amener à repenser les contenus et les activités d'apprentissage par l'élaboration de dispositifs de formation capables d'articuler rationalité théorique et pratique réflexive. Cette formation doit exiger le développement d'une pensée réflexive et d'un engagement critique face aux connaissances mais aussi une articulation de cette pensée et de cet engagement aux compétences pédagogiques dans un contexte concret d'enseignement.

Par ailleurs, les orientations proposées par le MEQ (2001) et la refonte majeure des programmes de formation initiale axée sur le développement de compétences professionnelles, obligent à examiner, sous un autre jour la formation initiale afin de favoriser la réflexion non seulement sur les pratiques de stage mais aussi comme moyen d'intégration des connaissances (Schulman, 1986, 1987) et de construction d'une identité professionnelle forte. C'est grâce à sa compétence de systématisation des démarches pédagogiques, à sa capacité de conceptualisation et à son engagement socio-politique pour transformer l'école et la société (Giroux, 1988) que l'enseignant sera reconnu comme un professionnel.

## BIBLIOGRAPHIE

### **ABRAHAM, A.**

(1972) - « *Le monde intérieur des enseignants* ». EPI : Paris.

### **ANADON, M., BOUCHARD, Y., GOHIER, C., CHEVRIER, J. (soumis)**

« *Devenir un enseignant professionnel dans le jeu des interactions sociales* ». Revue canadienne d'éducation.

### **CAMILLERI, C.**

(1989) - « *Les stratégies identitaires* ». PUF : Paris.

### **DEVELAY, M.**

(1994) - « *Peut-on former des enseignants ?* ». ESF : Paris.

### **DUBAR, C.**

(1991) - « *Construction des identités sociales et professionnelles* ». Armand Colin : Paris.

### **GAUTHIER, C., DESBIENS, J-F., MALO, A., MARTINEAU, S., SIMARD, D.**

(1997) - « *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. PU de Laval : Québec.

### **GIROUX, H.**

(1988) - « *Teachers as Intellectuals : Toward a Critical Pedagogy of Learning* ». Bergin and Garvey : Westport (Conn.).

### **GOHIER, C., ANADON, 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, et C. Alin, (dir). *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle*. Recherche et Formation. L'Harmattan : Paris. p17-28.

### **GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B., CHEVRIER, J.**

(1997) - « *Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction par les maîtres en formation* ». In : M. Tardif, et H. Ziarko, (dir.). *Continuités et ruptures dans la formation de maîtres*. PU de Laval : Québec. p280-299.

(1999a) - « *L'identité professionnelle de l'enseignant : ce que des maîtres Québécois en disent* ». In : A. Jeannel, J.P. Martinez, et G. Boutin, (dir.). *Les recherches enseignées dans les espaces francophones*. n° 2. p117-136.

(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, et G. Parent, (dir.). *L'enseignant, un professionnel*. PU du Québec. p115-135.

(2001) - « *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif* ». Revue des Sciences de l'éducation n° 27 (1). mai. p3-32.

(2000) - « *La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle favorisant l'interaction plurielle* ». In : A. Abou, et M.J. Giletti-Abou, (dir.). *Des enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*. INRP : Paris. p115-135.

### **HOWARD, J-A., CALLERO, P-L.**

(1991) - « *The Self-Society Dynamic* ». Cambridge University.

### **LIPINASKY, E-M.**

(1992) - « *Identité et communication* ». PUF : Paris.

### **LORTIE, D.**

(1975) - « *School Teacher : A Sociological Study* ». University of Chicago Press : Chicago.

### **MARCIA, J-E., WATERMAN, A-S., MATTESON, D-R., ARCHER, S-LO., ORLOFSKY, J-L.**

(1993) - « *Ego Identity : A Handbook for Psychological Research* ». Springer-Verlag : New York.

### **MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC.**

(1992a) - « *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative* ». Gouvernement du Québec.

(1992b) - « *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître* ». *Renouvellement et valorisation de la profession*. Gouvernement du Québec.

(1992c) - « *La formation à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues* ». Gouvernement du Québec.

(1992d) - « *La formation du personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire* ». Gouvernement du Québec.

(1994) - « *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues* ». Gouvernement du Québec.

(2000) - « *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Version approuvée par le 1<sup>er</sup> cycle du primaire et provisoire pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles* ». Gouvernement du Québec.

**NIAS, J.**

(1986) - « *Teacher Socialisation : The Individual in the System* ». Deakin University Press : Australia.

(1987) - « *Seeing A New : Teachers' Theories of Action* ». Deakin University Press : Australia.

**SCHULMAN, L-S.**

(1986) - « *Those who understand : knowledge growth in teaching* ». Educational Researcher. n° 5 (2). p4-12.

(1987) - « *Knowledge and teaching : foundation of the new reform* ». Harvard Educational Review. n° 57 (1). p1-22.

**TAP, P.**

(1980a) - « *L'identification est-elle une aliénation de l'identité?* ». In : Tap, (dir.). *Identité individuelle et personnalisation*. Privat : Toulouse. p237-250.

(1980b) - « *Introduction* ». In : P. Tap, (dir.). *Identités collectives et changements sociaux*. Privat : Toulouse. p11-15.

**TARDIF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C.**

(1998) - « *Introduction générale* ». In : M. Tardif, C. Renaud, et C. Gauthier, (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. PUF : Paris. p7-70.

**WINNICOT, D.**

(1975) - « *Jeu et réalité : l'espace potentiel* ». Gallimard : Paris.