

Wentzel, Bernard & Pasche Gossin, Françoise. (2018). Formation par l'emploi et construction d'une identité professionnelle. *Educateur*, numéro spécial, juin, 47-49.

Formation par l'emploi et construction d'une identité professionnelle

Dans cet article, nous présentons certains résultats issus du suivi scientifique d'un dispositif *Formation par l'emploi* destiné à de futures enseignantes et futurs enseignants du primaire, dans une Haute école pédagogique (HEP) de Suisse romande. En nous basant sur le discours et les perceptions de ces étudiantes et étudiants, nous mettons ici l'accent sur les enjeux de construction d'une identité professionnelle et de transition entre la formation et l'emploi.

.....
Bernard Wentzel, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP),
& Françoise Pasche Gossin, HEP-BEJUNE

Identité professionnelle et recherche en éducation

Certains chercheurs en éducation ont fait de *l'identité* un objet incontournable, essentiel pour comprendre ce qui se joue dans le rapport à la formation, au travail et, bien entendu, à autrui lorsqu'on est un jeune enseignant ayant fait le choix d'entrer dans la profession. Depuis une trentaine d'années, les connaissances produites autour des identités professionnelles sont immenses. Dans la plupart des pays francophones (pour ne citer que ceux-là), des travaux de recherche intéressants traitent ainsi de problématiques identitaires en lien avec les métiers de l'enseignement. Néanmoins, le cumul des connaissances, à partir de différents contextes d'analyse, est encore trop rare en sciences de l'éducation (voir l'excellent n° 21 de la revue des HEP *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 2016).

Pourquoi la recherche s'intéresse-t-elle tant aux identités professionnelles des enseignants, notamment durant la transition entre la formation et l'emploi? Les raisons sont nombreuses et l'intérêt certain. En lien avec notre étude, nous proposons deux entrées qui constituent autant d'enjeux pour les métiers de l'enseignement.

Tout d'abord, l'identité s'épaissit au-delà du prescrit, des modèles ou, pour le dire autrement, des référentiels de compétences. Pour se structurer, elle a besoin d'identification et de reconnaissance. Comme le disait si bien Ricoeur (1990), «l'identité d'une personne, d'une communauté, est faite de ces identifications à des valeurs, des normes, des idéaux, des modèles, des héros, dans lesquels la personne, la communauté se reconnaissent» (p. 146). L'identification et le sentiment

d'appartenance à un collectif se développent, certes, à travers la reconnaissance par les pairs, mais pas seulement. Ils se renforcent aussi par l'adhésion à un projet collectif pouvant se situer au niveau d'une «simple» collaboration, d'un projet d'établissement et même au-delà. Osons formuler l'hypothèse: le choix de carrière puis le développement de l'identité et l'insertion professionnelle des jeunes enseignants se réalisent aussi sur la base d'un projet collectif, celui d'une profession. C'est bien le groupe professionnel qui porte le *projet collectif*, qui «(re)négocie son mandat, ses conditions de travail, œuvre à la construction d'une identité collective, d'une crédibilité aux yeux du public, développe des savoirs professionnels spécifiques» (Lang, 2008, p. 293-294). Le rapport au travail et, plus largement, à la profession des jeunes générations évolue, mais cela ne signifie pas pour autant que les repères et les pairs ont moins d'importance. Un livre blanc intitulé *Pour un humanisme scolaire*¹ participe sans doute de ce projet collectif.

La deuxième entrée concerne la formation et le développement professionnel, étroitement liés à des problématiques identitaires. Cela a suffisamment été mis en évidence, les jeunes enseignants en formation mais aussi en situation d'insertion professionnelle ont besoin d'être accompagnés dans leur pratique, sans nécessairement être observés (ou évalués) en permanence d'ailleurs. Là encore, la recherche en éducation est riche d'analyses, de recommandations, d'implications dans des dispositifs d'introduction à la profession. Comme le rappelait Perez-Roux: «L'accompagnement prend une place essentielle pour aider à la construction de la professionnalité: d'une part l'enseignant novice cherche des repères dans, sur et pour l'action en vue

de construire les compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement; d'autre part, cette lente élaboration intègre le regard d'*Autruï significatif*» (2012, p. 70).

Contexte de l'étude

Au sein d'une HEP de Suisse romande qui constitue le terrain de notre recherche, un groupe de travail a été mis en place pour étudier les perspectives d'anticipation d'un éventuel risque de pénurie d'enseignants. Ce groupe était composé de membres de la direction de l'institution, de chercheurs et de partenaires externes (employeurs, représentants de la profession). Les réflexions ont abouti en 2012 à un rapport privilégiant un modèle de formation par l'emploi dans le cadre de la troisième année de formation en enseignement primaire. Sur cette base, un dispositif de formation fut opérationnalisé à la rentrée académique 2014. Il proposait différentes formes d'entrée dans la pratique professionnelle: des remplacements, des stages, du co-enseignement, du soutien pédagogique. Il visait à répondre au risque de pénurie d'une part, et d'apporter des réponses à certaines problématiques concernant l'insertion professionnelle d'autre part, notamment en contribuant au renforcement du sentiment de compétence. Ainsi la «formation par l'emploi» constituait un moyen permettant aux étudiants en formation de s'approprier les conditions de l'exercice autonome et réfléchi de leur profession, tout en développant de nouvelles compétences professionnelles. Pour s'assurer de l'adéquation entre la mise en œuvre et les objectifs déclarés, il a été décidé de réaliser un suivi scientifique consistant à analyser le dispositif, ses contraintes et ses effets réels, dans une perspective d'amélioration continue. Dans ce cadre, nous avons notamment réalisé une enquête par questionnaire en ligne et des entretiens auprès des différents acteurs concernés. Nous rendons compte ici de quelques éléments issus d'analyse des réponses au questionnaire par les étudiants de troisième année impliqués dans le dispositif de formation par l'emploi.

Le remplacement: une rencontre avec le travail réel

Tout d'abord, la plupart des étudiants ont une perception positive des remplacements. Lorsqu'on leur demande d'évaluer cette expérience, 50% la trouvent très positive et 45% assez positive. Le remplacement permet de bien se préparer à l'exercice de la profession enseignante. Les étudiants ont le sentiment d'être pleinement initiés à la réalité scolaire, au sein d'un collectif. Ils disent avoir une vision plus éclairée des composantes de leur travail et apprécient de devoir se responsabiliser et s'organiser, tout en vivant une expérience en autonomie. Voici quelques extraits de commentaires, dans ce registre, issus des réponses au questionnaire:

- *Cela permet d'avoir une vision réelle du métier d'enseignant.*
- *C'était très positif d'être en remplacement et d'avoir à assumer seul toutes les responsabilités. Cela permet d'avoir une vue d'ensemble sur notre métier futur.*

Le travail réel comporte également des faces cachées telles que les dimensions logistiques, administratives, organisationnelles. Les futurs enseignants considèrent que les remplacements leur ont permis de les découvrir et de clarifier les priorités dans la pratique. La dimension identitaire apparaît dans la confirmation du choix professionnel et dans le fait de se reconnaître soi-même en tant qu'enseignant à travers la pratique, l'autonomie, les responsabilités assumées. Ces constats introduisent clairement une différence entre le remplacement et le stage.

- *Nous avons beaucoup de chance de pouvoir faire des remplacements (...). J'ai énormément appris du point de vue de l'enseignement, de l'administration et des rencontres avec les parents.*
- *Les remplacements m'ont permis de me responsabiliser et de m'organiser plus dans mon travail. En effet, les remplacements impliquent plus qu'un simple enseignement, le côté gestion de la classe et les éléments s'y référant (sorties éventuelles, spectacles, mise des notes, etc.).*
- *On a l'occasion de voir toutes les facettes du métier. Nous sommes vraiment dans la peau d'un enseignant et non d'un stagiaire.*
- *Cela a confirmé mon envie de devenir enseignante.*

La transition vers l'emploi semble également mieux préparée. En effet, 80% des étudiants se sentent prêts pour gérer seuls une classe. Ils se disent rassurés et anticipent avec confiance et optimisme leur entrée dans la profession. Il est également question de socialisation professionnelle lorsqu'il est demandé de classer par ordre de préférence ce que l'expérience de remplacement a apporté. En première place se trouve le sentiment d'acquiescer des valeurs et une culture professionnelle (3,81 sur une échelle de 5). Le remplacement semble considéré comme un processus de transition, un rite de passage de la formation vers l'emploi, mais également comme une intégration dans un corps professionnel.

L'intégration dans un groupe professionnel

L'analyse des réponses au questionnaire met en évidence, en lien avec l'adhésion à une culture commune, un sentiment d'appartenance au groupe professionnel et au milieu scolaire. Selon les répondants, appartenir à un groupe, c'est partager ses idées, ses valeurs, sa culture afin de se reconnaître dans un «nous» professionnel. Ils estiment également se forger une identité professionnelle (3,77 sur 5) qui leur permet de trouver leur place dans ce milieu. Les échanges entre pairs (et avec les mentors), notamment sur la pratique, et l'ensemble des relations avec les collègues ont une grande importance. Ils influent la manière de vivre le remplacement et participent de la construction identitaire et de la formation. Ils jouent un rôle important dans l'accompagnement. Les étudiants disent trouver surtout chez les collègues des réponses rapides à leurs questions.

Les échanges entre enseignants expérimentés et enseignants novices sont positifs, car ils vivent les mêmes réalités.

L'expérience de remplacement apporte une satisfaction professionnelle et s'avère formatrice à différents niveaux comme le montrent nos analyses. Notons encore que les futurs enseignants énoncent différents constats, dans leurs réponses, permettant d'esquisser quelques caractéristiques d'un établissement scolaire formateur, même si la structure n'est pas forcément institutionnalisée ici: «Ce dernier se caractérise par des espaces-temps socialement réglés et normés où collectivement les enseignants questionnent leurs gestes professionnels et l'efficacité ou non de leurs routines (...) avec pour intention commune d'améliorer leur pratique d'enseignement» (Saussez, 2015, p. 47). L'apprentissage du métier dans et à partir du travail semble constituer une évidence pour ces futurs enseignants quand ils trouvent leur place au sein d'un collectif de professionnels favorisant le partage d'une culture commune, de normes, mais aussi d'outils pour enseigner. •

Références

- Perez-Roux, T. (2012). «Construction identitaire des enseignants débutants: quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel?» *Recherches et Éducatons*, 7, p. 69-84.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil: Paris.
- Rey, J. et Broyon, M.-A. (Dir) (2016). «De la formation à la profession enseignante: trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21.
- Saussez, F. (2015). «Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine». In L. Ria (dir). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. De Boeck: Bruxelles.

¹ Le Livre Blanc du SER – Pour un humanisme scolaire (2011).