

## L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : L'AMBIVALENCE DEVANT LE STATUT PROFESSIONNEL

**Stéphane Martineau, Liliane Portelance, Annie Presseau**

Université du Québec à Trois-Rivières  
Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)  
Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement  
(LADIPE)  
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7

---

**Mots-clés :** *identité professionnelle, professionnalisation*

**Résumé.** *Cette contribution présente une réflexion sur la construction de l'identité professionnelle dans un contexte où les institutions soutiennent peu l'acquisition de statuts et de rôles clairement définis. Nous soutenons que dans ce contexte, l'enseignant ne peut que faiblement compter sur des cadres sociaux stables et solides pour se constituer une identité professionnelle et que c'est l'expérience au travail qui devient le matériau primordial sur lequel s'élabore cette identité. Par conséquent, il est placé devant l'obligation de construire son identité à partir d'une mise en récit plus ou moins rationnelle de son expérience de la pratique professionnelle. Or, le discours des enseignants laisse entrevoir de multiples contradictions en ce qui concerne le statut de professionnel.*

---

### **1. Introduction**

Ce bref texte présente un simple aperçu de notre contribution au symposium « Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation » organisé par les professeurs Philippe Maubant (Université de Sherbrooke) et Jean Clénet (Université de Lille 1). Il s'agit donc une esquisse à parfaire dans une publication ultérieure.

### **2. Problématique**

Pendant des siècles, l'enseignant a construit son identité professionnelle sur la base de sa qualification et de son affiliation à une institution (Berthier, 1996). L'école lui conférait à la fois un rôle et un statut socialement reconnus de tous. Il n'en va plus de même aujourd'hui. En effet, les qualifications, les savoirs et les compétences nécessaires pour enseigner ne vont pas de soi, les classes sont désormais hétérogènes et les élèves ne respectent plus automatiquement l'autorité de l'enseignant incarnée dans son statut et ses compétences. Ainsi, l'identité professionnelle des enseignants était relativement stable car elle pouvait compter sur un contexte favorable, des manières traditionnelles de faire la classe, une population étudiante soigneusement sélectionnée et homogène, des valeurs et des normes communément partagées notamment au regard des savoirs valorisés et des règles d'autorité et, enfin, une formation essentiellement pratique dispensée dans les écoles normales (Martineau et Gauthier, 2000). Tout cela n'est plus et nous vivons actuellement une période où, aux dires de plusieurs (Tardif et Lessard, 1999), les professions sont interpellées sur le plan identitaire. Dans le cas de l'enseignement, cette remise en question se vit en même temps qu'un vaste mouvement de réforme des programmes scolaires et de la formation à l'enseignement qui a notamment remis à l'ordre du jour la question de la professionnalisation de l'enseignement (Gauthier et Tardif, 1999). Or, on sait, par exemple, que les périodes de transformation en profondeur, telles que les périodes de réforme, peuvent désorganiser l'identité

d'un sujet (Tap, 1986). Au Québec justement, la réforme des programmes scolaires a suscité beaucoup d'inquiétude chez les enseignants.

Dans ces circonstances, les contextes de formation à une profession mais aussi d'intervention au travail jouent un rôle majeur dans la constitution de l'identité professionnelle (Lessard et Tardif, 2003). Autrement dit, lorsque le contexte de formation et de pratique change, l'identité professionnelle s'en trouve également modifiée. Pour illustrer l'influence du contexte sur le processus de construction de l'identité professionnelle, on peut se référer aux travaux de Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), lesquelles démontrent que l'identité professionnelle se construit en bonne partie à la faveur de périodes de crises ou de remises en question. Celles-ci sont générées par des changements dans la tâche, l'intervention à un autre niveau scolaire ou auprès de clientèles différentes comme, par exemple, avec des élèves éprouvant des troubles de comportement et d'apprentissage ou, enfin, par des conflits avec la direction de l'établissement. Dans le même sens, c'est ce que laisse entendre Abric (1994) lorsqu'il soutient qu'en contexte professionnel, les facteurs culturels et les systèmes de normes et de valeurs jouent un rôle tout aussi important que l'activité singulière de l'acteur dans le processus d'appropriation des pratiques. Or, le contexte est propice à une certaine ambivalence des enseignants québécois vis à vis la question de la professionnalisation.

### **3. Cadre de référence**

La relative faiblesse des institutions met à mal le sens du social (Freitag, 2008) et, dans une certaine mesure, laisse l'acteur relativement solitaire devant l'obligation de donner du sens aux événements, aux phénomènes, aux faits, à son expérience (Dubet, 2002). Ainsi, dans le contexte actuel le sujet peut de moins en moins se reposer sur des interprétations toutes faites et consensuelles (Beillerot, 1998). Les systèmes d'action ne renvoient plus à une seule logique, l'interprétation de l'expérience n'est plus donnée par l'institution, la construction du sens de l'expérience se fait donc sur un mode herméneutique. L'individu aurait de plus en plus de difficulté à se situer, à trouver la bonne distance à l'égard de lui-même et à l'égard des autres. Cela s'expliquerait par la pression de plus en plus grande à la réussite, à la performance (De Gaulejac, 2005) et par la perte des repères tant traditionnels que familiaux ou culturels.

Ce contexte n'est pas sans incidences sur l'identité professionnelle des enseignants (Berthier, 1996; Dubet, 2000; Legault, 2003). Devant composer avec des logiques d'action variables, ces derniers ne peuvent plus s'en remettre à un rôle clairement défini et à un statut sans ambiguïté pour construire leur identité professionnelle. Celle-ci s'édifie plutôt sur la base d'un travail d'interprétation constant des expériences personnelles vécues (Dubet, 1994). En fait, les paramètres traditionnels de définition de soi sur le plan professionnel ont explosé : rapport prioritaire à la matière enseignée, vision de l'enseignement comme transmission d'un corpus culturel, autorité presque assurée sur les élèves, valorisation sociale du métier, etc. (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997; Durand, 1996). On observe ainsi une prolifération et une fragmentation des savoirs, une autorité des enseignants fortement questionnée, une hétérogénéité de la clientèle scolaire, une formation souvent dénoncée comme trop distante de la pratique, etc. Les enseignants, comme groupe professionnel, n'ont, dans une certaine mesure, pas d'autre choix que de renégocier leur identité à partir des situations concrètes d'exercice de leur métier où chaque acteur, individuellement, se voit en partie contraint de recharger de sens son engagement au travail à partir de son expérience (Jutras, Desaulniers, Legault, 2003). L'identité professionnelle des enseignants n'est donc plus une donnée stable et immuable et nombre d'auteurs s'entendent sur ce point : Blin, 1997; Cohen-Scali, 2000; Gohier et Alin, 2000. Elle apparaît plutôt comme un processus dynamique et interactif (Martineau, 2005). C'est en effet dans l'action que se structurent et se valident les représentations de soi, les représentations d'autrui, les représentations du travail (Sainsaulieu, 1977; Turner, Oakes et Haslam, 1994) à la base de l'identité professionnelle. En d'autres termes, l'identité professionnelle émerge en quelque sorte des expériences du sujet et des interactions produites dans le contexte de travail (Cooper et Olson, 1996; Kerby, 1991). Ici, vécu subjectif et contraintes objectives se conjuguent (Allouche-

Benayoun et Pariat, 2000). Dans ce contexte, l'identité professionnelle apparaît avant tout comme un construit expérientiel (qui peut être mis en discours), toujours mouvant, plutôt qu'un statut hérité, stable (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000). Selon Maclure (1993), l'identité peut alors se définir comme étant « something that they (les enseignants) use, to justify, explain and make sense of themselves in relation to other people, and to the contexts in which they operate » (p. 312).

#### **4. Quelques éléments d'analyse**

Le discours des enseignants québécois démontre une certaine difficulté à se définir sur le plan professionnel moins en ce qui a trait à leurs caractéristiques personnelles qu'en ce qui concerne les spécificités de la profession (Lang, 1999). À ce propos, Dubar (1996) parlerait d'une identité à la foi autonome et incertaine. Ce discours laisse clairement entrevoir que, chez les enseignants, le processus de définition de soi sur le plan professionnel repose sur la mise en relation des expériences de travail avec ce qui est perçu comme étant des caractéristiques personnelles (qui peuvent être évolutives); ce qui va à nouveau, en partie, dans le sens des travaux de Dubar (1996). La société et l'institution scolaire semblent ici représenter davantage des obstacles ou des contraintes à surmonter que des socles sur lesquels construire son identité d'enseignant (Lantheaume et Hérou, 2008). Dans ce cas, il apparaît légitime de parler de l'ambivalence envers la professionnalisation. La mise en récit de soi représente alors une sorte de stratégie pour «garder le cap sur l'essentiel» d'autant plus que les enseignants semblent ressentir un faible sentiment de partage avec les autres si ce n'est celui de vivre une même solitude et dans un contexte individualiste (Lantheaume et Hérou, 2008). À cet égard, les injonctions, issues de la réforme des programmes au Québec, qui visent à transformer l'organisation «cellulaire» du travail enseignant (un enseignant, une classe) en vue d'une prise en charge et d'une responsabilité plus collective envers les élèves, pourraient, si elles se réalisent vraiment «sur le terrain», modifier quelque peu cette perception. Mais, nous sommes encore loin de la coupe aux lèvres. Dans un autre ordre d'idées, les approches réflexives – où l'enseignant a le loisir de «se mettre en mots» – peuvent être vues comme des dispositifs de soutien non seulement à l'amélioration des pratiques mais à la construction de l'identité professionnelle.

En somme, face à une institution affaiblie (qu'est-ce que l'école aujourd'hui ? quelle en est sa mission véritable ?), face à des savoirs éclatés (qu'est-ce qui est digne d'être appris en contexte scolaire ?), face à la multiplicité et à la relativité des valeurs (en quoi croyons-nous vraiment ?), les enseignants québécois paraissent vivre une certaine remise en question identitaire. En effet, la vocation, qui autrefois constituait la pierre angulaire de la profession enseignante n'a pas été totalement remplacée par quelque chose d'autre; la professionnalisation de l'enseignement qui pourrait en tenir lieu est un processus inachevé. Par ailleurs, les enseignants semblent ballottés dans une sorte de valse hésitation entre la fierté, «on fait un métier essentiel, capital, pour la société», et un certain embarras, «est-ce qu'on est une vraie profession ou pas?». Construire son identité professionnelle semble alors être un processus qui repose essentiellement sur l'évaluation (l'interprétation) de l'efficacité de l'action auprès des élèves et donc des savoirs et des compétences que cette action mobilise. L'expérience en classe auprès des élèves représente ainsi à la fois le milieu et le moment les plus signifiants dans l'expérience de travail des enseignants (Tardif et Lessard, 1999); l'expérience en classe est au centre de la mise en récit de soi en tant qu'enseignant. En quelque sorte, les compétences et les savoirs développés à cette occasion sont le socle sur lequel se construit l'identité professionnelle des enseignants. Dans ce contexte, l'identité est davantage un «problème qu'un être» (Dubet, 1994). Elle requiert un «travail» incessant de recomposition de l'expérience. Or, celle-ci ne se caractérise par l'enchevêtrement de signes contradictoires en ce qui concerne la professionnalisation. L'enseignement au Québec est de plus en plus encadré, son expertise partagée avec d'autres corps de professionnels non enseignants (psycho-éducateurs, orthopédagogues, etc.), la formation initiale continue à être perçue comme plus ou moins pertinente (Martineau et Gauthier, 2000), bref, les enseignants naviguent à vue entre un contexte qui semble les prolétarianiser et un discours officiel qui valorise leur professionnalisme.

## 5. Conclusion

Ce court texte n'avait pour but que de donner un aperçu de notre travail. Il est donc nécessairement insuffisant tant dans sa problématique que dans son cadre de référence ou dans son analyse. Néanmoins, nous espérons qu'il a permis au lecteur d'entrevoir la légitimité de notre questionnement et de notre posture théorique. D'autres développements sont à venir.

## 6. Références et bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Allouche-Benayoun, J. et M. Pariat (2000). *La fonction de formateur. Identités professionnelles – méthodes pédagogiques. Pratiques de formation*. Paris : Action Sociale.
- Beijaard, D., N. Verloop et J.D. Vermunt (2000). Teachers' perceptions of professional identity : an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'École. Éloge critique*. Paris : Economica.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Cooper, K. et M.R. Olson (1996). The multiple 'Ts' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, et R. T. Boak (Ed.), *Changing research and practice: Teachers+ professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London : Falmer Press,
- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 2e édition
- Dubet, F. (2002). *Le déclin des institutions*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. In Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 71-83). Paris : PUF,
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Freitag, M. (2008). *L'impasse de la globalisation. Une histoire sociologique et philosophique du capitalisme*. Propos recueillis par Patrick Ernst. Montréal : Écosociété.
- Gauthier, C., J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et M. Tardif (Ed.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. et C. Alin (Ed.) (2000). *Enseignant-Formateur. La construction de l'Identité professionnelle. Recherche et Formation*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C., M. Anadon, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 3-32.
- Jutras, F., M.P. Desaulniers et G.A. Legault (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui ? In G.A. Legault (Ed.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp.155-182). Québec : Presses de l'Université du Québec,
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington : Indiana University Press.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Legault, G.A. (dir.) (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lessard, C. et M. Tardif (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke : CRP.
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself : Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives, *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Martineau, S. (2005). Le discours identitaire d'enseignants intervenant auprès de jeunes en difficultés : «on n'est pas juste des enseignants». *The Journal of Educational Thought*, 39 (3), 265-286.
- Martineau, S. et C. Gauthier (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp. 85-110). Paris : L'Harmattan,
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses des Sciences politiques.
- Tap, P. (dir.) (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Paris : Privat.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Turner, J., P. Oakes, A., Haslam (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford : Blackwell Publishers.