
Identités professionnelles de Maîtres-Formateurs, entre réflexivité et adaptation

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Nicole Bénéïoum-Ramirez*

* ERTe 64 - GRIDIFE
IUFM Midi-Pyrénées
56, avenue de l'URSS
31078 TOULOUSE Cedex 4
nicole.ramirez@toulouse.iufm.fr

RÉSUMÉ. Suite à une recherche sur la construction des capacités adaptatives chez des Maîtres-Formateurs, qui a recueilli des histoires de vie professionnelle auprès de quatre enseignants reconnus experts par l'Institution, cette contribution développe un aspect de l'identité professionnelle, conçue comme un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles. Il s'agit ici de comprendre en quoi il peut être difficile d'« assumer une identité réflexive » et ce qui peut aider à la développer. Pour cela, nous proposons une relecture approfondie de deux de ces histoires de vie (soit 8h d'entretien), choisies pour les oppositions apparues, lors de la première analyse informatisée, dans leur rapport au contexte et dans la construction de leur identité professionnelle.

MOTS-CLÉS : représentations professionnelles, identités professionnelles, capacités adaptatives, réflexivité, didactique.

1. Introduction

Cette communication souhaite développer un aspect d'une recherche clinique et exploratoire sur la construction des capacités adaptatives, réalisée par entretiens auprès de quatre PEMF¹. Il s'agissait d'histoires de vie professionnelle, récits autobiographiques évoquant des périodes différentes de la vie professionnelle, des « *légendes de soi* » dont « *le narrateur est à la fois juge et partie* » (Ferry, 2000). Ces enseignants reconnus experts par l'Institution, même s'ils peuvent ressentir plus ou moins le désir de défendre leur image dans la situation d'entretien, livrent leurs propres « *mondes lexicaux* » (Reinert, 1990) que l'analyse de contenu informatisée permet de dégager, donnant ainsi accès aux traces de leurs représentations.

A partir de différences que l'analyse a mises en évidence par une classification des discours (Bénaïoun-Ramirez, 2006), nous allons ici nous intéresser plus particulièrement à ce que Perrenoud (2005) appelle « *l'identité réflexive* », évoquant par là la réflexivité des praticiens attendue par l'Institution. Pour ce faire, nous allons opérer une relecture des histoires de vie de deux PEMF choisis pour les oppositions apparues dans leur rapport au contexte et dans la construction de leur identité professionnelle, afin de mieux comprendre en quoi il peut être difficile d'« *assumer une identité réflexive* » et ce qui peut aider à la développer. Après la présentation du cadre conceptuel et des questions méthodologiques, nous décrirons les résultats de l'analyse avant de les interpréter à la lueur de l'identité réflexive.

2. Une problématique psychosociale et des précisions méthodologiques

A travers l'évocation de leurs pratiques professionnelles et les réflexions qu'elles leur inspirent, les sujets rendent possible, nous l'avons dit, l'accès à leurs représentations, et plus précisément à leurs représentations professionnelles, représentations sociales particulières portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique, et permettant les échanges entre professionnels (Bataille et al., 1997). Or la construction des représentations dans une dynamique d'explicitation / implication sur le contexte d'exercice professionnel, par les conflits qu'elle génère, participe aussi de la construction identitaire (Bénaïoun-Ramirez, 2002) : on s'implique en s'expliquant. L'identité professionnelle a été conceptualisée comme un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles en deux dimensions, le Soi et l'idéal professionnels (Blin, 1997). Cette image professionnelle de Soi s'est construite dans l'interaction au sein de contextes professionnels et l'idéal professionnel a été défini par Jacquet-Mias (1998) comme le modèle du « bon professionnel » que le professionnel veut devenir. Notre relecture tentera de comprendre (dans une épistémologie de la compréhension, Ardoino & Berger, 1997)

¹ Professeur des Ecoles Maître-Formateur, ou IMF, instituteur Maître-Formateur : titre obtenu par le Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître-Formateur (CAFIPEMF).

en quoi les capacités adaptatives participent à l'élaboration d'une identité professionnelle (notamment réflexive), et quel rôle jouent le contexte et le rapport du sujet à des objets du champ didactique, ce qui pourrait intéresser la formation.

Pour recueillir le sens que les acteurs produisent du milieu professionnel dans lequel ils évoluent, et les significations qu'ils accordent à leurs actes, des histoires de vie professionnelle avaient donc été recueillies auprès de quatre Maîtres-Formateurs d'écoles primaires d'un département rural (4h chacun). Des récits de situations professionnelles donc, à différents moments de la carrière pour une mise en perspective, concernant l'adaptation en situation avec les écarts éventuels entre la préparation et le déroulement de la séance —planification interactive² (Tochon, 1993). Le corpus analysé ici correspond à 8h d'entretien pour les deux Maîtres-Formateurs retenus. Avec plus de dix ans d'ancienneté professionnelle —et donc des représentations professionnelles bien établies—, ils sont tous deux en élémentaire, première année de Maître-Formateur pour l'une, troisième année pour l'autre (de sexe masculin). Tous deux ont reçu leur formation à l'Ecole Normale un ou deux ans après le début de leur carrière et après avoir exercé quelques années un autre métier.

Sans détailler le premier traitement des quatre histoires de vie professionnelle (logiciel Alceste de Reinert, Toulouse 2), précisons qu'il a permis de mettre à jour les principes qui organisent les prises de position par rapport à des repères communs. C'est donc à partir de cette analyse informatisée qu'a été choisi le corpus étudié ici. Les deux sujets s'opposaient d'abord au plan du **rapport au contexte** (rapport conflictuel au contexte didactique, ou serein au contexte professionnel), et au plan de **l'identité professionnelle** (construction identitaire dans l'altération —au sens de métissage, d'Ardoino—, ou liée à la représentation de Soi dans le métier). Voici la relecture des histoires de vie de Kathrine et Tristan (pseudonymes).

3. Les résultats

3.1. Kathrine

3.1.1. Rapport conflictuel au contexte didactique et capacités adaptatives

Les leçons que Kathrine tire de son expérience s'ancrent dans les **difficultés de ses élèves** au quotidien, qui questionnent ses pratiques : l'ennui manifeste de telle bonne élève pour qui elle cherche des situations plus complexes, trouvant ainsi des perspectives pour les autres ; tel élève en difficulté au niveau du raisonnement mathématique qui l'oblige à respecter certaines étapes ; parfois des élèves très en difficulté compréhension, qu'elle a appris à faire parler pour vérifier ce qu'ils ont

² « Organisation cognitive relative à l'activité de préparation des leçons », la planification se déroule mentalement, avec des phases préactive et postactive, distinctes celle interactive d'enseignement.

compris de ce qui est dit, ce dont tous bénéficient dès lors (« *Parfois, on se dit, mais enfin pourquoi ils n'y arrivent pas, parce que, à côté des choses scolaires, ils ont un raisonnement très bon* »). D'incohérentes à ses débuts, les erreurs des élèves deviennent témoin de leur logique. Parfois pourtant c'est l'**agacement** vis à vis de certains élèves. « *Ce qui m'énerve, c'est quand ils ne travaillent pas. Et c'est vrai que parfois je les suspecte de ne pas travailler et en fait quand je me penche sur le problème [...] c'est beaucoup plus souvent une représentation qui fait qu'ils ne peuvent pas comprendre ce que je leur dis là* » : erreur d'interprétation qui oblige l'enseignante à creuser ses analyses. De son expérience, elle tire la conscience de tout ce qu'il y a à faire et le peu de **temps** pour le faire (« *maintenant j'ai plutôt une sensation de vertige devant tout ce qu'il y a à faire, et tout ce qu'ils ne savent pas* »), et le temps qu'il leur faudrait alors qu'elle ne l'a pas. Il faut viser l'efficacité, mais c'est difficile de savoir quand aller plus vite et quand prendre le temps.

Les stages de formation continue que Kathrine a pu suivre dès la première année de titularisation lui ont apporté un soutien important face aux pratiques traditionnelles des **collègues** de l'école où elle s'est stabilisée, en la confortant dans son approche pédagogique centrée sur les objectifs, les situations-problèmes et les difficultés des élèves. Nombreux sont encore les heurts à propos des apprentissages réalisés : « *alors avant il y avait la liste de ce qu'il fallait faire, et l'année d'après on savait qu'ils avaient vu ça, ça et ça. Et [la collègue] me dit maintenant on ne sait plus ce qu'ils ont fait. On ne sait plus, évidemment, puisque maintenant moi je pioche dans ce qui pose problème au moment où ça va poser problème et je vais développer cet apprentissage-là. Alors ça fait que j'arrive au bout de l'année et je n'ai pas fait la liste, j'ai fait autre chose* ». Elle a le sentiment d'être écartelée entre deux systèmes pédagogiques appris à l'École Normale mais à des périodes différentes : les modèles traditionnel et constructiviste. Cela a provoqué des conflits dans les attentes par rapport aux élèves d'une année sur l'autre, et nécessité un temps d'adaptation pour les enfants. Seule sous la pression du groupe, elle a alors été tentée d'abandonner : « *Je ne vais pas me battre tous les ans pour travailler autrement, je vais travailler comme les autres et puis ce sera plus simple* ». Mais il est dur de se renier lorsque de surcroît on constate que l'essentiel pour soi (ici l'autonomie des élèves dans la construction des savoirs) n'est plus assuré. Le rapport au contexte didactique apparaît ainsi conflictuel du fait de l'inconfort qu'occasionne la remise en question de ses pratiques à la fois par elle-même face aux difficultés des élèves et par ses collègues, déstabilisés dans leur manière de travailler.

Kathrine s'inscrit alors à la **préparation au CAFIPEMF** et comprend, à travers les théories de l'apprentissage et de l'enseignement, les différences avec ses **collègues** comme des différences de positions. Un cheminement réciproque s'opère alors avec eux, les modèles apparaissant plutôt complémentaires : « *Maintenant ça commence à aller mieux, parce que ça aussi il a fallu le temps pour que eux admettent que leur système n'était pas parfait non plus, et moi j'ai admis que le mien ne l'était pas non plus. [...] Mais j'ai une collègue qui m'a dit cette année que c'était drôlement intéressant de travailler sur les erreurs des élèves, et moi j'ai jamais su travailler autrement* ». Il y a là appropriation de la démarche. Elle-même leur reconnaît rigueur, efficacité, regrette la perte d'une certaine efficacité scolaire

(connaissance des règles, autonomie face aux consignes). « *Tout le monde travaille, et on essaie de réadapter en fonction de ce que dit le collègue de l'année d'avant, celui de l'année d'après, et chacun fait avec ce qu'il peut, comme il sait faire aussi* ». La compréhension s'élargit, ouvrant des possibilités de dialogue. Pour préparer l'examen, elle analyse et modifie ses pratiques au regard des programmes et documents d'accompagnement. Son expérience se construit ainsi entre cohérence et ajustement : être au clair avec ses pratiques et les textes officiels (« *c'est un ajustement permanent entre ce vers quoi il faut tendre et puis comment ils y arrivent* »). Au début, avant la formation à l'École Normale, pour sa **planification**, c'était le travail à la journée marqué sur le cahier-journal, pas de progressions. Aujourd'hui, avec les années et la remise en cohérence pour le CAFIPEMF, la planification n'a besoin d'être détaillée que lors d'une approche nouvelle. C'est que les routines ont été intériorisées (Tochon, 1993) et le temps apparaît nécessaire pour concevoir une planification souple : « *Du CMI j'en fais depuis sept ans. Maintenant, s'ils partent sur une notion que je n'avais pas prévue, mais je sens qu'ils sont prêts pour la développer, au lieu de faire ce que j'ai prévu, je sais comment je vais m'y prendre pour continuer le travail, parce que j'ai la perspective de toute l'année* ». Cet examen a représenté un **enjeu** important en légitimant ses pratiques d'abord à ses propres yeux, puis aux yeux de ses collègues. « *Mais c'est vrai que l'année dernière heureusement que je l'ai eu, ce CAFIPEMF. Si je ne l'avais pas eu je pouvais tout laisser tomber, prendre un livre et faire une leçon après l'autre, parce que sinon j'avais tout le groupe sur le dos. Tandis que là, le fait que je l'ai eu, ça a validé un système de travail et donc maintenant ils regardent le système en se disant que si c'est validé, c'est validé* ». Et la réciprocité du cheminement s'est opérée de par l'interaction des éléments en système.

Mais les capacités adaptatives ne se construisent pas que dans le conflit. Ainsi lors d'un remplacement court en maternelle, la première année, deux **événements imprévus** (un sac de billes de polystyrène éventré, et un arbre presque déraciné à mains nues) l'ont marquée (« *ils sont capables de beaucoup de choses, tout-petits* »), réactivant sa vigilance d'ancienne professionnelle de santé par rapport à la sécurité. C'est que si elle apprend aussi de l'adaptation au travail selon les lieux d'exercice, c'est surtout à son métier précédent qu'elle doit son apprentissage de l'**adaptabilité** aux diverses situations : sage-femme, elle a appris à prélever des indices, poser un diagnostic, envisager des solutions adaptées, prévoir le matériel. Habitudes de travail, et conscience des limites professionnelles, ce qui lui sert aujourd'hui : « *Un enfant en difficulté, c'est exactement ça. Pourquoi il n'y arrive pas, est-ce que ce qu'il me montre correspond vraiment au problème ou bien est-ce que c'est un signe qui cache tout à fait autre chose. Et finalement qu'est-ce que je vais avoir à traiter, moi, en tant qu'institutrice aussi, parce que j'ai été sage-femme, pas gynécologue, alors je sais aussi me dire ça c'est de mon ressort et ça, ça ne l'est pas* ». Son adaptabilité, construite dans son ancien métier, est ici retravaillée, renégociée.

Ses capacités adaptatives se sont donc construites en **situation interactive** : dans les erreurs, l'observation, le dialogue avec les enfants (« *je discute beaucoup avec les enfants, je leur dis surtout dites-moi quand vous ne comprenez pas, comment vous voyez les choses* »), comme le conflit avec les collègues, le désir de légitimité

institutionnelle ; les imprévus enfin, qui renégocient des éléments d'implication de son parcours professionnel.

3.1.2. Identité professionnelle et altération

L'« altération », si elle est métissage, se traduit d'abord par un recul, un besoin de marquer sa différence pour survivre. C'est que le sujet, sans perdre son identité, devient autre, par suite d'influences réciproques (Ardoino & de Peretti, 1998), processus certes enrichissant mais parfois peu confortable. Ces dernières années, avec cette pression du groupe, elle s'agaçait parfois devant l'incompréhension des enfants, contrairement à ses débuts de carrière, où, ravie d'être enseignante, elle montrait plus de patience. Aujourd'hui Kathrine témoigne d'un **Soi professionnel** en recherche, inventif, elle sait ce qu'elle doit travailler avec les élèves ; sa devise pourrait être autorité, liberté et confiance ; avec les collègues, elle se dit à l'écoute, mais pour le travail en équipe... « *Travailler en équipe c'était vraiment se mettre ensemble et chercher sur quelles compétences on allait travailler, comment on allait le faire. Donc ça suppose de travailler dans la même direction* ». Et avec une visée **réflexive**. C'est que « *la recherche constante de solutions implique aussi [...] des affrontements avec autrui, ceux qui voient les choses différemment et ne veulent être ni culpabilisés, ni mobilisés. La posture réflexive relève donc fondamentalement de l'identité de la personne.* » (Perrenoud, 2005).

Son **idéal professionnel** est fait d'implication dans le travail et de centration à la fois sur les enfants et les disciplines, de passion, de remise en question et d'**innovation** ; la maïeutique du philosophe Socrate lui sert de modèle pour son cheminement : « *Concentration des mots qui sont importants pour moi, art, accouchement, vérités au pluriel, questions. [...] je passe beaucoup d'énergie à essayer de répondre à mes questions* ». L'idéal professionnel de Kathrine sert de point de mire à son Soi professionnel réflexif. Mais son identité professionnelle s'est construite dans un rapport conflictuel et se vit comme **un combat identitaire**.

3.2. Tristan

3.2.1. Rapport serein au contexte professionnel et capacités adaptatives

Les leçons de l'expérience s'ancrent pour Tristan dans un contexte de travail où le **plaisir** tient une grande place. Il se souvient du plaisir par exemple d'avoir réussi, sa première année, à faire travailler tous ses élèves, malgré son inexpérience et la grande hétérogénéité : « *Ils avaient tous finalement, dans l'ensemble, réalisé une plutôt bonne année, l'ambiance avait plutôt été très, très sympathique tout au long de l'année* ». Plaisir aussi de mettre en œuvre des projets de classe motivants (théâtre, classe découverte), à divers moments de sa carrière, plaisir lié à la qualité du travail des élèves et des relations avec les collègues : « *J'ai passé quatre années très sympathiques, avec les enfants, avec les collègues, on a bien travaillé, on a fait du théâtre, on a fait des spectacles, on a fait du sport* ». Ailleurs ce sont des enfants en difficulté avec des besoins très différents, qui ont appris à Tristan la **patience** : « *Tous ces gamins, ils avaient tellement de problèmes, qu'on ne pouvait pas être*

durs avec eux. Là, c'est vrai que j'étais d'une patience infinie mais avec ces enfants-là, on est forcément d'une patience infinie, on ne peut pas s'énerver, on dépasse ce stade ».

Ce sont ses **erreurs didactiques** de début de carrière qui ont orienté la réflexion de Tristan. Il garde ainsi toujours le souvenir d'une leçon sur les planètes « *d'un ennui mortel, d'une inutilité encyclopédique* » donnée à apprendre aux élèves, dont il comprit, en formation, la difficulté de mémorisation qu'elle représentait pour les élèves (« *Heureusement depuis, ça ne m'est plus jamais arrivé, mais ça m'a servi de leçon. Les pauvres gamins... Et les parents avaient voulu à tout prix qu'ils l'apprennent, tout le monde s'était ligué contre eux* »). Egalement un problème d'évaluation pointé par une mère d'élève (une mauvaise note en géographie à cause de l'orthographe, ce qui pose la question de ce qu'on évalue) : après de longues discussions, Tristan reconnaît son erreur, mais l'enfant et lui-même vivent mal la situation. Il affinera par la suite la question. « *Ainsi, sans doute, toute entreprise éducative est-elle liée à une « sombre histoire », histoire qu'il faut, tout à la fois assumer [...] et dépasser* » (Meirieu, 1991, p 24). Tristan tire aussi des leçons de ses **maladresses** : les « *soucis* » qu'il a eus avec certains enfants au fil de la carrière (faire laver à un enfant ses mains teintées au henné, punir sans explication, arracher sans discussion une feuille d'un cahier). Avoir eu ensuite des élèves plus jeunes lui a sans doute permis de comprendre les enfants, et ces soucis lui apparaissent très formateurs, car il a dû considérer l'élève comme un sujet (« *tout ça, c'est vingt ans qui ont fait qu'on a travaillé dans l'humain* »). C'est ensuite le vécu professionnel au quotidien qui développe des **habiletés** telles que gérer un conflit entre élèves, réorienter l'action, ou ne pas porter de jugement a priori sur les enfants. Cela a influencé sa correction des copies (annotations plus constructives, plus positives).

Parfois aussi des leçons sont tirées **d'événements imprévus**, comme cet incident survenu récemment à la reprise de la classe après trois jours d'absence et trois remplaçants : les CE1 sont énervés, impossible de travailler, Tristan les met dans la cour ; finalement les élèves se constituent en délégation pour demander à remonter travailler en classe. Tristan, qui pourtant fait appel depuis longtemps à la réflexion des élèves, est ravi de cet imprévu. Sa démarche travaille à l'émergence du sujet (Meirieu, 1991). C'est aussi avec les changements de classes (simple ou double niveau), d'écoles (rurales ou urbaines), de contextes, que l'expérience s'accroît, et que se construisent les capacités adaptatives. Mais à ses yeux, c'est son premier **parcours professionnel**, qui lui a le plus servi : il a été deux ans responsable administratif dans une entreprise, ce qui lui a donné du bon sens, qualité pour lui la plus importante : « *le bon sens [...] on sait s'adapter assez facilement à tous les problèmes qui peuvent surgir* », nécessaire « *pour être instit* », et qui manque, à son avis, aux débutants.

Pour ses **planifications**, n'ayant pas eu, **à ses débuts**, de formation, il prenait appui sur ses collègues pour le programme, les progressions ; mais c'était une préparation sur le cahier-journal, heure par heure, même si le contexte lui imposait une différenciation : groupes de besoins, situations-problèmes et regroupement à certains moments pour construire la notion : « *j'ai vite vu que certains étaient*

complètement perdus, j'ai vite vu que certains aussi s'ennuyaient parce qu'ils étaient nettement meilleurs que les autres. Donc très, très vite, on se rend compte que si on veut vraiment remplir la tâche qui nous incombe, il faut, pour parler un peu crûment, donner à manger à tout le monde suivant son appétit. ». Pratiques confirmées par un IMF (« *je viens chez toi, même sans y être convié, parce que chez toi il y a toujours une surprise* ») et même par l'inspectrice. **Maintenant qu'il est PEMF**, il utilise les I.O. comme outils de cadrage pour les planifications ou les projets, ce qui traduit un changement de représentation (« *Moi je m'en sers beaucoup plus, alors qu'avant j'étais comme tout le monde, je ne lisais pratiquement jamais les instructions officielles.* ») et une complexification du regard. Ses planifications fonctionnent comme un cadre souple (« *je sais exactement d'où je pars, je sais exactement vers quoi je veux arriver, mais je dirai le cheminement reste relativement libre* »), la leçon se construit avec les élèves à partir de ce qu'ils proposent. Contrairement à ses débuts, il s'appuie beaucoup sur des livres de pédagogie pour affiner sa réflexion. Le statut de PEMF légitime ici l'inventivité et la réflexivité.

Mais depuis qu'il est PEMF, avec **ses collègues**, Tristan a le sentiment d'être « *passé d'un autre côté* » : accusé de collaborer avec l'administration, il subit difficilement des remarques ironiques : « *dans l'école, depuis que je suis IMF [...] c'est du style, ah tu n'es pas là aujourd'hui, tu as de la chance, tu ne travailles pas. Alors les rapports sont peut-être un petit peu faussés depuis quelque temps. [...] J'ai bien senti que moi j'avais bien changé de statut* ». Il évoque par contre la richesse des échanges avec les PEMF, qu'il souhaiterait visiter dans leurs classes, car le travail en équipe, en révélant à soi-même ses propres pratiques, permet de mieux se situer. C'est que « *un praticien réflexif ne réfléchit pas pour le plaisir, il vise davantage d'efficacité, [...] de cohérence. Il a donc besoin des autres, d'abord pour confronter son analyse à la leur, ensuite pour s'assurer de leur coopération* » (Perrenoud, 2005).

3.2.2. Identité professionnelle et représentations de Soi dans le métier

L'identité professionnelle de Tristan s'enracine dans son **histoire personnelle** : excellent élève, il vivait déjà mal les groupes de niveaux en classe ; enfant de la ville, il comprend mieux les élèves des villes que ceux des campagnes, expliquant ainsi sa préférence pour les écoles urbaines. Il parle des personnes qui l'ont marqué comme de modèles à suivre (son maître de CM1 venu voir pourquoi il n'était pas allé à l'école : écoute et humanité) ou à fuir (sa maîtresse de CP et CE1 avec qui on faisait « *pipi à la culotte* » de peur). Ces identifications et contre-identifications font qu'aujourd'hui il punit très rarement et demande toujours à l'enfant s'il sait pourquoi : « *elle m'a appris au moins ça, un enfant c'est un enfant* ». Il parle aussi de ses collègues avec une certaine tendresse : « *On était sérieux sans se prendre au sérieux, on travaillait quand même. Et je crois que je le suis toujours, sérieux sans me prendre au sérieux* », sans doute parce qu'ils l'ont aidé à se construire comme professionnel.

Aujourd'hui il se décrit (**Soi professionnel**) comme un enseignant rigoureux, qui sait où il va, veille au niveau sonore dans la classe et à l'ordre dans les rangs ; il parle de ses doutes, de ses difficultés à appréhender certaines situations devant la multiplicité des possibilités (« *avec le temps, je suis à la fois plus sûr et moins sûr* »), notamment en début d'année ou de nouvelle séquence. Il décrit ensuite ainsi l'enseignant qu'il voudrait devenir (**idéal professionnel**) : apaisant, décontracté, avec de l'humour (« *un enseignant vivant, pas un fossile, surtout toujours être capable d'inventer, et puis que les gamins soient bien en classe* ») et plus compétent dans certains domaines. L'approche se complexifie (« *plus on en sait et plus on en a encore à savoir, encore plus depuis que je travaille à l'IUFM* »), mais les questionnements sont toujours là. Ainsi l'idéal professionnel guide le Soi professionnel vers encore plus de compétence et de sérénité.

4. Interprétation des résultats

Si elles ne peuvent être prises pour la réalité, les histoires de vie professionnelle n'en livrent pas moins la réalité des sujets, reconstruite au fil du récit par le sens que prennent les événements mis en perspective. Nous travaillons bien ici sur des *représentations professionnelles*, les professionnels parlant de leur profession avec tout l'implicite que cela comporte. Comme Perrenoud (2005), nous considérons que l'identité réflexive s'ancre dans l'identité de la personne —identité psychosociale (Bénaïoun-Ramirez, 2002) : souvenirs d'enfance et premier métier témoignent des cheminements. Les *capacités adaptatives* se construisent dans le *rapport au contexte*, en interaction avec la construction de *l'identité professionnelle* et la renégociation d'éléments d'implication issus de l'ancienne profession.

Pour *Kathrine*, un rapport **conflictuel** au contexte, lié notamment à des objets du **champ didactique** (activité des élèves, difficultés de compréhension, gestion du temps), oriente la construction de capacités adaptatives dans la situation d'interaction avec les élèves et les collègues. Sa réflexivité (Soi professionnel) se conjugue de manière combative à son désir d'innovation et de recherche (idéal professionnel) pour construire une identité professionnelle marquée au sceau de l'altération. C'est que le praticien réflexif « *veut agir. Il ne laisse donc pas les autres tranquilles, il les 'dérange', ne serait-ce qu'en formulant une autre vision du possible et du nécessaire* ». Ainsi « *Assumer une identité de praticien réflexif, c'est assumer un rapport aux autres qui peut engendrer agacement, [...] marginalisation* » (Perrenoud, 2005). Le praticien réflexif ainsi défini est donc du côté de **l'innovation**³ et fait partie des **minorités actives** qui, avec consistance, cherchent à acquérir visibilité et reconnaissance sociale (Moscovici, 1984). Ainsi

³ L'innovation, en psychologie sociale : « *processus d'influence sociale, ayant généralement pour source une minorité ou un individu qui s'efforce, soit d'introduire ou de créer des idées nouvelles, de nouveaux modes de pensée ou de comportements* » soit d'en modifier d'anciens (Moscovici, 1984, p 55).

Kathrine, à travers ses choix professionnels, met en question le consensus social autour des pratiques traditionnelles de son école et crée un conflit. Ce conflit, en s'intensifiant, accroît le doute au sein du groupe majoritaire qui, pour diminuer le désaccord, tente par des pressions de la ramener dans le rang. Elle fait figure de minorité active et consistante : la consistance du comportement, importante pour le développement de l'innovation, s'enracine sans doute dans sa vision systémique de l'enseignement⁴ qui donne cohérence aux pratiques. Et Kathrine exerce une forte influence, elle remet en question. Ce qui la soutient, c'est la référence à la formation initiale puis continue auprès de laquelle elle se réassure régulièrement. Il faut attendre la légitimité institutionnelle pour qu'un dialogue puisse advenir, les deux camps pouvant alors changer d'attitude, et s'approprier, dans l'interaction, des démarches jusque là rejetées. La posture réflexive est difficile : elle dérange les habitudes établies, heurte les représentations ; elle est innovation pour le système qu'elle remet en cause. Son identité professionnelle se construit par **identisation**, processus qui lui permet de se préserver tout en maintenant une différenciation consciente entre elle et ses collègues, d'intégrer du changement dans la continuité (Tap et al., 1997). La légitimité institutionnelle change le regard de part et d'autre et permet le travail d'équipe.

Quant à *Tristan*, son rapport **serein** au contexte, lié au plaisir du travail avec les enfants comme avec les collègues, oriente aussi la construction de ses capacités adaptatives dans la manière d'assumer ses erreurs didactiques, ses maladresses, comme ses habiletés et les acquis de son premier métier. Par ailleurs, l'évolution de ses planifications vers un **cadre rigoureux**, traduit à la fois l'anticipation, l'adaptation et la réflexivité, donnant sens rétrospectivement à son travail avec les élèves depuis ses débuts, résumé ainsi : « se préparer à » pour être disponible. Jusqu'à l'accès à son nouveau statut, l'humour de Tristan et sa distance semblent avoir fait de lui quelqu'un avec qui les collègues ont plaisir à travailler. Peut-être une stratégie de préservation identitaire... Il ne semble pas avoir, comme Kathrine, une vision systémique de l'enseignement, à aucun moment il ne parle de méthode ou de système mais plutôt de travail ou de pratique⁵. C'est un travailleur qui a construit son identité professionnelle entre une réflexivité enracinée dans son histoire personnelle dès l'enfance (Soi professionnel), et une sérénité liée à son **identification**⁶ à ses groupes d'appartenance successifs (idéal professionnel) : collègues de travail des diverses écoles, puis Maîtres-Formateurs. D'où son incompréhension, et sa tristesse lorsque son nouveau statut marque une rupture dans ses relations avec ses collègues qui se sentent peut-être trahis. De *pair* qu'il était, il est devenu *expert* reconnu par l'Institution. A ce moment-là son identité réflexive a

⁴ Au sens de l'approche systémique ; « système » (de travail ou pédagogique) est employé 18 fois, « méthode » 21 fois.

⁵ Travailler : 102 fois ; travail : 23 fois ; pratique : 6 fois.

⁶ Par le processus **d'identification** le sujet social tend à se fondre dans l'ensemble auquel il s'intègre (P. TAP, 1980).

été difficile à assumer. Mais le nouveau groupe d'appartenance l'y a aidé en lui offrant un nouveau point d'ancrage.

La préparation à l'examen de Maître-Formateur (*Kathrine*) et l'accès à ce nouveau statut (*Kathrine* et *Tristan*) ont donné sens à cette **identité réflexive** en la guidant et en la légitimant. La plus grande évolution pour ces deux sujets a trait à la planification : avec le temps, elle est devenue un cadre souple qui rend disponible au travail didactique et pédagogique, par l'intériorisation des routines, ces scénarios intégrés, témoignant ainsi de la construction de capacités adaptatives. Et comme « *On ne peut devenir et surtout rester praticien réflexif sans y trouver son compte* » (Perrenoud, 2005), c'est dans la planification et l'adaptabilité, la légitimation de leurs pratiques, de leur identité réflexive que ces PEMF semblent trouver leur compte.

5. Conclusion

La relecture de ces deux histoires de vie montre que l'identité professionnelle s'élabore dans l'interaction entre le Soi et l'idéal professionnels. L'idéal professionnel se complexifie au cours du temps à l'aune de la réflexivité et se constitue en ligne d'horizon pour un Soi professionnel qui tire les leçons de l'expérience et dont les capacités adaptatives sont tributaires du rapport au contexte et à envisager aussi comme une renégociation des éléments d'implication. L'identité réflexive, difficile à assumer, perturbe le milieu dans lequel elle s'exprime et fonctionne, si elle est consistante (minorité active). Pour qu'elle soit consistante, le sujet doit s'appuyer sur un groupe de référence (*Kathrine* : formation initiale puis continue / *Tristan* : groupe des PEMF), sinon elle s'étiole, c'est l'abandon, et le sujet rejoint le groupe majoritaire sur son lieu de travail, avec la souffrance liée au reniement de son identité. Ce qui interroge le travail en équipe, autre injonction de l'Institution.

Quelles pistes alors pour la formation ? Si la formation initiale peut tenter d'aider à construire une identité réflexive, c'est surtout la formation continue qui peut aider à la développer. L'enjeu est alors de le faire sur le lieu même d'exercice, comme les stages d'établissement du second degré quand ils réunissent des enseignants travaillant sur les mêmes classes. Là alors seulement le processus de construction de représentations communes peut fonctionner, des consensus s'élaborent (Moscovici et Doise, 1992). Sinon les stagiaires seront minoritaires, sans y trouver leur compte, et risquent d'abandonner. L'Institution ne peut se contenter d'adresser aux professionnels une injonction de réflexivité, laissant ainsi aux seuls militants la possibilité de devenir durablement des praticiens réflexifs (Perrenoud, 2005). Le soutien de la formation à la construction d'une identité réflexive devrait tenir compte de cela et faire en sorte que les collègues sur un même lieu d'exercice confrontent réellement leurs pratiques et en fassent une analyse outillée par des savoirs scientifiques, de manière à construire des représentations communes et à réellement travailler en équipe, gage de la construction d'une identité professionnelle collective à visée réflexive.

6. Bibliographie

- Ardoino, J., Berger, G. (1997). Du discours et des faits scientifiques dans lesdites sciences de l'éducation. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997.
- Ardoino, J. , De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bataille, M. et al. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997, 57-89.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2002). Construction des représentations professionnelles. Implication et construction identitaire. *Communication au Quatrième Congrès International de Psychologie Sociale (ADRIPS)*, Sept 2002, Athènes.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Jacquet-Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle des travailleurs sociaux dans le secteur médico-social associatif*. Paris : L'Harmattan.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur.
- Moscovici, S. et al. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Moscovici, S., Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : PUF.
- Reinert, M. (1990). Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, march 1990, 25-53.
- Tap, P. (1980). Introduction. In : Tap, P. Ed. *Identités collectives et changements sociaux*. 11-15.
- Tap, P., Esparbe-Pistre, E., Sordes-Ader, F. (1997). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de psychologie*, janvier-avril 1997, L, 428, 185-196.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

7. Références sur le WEB.

- Bénaïoun-Ramirez, N. (2006). Construction de capacités adaptatives chez des IMF. In *8ème Biennale de l'Education et de la Formation*, Avril 2006, Lyon. (contribution n°38). www.inrp.fr/biennale/ (2006).
- Ferry, G. (2000). Histoire de vie ou légende soi ?. In *5ème Biennale de l'Education et de la Formation*, Paris. (contribution n°145). www.inrp.fr/biennale/ (2004).
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. In *Educateur*, n° 2, 18 février. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html (2006).