

Évaluation et processus évolutif de construction identitaire chez de futurs enseignants du secondaire supérieur

Service Professionnalisation en Éducation :

Recherche et Formation

Université de Liège

Jacqueline Beckers

Marie Delchambre

Nathalie François

Émilie Lourtie

1. Contexte

Exploitée pour la première fois l'an dernier, la démarche nous est apparue comme intéressante : les textes étaient riches d'informations, contrastés et non convenus ; la séance de rencontre, un moment dense d'échanges, permettant d'approfondir les significations et potentiellement porteur d'une réappropriation de l'expérience par certains. Cependant les critères sur lesquels nous nous étions accordés avant de lire les parcours nous ont laissés insatisfaits.

- * Essentiellement formels et peu opérationnalisés, ils ne permettaient pas vraiment de soutenir un échange structuré par des hypothèses de genèses, les questions abordées s'accrochant à des éléments relevés par l'un ou l'autre des lecteurs comme méritant une discussion, un approfondissement.
- * Par ailleurs leur niveau d'élaboration laissait trop de place à la subjectivité, la note finalement accordée pour les aspects évalués du texte reposait sur le consensus obtenu entre les évaluateurs

2. Cadre conceptuel

Si une formation professionnelle ambitionne d'amorcer une construction identitaire, c'est forcément, si l'on suit Dubar (2000), dans un processus de socialisation secondaire (par

opposition au processus primaire se déroulant dans le milieu familial) de type relationnel qu'elle s'inscrit : celui des acteurs en interaction dans un système d'action précis, finalisé, traversé par des enjeux divers. Les stages autorisent cette immersion dans une pratique professionnelle où les praticiens partagent des façons de faire, mais aussi de penser et de se comporter, en quelque sorte reconnues et validées par le milieu professionnel. Certains acteurs les caractérisent comme des genres (par exemple les « genres d'activités professionnelles » décrites par Clot (1999) qui permettent de garantir à la fois la cohésion du groupe et la cohérence des acquisitions) ou comme des paradigmes (voir Kahn *et al.*, 1998). Ces formes identitaires socialisées fondent l'appartenance à un métier « être du métier ».

Cette participation aux activités professionnelles devrait permettre de développer ses compétences d'enseignant mais aussi de contribuer à modifier l'image que le futur enseignant se fait du métier et de lui dans l'exercice de ce métier.

- 1) Pastré (2005, p. 232) définit la genèse conceptuelle comme le processus par lequel un acteur change le niveau d'élaboration des invariants qui guident son action, pour l'adapter à de nouvelles circonstances, dans lesquelles celle-ci doit désormais s'inscrire.

Elle témoigne idéalement d'une adéquation croissante de la manière dont le sujet organise son activité professionnelle (l'organisation de son modèle opératif)¹ à la structure conceptuelle des tâches et situations du métier². Dans cette communication, on ne s'intéressera pas prioritairement à l'évolution effective du futur enseignant dans le degré de maîtrise des tâches et situations professionnelles mais essentiellement à l'évolution de l'image qu'il s'en fait. Les consignes contraignent à relater cette évolution, l'hypothèse étant que cette explicitation constitue un élément structurant de sa construction professionnelle.

⇒ Le parcours de formation reflète-t-il une évolution vers une perception plus pertinente des tâches, des rôles et des buts prioritaires du métier (c'est la facette de la genèse conceptuelle traitée ici, uniquement sur la base d'un discours produit dans un contexte d'évaluation certificative) ?

¹ Pastré définit le modèle opératif d'un acteur comme la manière dont il se représente la tâche et organise son activité.

² Pastré définit la structure conceptuelle d'une situation ou d'une tâche comme l'ensemble des dimensions qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace.

Néanmoins on a trouvé intéressant de confronter ces éléments relatifs à la représentation du métier et de l'évolution dans celui-ci exprimés par le futur enseignant avec d'une part son auto-évaluation dans la progression des grandes familles de tâches du métier et d'autre part le réalisme de cette auto-évaluation par la confrontation avec les évaluations portées par les superviseurs de stage.

Genèse conceptuelle : évolution de l'adéquation des représentations aux buts prioritaires du métier et à la structure conceptuelle des tâches et des situations
--

L'évolution de l'image du métier d'enseignant qu'il découvre (« image du métier ») et auquel il s'essaye (« image de lui dans le métier ») est décrite aux moments-clés scandés par l'organisation de la formation³ : avant les stages et au cours de chacun de ceux-ci en référence aux catégories établies ci-après suite à la lecture des parcours. Majoritairement ceux-ci abordent le métier sous l'angle de l'interaction avec les élèves. Les aspects relatifs au partenariat (avec les collègues, avec la famille, avec d'autres instances socio-culturelles) sont peu « vécus » en stage. La mention de cette facette du métier sera relevée en bonus. Certains développent la continuelle remise en question de son fonctionnement comme une caractéristique du métier d'enseignant ; c'est aussi relevé en bonus. Relativement à l'interaction avec les élèves, les catégories retenues, en partie inspirées de Durand (1996), sont structurées autour des deux objets d'intervention principaux des enseignants : les savoirs d'une part, les valeurs et l'éducation d'autre part (voir catégories ci-après). Leur présentation ne correspond pas à une hiérarchie stricte, les premières citées gardent leur importance, les dernières ciblent les buts prioritaires du métier. On s'attend à ce qu'au terme de la formation, l'image que les futurs enseignants se font du métier soit assez complète et prenne en compte ces buts prioritaires.

Une première ligne d'évolution est articulée autour d'un premier objet d'intervention des enseignants : le savoir.

S1 Transmettre un savoir de qualité bien maîtrisé.

S2 Ce savoir correspond à un prescrit.

³ Les étudiants qui enseignent déjà scandent parfois leur parcours en référence à d'autres repères tirés de leur expérience professionnelle, ce qui est totalement pertinent. On s'attend néanmoins à ce qu'ils positionnent l'épisode « agrégation » dans cette réappropriation de leur expérience.

- S3 Travailler ce savoir dans la perspective de son appropriation par un autrui dont on connaît des caractéristiques « moyennes » (transposition didactique, rôle essentiel des prépas).
- S4 Engager les élèves dans un travail intellectuel de qualité (méthodes « constructivistes », « développement de compétences »...).
- S5 Faire apprendre chacun des élèves de sa classe en s'adaptant à ses caractéristiques évolutives (observation, intervention différenciée si nécessaire).
- S6 Vérifier les apprentissages de chacun de ses élèves (évaluer).

Une autre ligne d'évolution est articulée autour d'un deuxième objet d'intervention des enseignants : l'éducation et les valeurs.

- V1 Entrer en relation positive avec des jeunes.
- V2 Établir et maintenir un cadre approprié de travail (gestion de l'ordre, de la discipline, du temps, de l'espace).
- V3 Engager dans la tâche scolaire, motiver, communiquer la passion pour une discipline.
- V4 Favoriser le développement harmonieux des élèves (respect d'eux-mêmes et d'autrui), épanouir, aider à grandir.

Ces données descriptives permettent d'une part de repérer si le futur enseignant fait explicitement apparaître au lecteur une évolution à l'intérieur d'une catégorie et/ou en appréhendant d'autres catégories oubliées dans un premier temps (échelle 3). Elles permettent d'autre part d'apprécier la pertinence de l'image du métier en fin de parcours (échelle 1).

- 2) Dès lors qu'il s'engage aux côtés d'autrui dans une action collective, le futur enseignant se voit attribuer une identité par autrui, fondement de la reconnaissance (identité pour autrui : « comment les autres me voient ? », Dubar, 2000). L'intériorisation active de cette identité (l'incorporation dans son « identité pour soi », Dubar, 2000) est variable selon les individus et fluctuante dans le temps.

⇒ Le parcours de formation reflète-t-il une genèse identitaire : moments où, au-delà de l'accumulation de traces, le sujet s'approprie son vécu d'enseignant dans une démarche réflexive. Sans hypothèse hiérarchique (à partir de la catégorie 1 en tout

cas), différentes catégories descriptives sont répertoriées, inspirées par la littérature de recherche.

Genèse identitaire : au-delà de l'accumulation de traces, le sujet s'approprie-t-il son vécu d'enseignant ?
--

- I0 Simple accumulation de traces, se sent jugé sans appropriation (imputation propre)⁴ ou est sur la défensive, fait de l'attribution externe⁵.
- I1 Fait-il état d'éléments de socialisation biographique (Dubar, 2000) ?
- I2 Fait-il état de processus de reconnaissance sociale (il se sent reconnu par les gens du métier et il se reconnaît comme appartenant à un groupe professionnel) : processus d'identification (Dubar, 2000) ?
- I3 Prend-il distance par rapport à certaines de ces attributions : processus de différenciation (Dubar, 2000), de singularisation (identification de Tap (1980), de subjectivation (Dubet (1994), activité critique du sujet par rapport à l'imposition sociale de rôles et de conduites ?
- I4 Fait-il état de tensions non résolues entre les formes identitaires assignées, désirées, engagées (Bajoit, 2003) ?
- I5 Fait-il état de tentatives de (re)construction vers plus de congruence dépassant les ruptures (Pastré, 2005) ?

3. Dispositions méthodologiques

L'évaluation des textes « Mon parcours de formation » se fait sur cinq critères (le deuxième n'étant pas évaluatif mais purement descriptif) :

- 1) l'adéquation de l'image du métier (par rapport à l'interaction avec les élèves) au terme du parcours de formation ;
- 2) la complexité de la construction identitaire évoquée ;

⁴ « C'est parce que le sujet a le pouvoir de s'imputer une action qu'il peut arriver à lui donner un sens. On est dans le registre, non de l'accumulation de traces, mais de la prise de conscience. Ricœur l'exprime par ce qu'il appelle le soi. Le soi n'est pas le sujet épistémique, l'instance qui dans la connaissance est le vis-à-vis de l'objet. Ce n'est ni le cogito de Descartes, ni le Je pense kantien, ni même la conscience pure selon Husserl. On pourrait dire que le soi, chez Ricœur, est le sujet avec son vécu, le sujet avec son histoire, dans la mesure où il se les approprie. » (Pastré, 2005, p. 240)

⁵ N.B. : en amont, des caractéristiques secondaires du métier (les horaires, les vacances...), des motivations de confort de vie.

- 3) le travail de construction de l'évolution pour la genèse conceptuelle et la genèse identitaire ;
- 4) la capacité à construire des savoirs professionnels au départ de sa réflexion sur l'action professionnelle ;
- 5) la capacité à adopter un style correspondant au type d'écrit.

Chacun des critères fait l'objet d'une échelle descriptive précisée par des indicateurs, chacun de ceux-ci étant décliné en niveaux d'exigence combinés pour conduire à une « note » dans une échelle descriptive. L'évaluation est d'autant plus positive que la note est basse.

1. L'adéquation de l'image du métier au terme du parcours (par rapport à l'interaction avec les élèves)

Elle est évaluée à l'aide de trois indicateurs permettant de rendre compte du caractère plus ou moins complet de l'image du métier pour les deux premiers et d'une prise en compte de ses buts prioritaires (pour le troisième).

Présence des 2 objets d'intervention dans la relation aux élèves	Balayage de chaque catégorie	Attention aux buts prioritaires du métier	
Oui	Assez complet pour les 2 : au moins 4 catégories relatives au savoir et 2 catégories relatives aux valeurs	dont S5 et/ou S6 <u>et</u> V4	1
		dont S5 et/ou S6 <u>ou</u> V4	2
		sans S5 ni S6 <u>ni</u> V4	6
	Assez complet pour 1 des 2	dont S5 et/ou S6 <u>ou</u> V4	4
		sans S5 ni S6 <u>ni</u> V4	8
	Peu complet pour les 2	dont S5 et/ou S6 <u>et</u> V4	3
		dont S5 et/ou S6 <u>ou</u> V4	5
		sans S5 ni S6 <u>ni</u> V4	10
	Non	Assez complet pour l'objet abordé	dont S5 et/ou S6 <u>ou</u> V4
sans S5 et/ou S6 <u>ni</u> V4			11
Peu complet pour l'objet abordé		dont S4 et/ou S5 <u>ou</u> V4	9
		sans S4 ni S5 <u>ni</u> V4	12

On notera que la présence d'une catégorie n'est valorisée que si l'étudiant apporte suffisamment de développement pour que le lecteur soit assuré de sa compréhension personnelle de la catégorie et si elle n'est pas contredite par d'autres propos.

2. La complexité de la construction identitaire évoquée

Elle est *décrite* à partir du niveau 1, selon qu'elle fait appel ou non à des éléments de socialisation biographique et en termes de diversité des facettes de la socialisation relationnelle évoquées.

Présence de signes de genèse identitaire	Diversité des facettes de la socialisation relationnelle	Exploitation d'éléments de socialisation biographiques		
Oui (à partir d'I1)	À la fois continuité (identification <u>et</u> différenciation) et rupture jusqu'à la reconstruction (I2 à I5)	O	1	
		N	2	
	sans la reconstruction (I2 à I4)	O	3	
		N	4	
	À la fois continuité (identification <u>ou</u> différenciation) et rupture jusqu'à la reconstruction (I2 ou I3, I4, I5)	O	5	
		N	6	
		sans la reconstruction (I2 ou I3, I4)	O	7
			N	8
		Seulement la continuité (identification <u>et</u> différenciation) I2 et I3	O	9
			N	10
	Sans différenciation	O	11	
		N	12	
Non			13	

3. Le travail de construction de l'évolution pour la genèse conceptuelle et la genèse identitaire

Elle est appréciée à l'aide de trois indicateurs.

La lisibilité de l'évolution	Le caractère ancré, situé des éléments retenus	L'utilisation des 3 moments-clés de la formation (3 stages)	
Totalement claire	et mise en scène dans un vécu expérientiel précisé	O	1
		N	2
	mais sans ancrage précis dans un vécu	O	4
		N	5
Confus ou lacunaire	et mise en scène dans un vécu expérientiel précisé	O	3
		N	
	mais sans ancrage précis dans un vécu	O	6
		N	
Absente	mais un vécu expérientiel précis est évoqué	O	7
		N	
	et pas d'ancrage dans un vécu	O	8
		N	

4. La capacité à construire des savoirs professionnels au départ de sa réflexion sur l'action professionnelle

Elle est évaluée par deux indicateurs. N'est retenue comme piste que ce qui est repris par l'étudiant à son propre compte et non la simple description d'un conseil qui lui a été donné.

Qualité des pistes d'action	Articulation avec l'expérience professionnelle	
Précises et réalistes	En lien avec l'expérience et généralisables à d'autres contextes	1
	En lien avec l'expérience mais très contextualisées	2
	Pas toujours de lien avec l'expérience	3
	Sans lien	4
Précises mais irréalistes	Le plus souvent en lien avec l'expérience	5
	Le plus souvent sans lien avec l'expérience	6
Peu précises	Le plus souvent en lien avec l'expérience	7
	Le plus souvent sans lien avec l'expérience	8
Quasi inexistantes		9

5. La capacité à adopter un style correspondant au type d'écrit

- L'auteur produit un texte engagé (se met personnellement en scène, fait preuve d'humour, utilise des métaphores ou expressions suggestives, exprime ses pensées, ses émotions).	1
- L'auteur produit un texte recherché, littéraire, joue avec l'écriture, ce qui nuit à l'engagement.	2
- L'auteur produit un texte « plat ».	3

Image de l'évolution

<p><u>Avant</u> Motivation du choix</p>	<p>1^{er} stage Perception du contexte E MS</p>	<p>2^e stage T/P duo</p>	<p>3^e stage T/p</p>
<p>Éléments de socialisation biographique</p>			
<p>Genèse conceptuelle Image du métier</p>			
<p>Image de soi dans le métier</p>			
<p>Genèse identitaire</p>			

Bibliographie

- Bajoit, G., *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Paris, Armand Colin, 2006 (1^{ère} éd. : 2003).
- Clot, Y., *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999.
- Dubar, Cl., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, 3^{ème} éd., Paris, A. Colin, 2000.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Kahn, T.M., Mitchell, J.E.M., Brown, K.E. et Leitch, R.R., Situated learning using descriptive models. *International Journal of Human-Computer Studies*, 49, 1998, 771-796.
- Pastré, P., Genèse et identité. In : P. Rabardel & P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès, 2005, pp.231-260.
- Tap, P., L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? In : P. Tap (Dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, 1980a, pp. 237-250.
- Tap, P., Introduction. In : P. Tap (Dir.), *Identité collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1980b, pp. 11-15.