

2001 •

CAHIER DE RECHERCHE DU GIR-

LES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES. ÉBAUCHE D'UN CADRE D'ANALYSE.

Branka Cattonar*

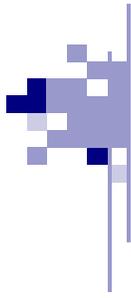
N° 10 ?MARS 2001?

*Branka Cattonar est sociologue, chercheur au GIRSEF.

Ce travail a bénéficié de la convention ARC97-02/209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la



GRUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'EDUCATION ET DE FORMATION
Place Montesquieu, 1 bte 14 – B-1348 Louvain-la-Neuve



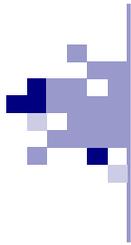
Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

Table des matières

Introduction	4
I. L'identité professionnelle enseignante, une identité « spécifique » aux enseignants	5
1. L'identité professionnelle, une dimension de l'identité sociale	5
2. L'identité professionnelle enseignante, en partie commune à tous les enseignants	6
3. L'identité professionnelle enseignante, en partie individuelle	7
4. L'identité professionnelle enseignante, en partie liée au contexte	12
5. L'hypothèse d'un « noyau central » et d' « ensembles périphériques »	14
II. La construction de l'identité professionnelle enseignante comme processus biographique et relationnel	16
1. La socialisation professionnelle, un processus biographique continu	16
2. La socialisation professionnelle, un processus relationnel situé dans un contexte professionnel particulier	20
III. Le recours à des « types identitaires » ou à des « modèles idéaux de professionnalité enseignante »	24
IV. Des identités professionnelles enseignantes plurielles	26
Conclusion	29
Bibliographie	31



Introduction

Au moment où les enseignants du secondaire semblent vivre une « crise identitaire », la question de leur identité professionnelle nous paraît essentielle. Depuis plusieurs années, les enseignants doivent en effet faire face à de nombreuses évolutions qui touchent le système scolaire et le champ de leur activité : détérioration des conditions d'exercice et d'emploi, dévalorisation de leur statut social, modification du public scolaire (devenu plus hétérogène et plus « difficile »), pluralisation des finalités éducatives, désinstitutionnalisation de l'école, etc. (Dubet et Martucelli, 1996 ; Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992 ; Perrenoud, 1993). Toutes ces transformations ont non seulement profondément modifié la teneur de l'exercice professionnel, ont complexifié et rendu plus incertains la tâche et le rôle des enseignants (Delvaux, Dourte et Verhoeven, 1996 ; Lessard et Tardif, 1996), mais elles semblent aussi avoir ébranlé les bases traditionnelles de leur identité professionnelle (Demailly, 1991 ; Lang, 1999 ; Robitaille et Maheu, 1993). Les modèles traditionnels (principalement celui de « l'enseignant magister ») se décomposent, et de nouveaux modèles (comme celui du « pédagogue » ou du « praticien réflexif ») émergent sans paraître toutefois encore suffisamment forts pour servir de nouvelle référence mobilisatrice (Lang, 1999 ; Blin, 1997). On pourrait aussi émettre l'hypothèse que l'évolution de l'identité enseignante est liée à une évolution du processus de construction identitaire lui-même et s'inscrit dans le cadre d'une crise identitaire plus générale qui touche aujourd'hui différents groupes professionnels (Baillauquès, 1999 ; Dubar, 2000 ; Giddens, 1994).

Dans un tel contexte de transformation du champ de l'activité professionnelle enseignante et plus largement de la construction identitaire, comprendre les identités professionnelles enseignantes, leur éventuelle « crise » et évolution, implique de com-

prendre les processus par lesquels elles se construisent. Notre objectif est dans ce cahier de fournir les points de repère essentiels à une compréhension de la construction de l'identité professionnelle enseignante, de proposer un cadre d'analyse qui nous semble pertinent pour comprendre quelle(s) identité(s) professionnelle(s) les enseignants du secondaire se construisent aujourd'hui et comment ils la (les) construisent¹. Nous commencerons par exposer notre approche de l'identité professionnelle enseignante, envisagée comme une construction dynamique, à la fois « commune » et « individuelle », tout en étant liée au contexte dans lequel l'enseignant travaille. Dans un deuxième temps, nous montrerons que la construction de l'identité professionnelle est un processus biographique et relationnel, situé dans un contexte professionnel particulier. Nous illustrerons notre propos par diverses recherches réalisées sur le métier d'enseignant. Ensuite, nous situerons la problématique de l'identité professionnelle enseignante à un niveau plus collectif, en abordant la question des « types identitaires » ou des « modèles idéaux de professionnalité » qui sont aujourd'hui proposés aux enseignants. Enfin, dans une quatrième partie, nous poserons l'hypothèse qu'il existe plusieurs identités professionnelles enseignantes et que chaque enseignant peut être porteur d'une identité professionnelle plurielle.

¹Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée au G.I.R.S.E.F. sur le « travail enseignant et son degré de professionnalisation » (dans le réseau libre, en Communauté française) et d'une thèse doctorale sur les identités professionnelles enseignantes actuelles, mises en perspective historique avec celles des enseignants du début du 20^{ème} siècle (directeur : C. Maroy de l'U.C.L. ; comité d'encadrement : J.-E. Charlier de la Fucam et C. Dubar de l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines).

I. L'identité professionnelle enseignante, une identité « spécifique » aux enseignants

L'approche que nous proposons pour étudier « l'identité professionnelle » des enseignants, l'envisage comme une dimension de leur « identité sociale » et comme une construction à la fois sociale et individuelle. Nous exposerons en quoi l'identité professionnelle enseignante est une identité « spécifique » au champ de l'activité professionnelle enseignante : une identité qui est - en partie du moins - « commune » et partagée par l'ensemble des enseignants. Nous verrons ensuite en quoi elle est aussi une construction en partie « individuelle » (liée à l'histoire de l'enseignant et à ses caractéristiques sociales) et en partie liée au contexte dans lequel l'enseignant travaille (en particulier le contexte relationnel).

1. L'identité professionnelle, une dimension de l'identité sociale

Nous considérons d'abord « l'identité professionnelle » d'un enseignant comme l'une des dimensions de son « identité sociale ». Identité sociale que l'on peut schématiquement définir comme la « définition sociale » de l'individu², qui lui permet de se repérer dans le système social (de se situer par rapport aux autres, dans l'ensemble social) et d'être lui-même repéré socialement (d'être situé par rapport aux autres, d'être identifié socialement), dans un rapport d'identification et de différenciation (Cuche, 1996, p.84). « *L'identité d'un acteur social, c'est d'abord la réponse apportée à la question : qui est cet acteur ?* » (Mucchielli, 1999, p.19). C'est une manière de se définir et d'être défini comme possédant certaines « caractéristiques » identiques

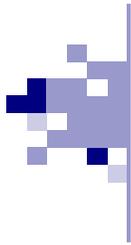
² Nous utilisons le terme d' « individu » parce que son sens nous paraît relativement « neutre », qu'il n'est pas sociologiquement connoté comme peuvent l'être les termes « agent », « acteur » ou « sujet », qui renvoient chacun à une conception particulière de l'action (opposant déterministe/liberté, holisme/individualisme, objectivisme/subjectivisme). L'approche dans laquelle nous nous situons envisage « l'individu » à la fois comme « agent », « acteur » et « sujet ».

à d'autres individus qui appartiennent (ou se réfèrent) à un même groupe social (de sexe, de « classe sociale », de culture, etc.) et différentes d'autres individus qui appartiennent (ou se réfèrent) à d'autres groupes sociaux³.

L'identité professionnelle enseignante peut ainsi être conçue comme la « définition de soi » de l'individu en tant que « enseignant », en rapport avec sa pratique professionnelle d'enseignant. Ce sont les « caractéristiques » qui l'identifient en tant que « enseignant » et que l'enseignant partage, qu'il a en commun avec d'autres enseignants, du fait d'appartenir au même groupe professionnel, au-delà des différences internes et hiérarchies qui le traversent⁴. Caractéristiques qui d'une part sont identiques (au sens « semblables, tout en restant distinctes ») à celles d'autres enseignants et qui d'autre part le distinguent d'autres individus n'appartenant pas au groupe professionnel enseignant. L'identité professionnelle enseignante, comme plus largement l'identité sociale, est à la fois similitude et altérité, identification et différenciation. L'identité professionnelle enseignante est aussi l'une des dimensions de l'identité sociale de l'enseignant, celle qui est peut-être mobilisée prioritairement (par rapport aux autres dimensions) dans le contexte de travail (hypothèse que fait Blin, 1997, p.182) ou en référence à son activité professionnelle. Ce qui ne signifie pas qu'elle ne peut être mobilisée dans d'autres contextes hors-travail, ni que dans le contexte du travail l'enseignant ne mobilise pas d'autres facettes de son identité sociale (par exemple de sexe,

³ Un individu peut s'identifier à un groupe social auquel il appartient « objectivement » (qu'on appellera « groupe d'appartenance ») ou à un groupe auquel il n'appartient pas, mais auquel il souhaite s'intégrer et se réfère par « anticipation » (on appellera un tel groupe « groupe de référence »). Cf. R. K. Merton, présenté par Dubar, 1996a, pp.56-58.

⁴ Dans le cas des enseignants, on pourrait concevoir des divisions internes liées par exemple à la filière d'enseignement (général/technique/professionnel), au degré d'enseignement (secondaire inférieur/supérieur), au type de diplôme (régents/licenciés), etc.



de nationalité, de religion, de mère ou père de famille, etc.). L'identité professionnelle ne peut se réduire à une « identité au travail », elle se définit également par l'appartenance ou la référence de l'individu à d'autres groupes ou champs sociaux (Mucchielli, 1999, p.112).

2. L'identité professionnelle enseignante, en partie commune à tous les enseignants

Parler d' « identité professionnelle enseignante », c'est reconnaître l'existence d'une identité « spécifique » au champ de l'activité professionnelle enseignante (Blin, 1997, p.178) qui est, en partie du moins, « commune » aux membres du « groupe professionnel enseignant »⁵ (à tous les enseignants), et qui leur permet de se reconnaître et d'être reconnus comme tels, dans un rapport d'identification (au groupe professionnel enseignant) et de différenciation (avec les « non-enseignants »). Blin définit ainsi l'identité professionnelle comme un ensemble « *d'éléments particuliers de représentations professionnelles, spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels* » (Blin, 1996, p.187).

Selon Tardif et Lessard, si l'expérience de chaque enseignant est bien la sienne, elle est aussi celle d'un collectif partageant un même univers de travail, avec toutes ses contraintes et conditions : le vécu le plus intime s'inscrit dans une culture professionnelle partagée par le groupe, grâce à laquelle ses membres accordent sensiblement des significations analogues à des situations communes (Tardif et Lessard, 1999, p.41).

⁵ Au sens « groupe de personnes exerçant une même pratique professionnelle », dans ce cas-ci les personnes qui « enseignent ». Nous utilisons ici la notion de « profession » au sens large d' « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence » (Le Petit Robert, 1996, p.1790) et non pas au sens plus restreint donné par la sociologie fonctionnaliste anglo-saxonne, qui se réfère plutôt aux « professions libérales » (par opposition aux « occupations »).

Nous envisageons donc ici le groupe professionnel enseignant comme formant une « sub-culture », caractérisé par des modes de percevoir, de penser et d'agir particuliers, par des normes, des valeurs et des règles propres (tout en partageant celles de la « culture globale » de la société), qui sont liés à leur « objet de travail » et à leur pratique professionnelle, que les membres du groupe se sont appropriés activement, qu'ils partagent et qui guident en partie leur action. Blin parle de « référentiel commun au collectif de travail », à partir duquel les individus se construisent un ensemble de représentations professionnelles qui leur servent de « grille de lecture » et leur permettent de donner un sens à leurs activités et au contexte où ils agissent (Blin, 1997, p.54). Cette « culture professionnelle » n'est pas immuable, définie une fois pour toutes, mais renvoie notamment à un contexte socio-historique particulier. Aussi, cette « sub-culture » n'existe pas en dehors des individus appartenant au groupe professionnel : elle se construit dans leurs interactions quotidiennes.

Cette « partie commune » de l'identité professionnelle suppose une socialisation spécifique au groupe professionnel enseignant. Elle implique de reconnaître au champ de l'activité professionnelle enseignante, la capacité de construire une identité spécifique au cours d'un processus de socialisation, que nous appellerons « socialisation professionnelle ». Cette socialisation professionnelle peut être considérée dans un premier temps comme un processus d'identification par lequel les individus s'approprient « *les systèmes de "règles-normes-valeurs" qui leur sont explicitement ou non proposés par les diverses configurations sociales ("micro-mondes") dans lesquelles ils sont introduits ou sollicitent d'être introduits* » (Van Haecht, 1998, p.101), et qui aboutit à « *l'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles, directement ou indirectement enracinés dans la division du travail* » (Berger et Luckmann, 1966, cités par Dubar, 1996a, p.100). Pour Dubar, ces savoirs spécifiques sont des « *machineries conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes, un programme formalisé et un véritable « univers symbolique » véhiculant une conception du monde qui (...) sont définis et construits en référence à un champ spécialisé d'activités* » (Dubar, 1996a, p.100). Cette « représentation particulière du monde » à laquelle aboutit la socialisation agit

comme un « système de référence et d'évaluation du réel » (Percheron, cité par Dubar, 1996a, p.24).

Nous considérons ainsi la socialisation professionnelle au métier d'enseignant comme un processus spécifique au groupe professionnel enseignant, qui implique l'apprentissage de la « culture enseignante », une identification progressive avec le rôle enseignant, l'appropriation des normes-règles-valeurs professionnelles propres au groupe et l'acquisition d'un « univers symbolique », défini et construit en référence au champ de l'activité enseignante. Selon Boutin, la socialisation professionnelle va même au-delà : si l'identité professionnelle résulte d'une formation à la profession qui inclut « *toutes les acquisitions qui permettent de se repérer et d'agir dans l'exercice du métier d'enseignant* » (Ferry, cité par Boutin, 1999, p.45), elle prendrait également appui sur ce qu'il appelle une « formation personnelle » qui « *désigne les changements qui s'opèrent dans l'ordre des représentations et du fonctionnement psychique, tant sur le plan intellectuel que sur le plan affectif* » (Boutin, 1999, p.45).

3. L'identité professionnelle enseignante, en partie individuelle

3.1. L'identité professionnelle est une construction sociale singulière

Cette socialisation professionnelle spécifique, n'est toutefois pas une simple « transmission-assimilation » passive, mais une construction active et interactive qui n'implique pas une absolue conformité à toutes les normes-règles-valeurs professionnelles du groupe enseignant. Si l'identité professionnelle enseignante est en partie « commune » aux membres de la profession, elle est également « individuelle », propre à l'individu-enseignant, liée à son histoire singulière et à ses caractéristiques particulières.

D'abord parce que chaque enseignant a sa propre façon d'assimiler les règles-normes-valeurs professionnelles, même s'il peut être profondément marqué par elles : il ne les assimile ni passivement, ni entièrement. S'il peut les reproduire, il peut aussi les réinterpréter, les filtrer, les sélectionner, les travailler, les

transformer et participer à leur création. Pour Percheron, la « représentation du monde » auquel aboutit le processus de socialisation n'est pas imposée toute faite à l'individu par les « agents socialisateurs » (comme le groupe professionnel, la famille d'origine, l'école, le groupe de pairs, etc.), mais chaque individu « *se la compose lentement, en empruntant certaines images aux diverses représentations existantes mais en les réinterprétant pour en faire un tout original et neuf* » (Percheron, cité par Dubar, 1996a, p.24), notamment selon ses propres aspirations et ses expériences. Cette conception suppose de reconnaître une relative autonomie et une certaine capacité réflexive à l'individu : une certaine capacité d'initiative et de choix, une capacité critique, une distance à l'égard du « système », de soi-même et de ses actions (Dubet, 1994; Giddens, 1994).

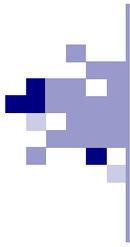
Ensuite, l'individu n'est jamais « totalement » socialisé, dans le sens où il n'intériorise pas toutes les règles-normes-valeurs de son groupe. La socialisation n'est en ce sens jamais complètement « réussie » (Dubet, 1994 ; Berger et Luckmann, 1966).

L'identité professionnelle enseignante n'est donc pas un « donné » extérieur que l'enseignant aurait reçu passivement, de manière mécanique et déterministe, mais une construction où interviennent sa subjectivité⁶, ses propres représentations, motivations et intérêts. C'est une sorte de compromis entre « l'identité héritée » du groupe auquel il appartient et « l'identité visée » par l'individu (Dubar, 1996a), « *entre les besoins et les désirs de l'individu et les valeurs des différents groupes avec lesquels il entre en relation* » (Percheron, cité par Dubar, 1996a, p.24)⁷.

Si nous pensons que l'identité n'est pas un « donné »

⁶ « Subjectivité » entendue comme le « caractère de ce qui appartient au sujet » (Le Petit Robert, 1996, p.2154), comme ce « qui relève du sujet défini comme être pensant », « ce qui est individuel et susceptible de varier en fonction de la personnalité de chacun », c'est-à-dire de varier en fonction de l' « ensemble des comportements, des aptitudes, des motivations, etc., dont l'unité et la permanence constituent l'individualité, la singularité de chacun » (Larousse, 1991, p.924 et p.730).

⁷Nous nous opposons ainsi à l'approche déterministe, qualifiée de "socialisation-conditionnement" (inconsciente) par Boudon et Bourricaud, qui implique à la fois une représentation substantialiste des institutions (appareils de



que l'individu recevrait passivement, mais une « construction » auquel il participe activement, et si nous pensons qu'il est nécessaire de l'appréhender en tenant compte de la subjectivité de l'individu, il ne s'agit toutefois pas non plus de réduire l'identité à un simple sentiment subjectif d'appartenance à une collectivité; conception où ne compteraient que les représentations que l'individu se fait de la réalité sociale et de ses divisions⁸. Ni non plus de réduire l'identité à une simple question de choix individuel ou de stratégie, l'individu étant libre de ses identifications; conception où ne compteraient que les seuls intérêts, intentions ou « calculs » d'un individu posé comme rationnel, autosuffisant et autodéfini, saturé et suturé par ses besoins⁹.

Adopter une conception purement « subjectiviste », « individualiste » ou « stratégique » qui fait dépendre l'identité de l'unique subjectivité de l'individu ou de ses seules intentions et intérêts, nous paraît tout autant insatisfaisant que d'adopter celle purement « objectiviste » ou « déterministe » qui conçoit l'identité comme un donné, résultat d'une transmission-assimilation passive. Car réduire le comportement individuel aux seules représentations, attitudes et motivations, ce serait méconnaître « *doublement son objectivité sociale: en ce qu'elle ignore le contenu et les effets pratiques de l'acte ; en ce qu'elle ignore, dans l'acteur, l'individu concret produit par et pris dans les rapports sociaux* » (Terrail, 1987, p. 254).

L'existence n'est pas en effet un vécu totalement « flottant », sans aucun rapport avec le « système social ». Les conditions objectives (le « champ des possibles » de la pratique) et ses conditions subjectives sont en partie déterminées par la position de l'individu dans l'espace social - son « appartenance sociale », et sa position dans le temps - son

socialisation) et une conception déterministe et mécaniste des pratiques individuelles, qui postule une primauté du social sur l'individu, celui-ci intériorisant passivement des modes de penser, de sentir et d'agir qui lui sont imposés et qui par définition lui sont extérieurs (approche présentée par Dubar, 1996a, p.27.).

⁸ « Approche subjectiviste » de l'identité présentée par Cuche, 1996, p.86.

⁹ « Approche de l'individualisme méthodologique », présentée par Caillé, 1993, p.145.

« appartenance générationnelle » (Terrail, 1987, pp. 254-255). Les individus appartiennent à des groupes sociaux (de sexe, d'âge, de statut, etc.), sont pris dans des rapports sociaux, vivent et ne connaissent d' « intérêts » qu'en situation ; situation qui ne dépend pas uniquement d'eux, mais du contexte socio-historique dans lequel ils s'inscrivent, qui leur offre certaines opportunités et leur impose certaines contraintes (Caillé, 1993, p.165).

Nous pensons ainsi que l'analyse doit également prendre en compte les « cadres sociaux » à l'intérieur desquels l'identité se construit, qui définissent la position des individus et par-là même orientent, en partie, leurs représentations et leurs choix (Cuche, 1996, p.86). Et ce, sans perdre de vue que ce sont aussi les individus qui transforment et produisent les « cadres sociaux » qui les forment à leur tour. Nous pensons qu'il est nécessaire d'appréhender « *toutes les déterminations concrètes de la vie humaine* », de « *saisir le processus qui produit la personne* » (Sartre, cité par Terrail, 1987, p.256), les conditions d'existence qui la « déterminent » en partie et avec lesquelles elle entretient un rapport actif. Il s'agit en quelque sorte de considérer l'individu comme « *le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet* » (de Gaulejac, 1999, p.I). Comme le soulève Sartre : « *l'essentiel n'est pas ce qu'on fait de l'homme, mais ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui* » (Sartre, cité par Terrail, 1987, p.256).

S'il est nécessaire de prendre en considération la subjectivité de l'individu, ses représentations, motivations ou intérêts, il est donc tout autant essentiel de tenir également compte de ses appartenances sociales, de ses conditions sociales d'existence et de ses trajectoires sociales : de tout ce qui a pu « produire », en partie, l'individu et déterminer son identité sociale.

C'est ce que l'on retrouve notamment exprimé par Bourdieu à travers le concept d' « habitus », qu'il définit comme « les schèmes de perception, de pensée et d'action » (des « dispositions subjectives ») propres aux membres d'un même groupe social partageant les mêmes conditions sociales (objectives), qui permettent aux individus de s'orienter dans l'espace social et d'adopter des pratiques qui sont « en accord » avec leur appartenance sociale. La socialisation est alors conçue par Bourdieu comme un processus biographique d'in-

corporation durable des manières de « sentir, de penser et d'agir » du groupe d'origine. Chaque individu est « conditionné » de façon cohérente dès son enfance, à ne percevoir, ne vouloir et ne faire que ce qui est conforme à ses conditions sociales antérieures. C'est ce qui explique selon Bourdieu pourquoi les membres d'un même groupe social agissent le plus souvent de façon semblable sans avoir besoin de se concerter. Aux différentes positions dans l'espace social, correspondent alors des habitus particuliers, des « styles de vie » propres (biens consommés, pratiques culturelles, etc.) et un rapport spécifique à l'avenir qui expriment symboliquement des différences « objectives » de conditions d'existence (Bourdieu présenté par Dubar, 1996a, pp.65-69 et par Cuhe, 1996, pp.81-82).

L'habitus n'est toutefois pas un système rigide de dispositions déterminant de façon mécanique les représentations et les actions des individus. Bourdieu reconnaît la diversité des « styles personnels », même si ces variantes individuelles restent traitées comme des « variantes structurales » qui expriment pour Bourdieu la singularité de la position de l'individu à l'intérieur de son groupe et de sa trajectoire.

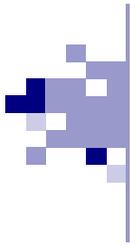
Aussi, pour Bourdieu, les conditions sociales du moment n'expliquent pas totalement l'habitus qui peut se transformer. Pour comprendre les variations de l'habitus, il faut également prendre en compte la trajectoire sociale du groupe, ou l'expérience de la mobilité sociale accumulée sur plusieurs générations (Bourdieu présenté par Cuhe, 1996, pp.81-82). Pour Bourdieu, l'habitus n'est pas tant le produit de la condition sociale d'origine, mais plutôt le produit d'une histoire, lié à une trajectoire sociale définie sur plusieurs générations et lié plus précisément à « la pente de la trajectoire sociale de la lignée familiale ». L'habitus exprime ainsi à la fois une position dans un champ social et une trajectoire du groupe social d'origine, se traduisant par une « même vision du monde économique et social » (un « ethos de classe ») qui s'affirme dans tous les domaines de la vie publique et privée (Bourdieu présenté par Dubar, 1996a, pp.67-68).

Nous rejoignons en partie Bourdieu dans la mesure où nous pensons également que l'individu n'est pas totalement « libre » dans le choix et la construction de son identité. Ses modes de penser, de sentir et

d'agir, ses règles-normes-valeurs, sa représentation du monde sont en partie déterminés par la position qu'il occupe dans le champ social et dans le temps. C'est pourquoi nous pensons que l'analyse doit également tenir compte des conditions objectives d'existence, de la trajectoire sociale de l'individu au sein de son groupe social et de la trajectoire sociale du groupe lui-même. Nous ne le rejoignons qu'en partie, dans la mesure où il propose une vision de l'individu agi principalement et inconsciemment par des manières d'être et de penser reflètes de sa position sociale ; conception qui ne permet pas de « saisir le travail de réécriture que le sujet effectue afin de transformer la façon dont l'histoire agit en lui » (de Gaulejac, 1999, p.43) et qui ne prend pas en compte la capacité de l'individu de changer, non pas l'histoire passée, mais son rapport à cette histoire, c'est-à-dire la façon dont elle est agissante pour lui et par-là de développer une certaine « historicité » (critique faite par de Gaulejac, 1999, pp.43-44).

Enfin, nous pensons que l'analyse doit également tenir compte du « projet d'avenir » de l'individu, sans considérer toutefois que le passé de l'individu et son appartenance sociale originelle déterminent mécaniquement sa vision de l'avenir, qu'à un type de trajectoire antérieure « objectivement » repérable correspond nécessairement un type de projet d'avenir « subjectivement » construit (Dubar, 1996a, p.77). La situation où les projets d'avenir reproduisent les perceptions construites dans le passé n'étant, selon Dubar, que l'un des cas de figures possibles de l'articulation entre les représentations et catégories héritées de la trajectoire passée et celles rendues possibles par les opportunités présentes du système d'action (Dubar, 1996a, p.77).

En définitive, si nous considérons que l'individu n'est pas totalement déterminé, nous ne l'envisageons donc pas non plus comme totalement autonome et « libre » de toutes « déterminations sociales ». Il s'agit plutôt de reconnaître une relative autonomie à un individu qui construit le sens de son « expérience » à partir de principes sociaux objectifs qui lui préexistent sans pour autant le déterminer de façon univoque (Dubet, 1994, pp.93-96), de reconnaître que si des « déterminismes sociaux » agissent effectivement bien sur sa manière de voir, de penser et d'agir, l'individu possède néanmoins



des marges d'autonomie qui en font un acteur, même si ces marges restent limitées (et probablement inégalement réparties entre les individus ; cf. Kaufmann, 1994, p.316).

3.2. L'identité professionnelle se construit sur base des différentes trajectoires et appartenances sociales

Nous envisageons également l'identité professionnelle enseignante comme en partie « individuelle » parce qu'elle est aussi (en partie du moins) liée à l'histoire singulière de l'enseignant et à son implication singulière dans d'autres champs sociaux, à son appartenance à d'autres groupes sociaux. La socialisation professionnelle se réalise en effet sur base de l'identité sociale qui a été construite au cours de la socialisation primaire (pendant l'enfance) et au cours de diverses socialisations secondaires (lors de la vie adulte) liées à l'appartenance de l'enseignant à d'autres groupes sociaux (de sexe, d'âge, de religion, de « classe sociale », etc.). Nous rejoignons là Tardif et Lessard quand ils disent que « *quelle que soit son occupation, un travailleur n'y arrive jamais vierge : il commence à travailler en étant l'héritier de sa propre histoire de vie, de sa trajectoire à la fois personnelle et sociale, de sa formation antérieure, etc. De plus, ce qu'il est lui-même en tant que personne – avec ses compétences, ses attitudes, ses connaissances acquises, ses qualifications, ses relations, ses stratégies, etc. – constitue cela même qui lui permet de traverser les barrières d'un travail et d'y faire carrière en tant que membre à part entière. L'histoire du travailleur, sa socialisation et sa personnalité sont pour ainsi dire la face cachée de la carrière professionnelle : ils en constituent la protohistoire, ce qui l'ouvre et la rend pensable et possible pour l'individu* » (Tardif et Lessard, 1999, pp.375-376).

L'identité professionnelle enseignante est d'une part liée aux différentes trajectoires et appartenances sociales passées de l'individu. Berger et Luckmann (1966) ont montré que la socialisation n'est jamais totalement terminée et distinguent la socialisation primaire qui a lieu au cours de l'enfance et la socialisation secondaire, celle à laquelle l'individu est exposé toute sa vie adulte et qui n'est pas la simple reproduction des mécanismes de la pre-

mière. La socialisation secondaire (comme par exemple la socialisation professionnelle) peut être, dans certains cas, le prolongement de la première socialisation et s'accorder avec l'univers de sens acquis lors de la socialisation primaire, mais elle peut aussi opérer une rupture (à la suite de « chocs biographiques ») transformant la réalité intériorisée lors de la socialisation primaire et s'accompagnant de processus de déstructuration/ restructuration de l'identité (Dubar, 1996a, p.100). La socialisation secondaire peut transformer une identité « spécialisée » en une autre (comme une identité professionnelle, une identité culturelle, etc.), mais elle n'efface toutefois jamais totalement l'identité « générale » construite antérieurement (Dubar, 1996a, p.102). Selon Kaufmann, si « l'identité passée » peut se recomposer par l'interaction et le cadre de socialisation du moment, particulièrement dans des « contextes de ruptures fortes » (comme l'entrée en couple qu'il a étudiée), cette recomposition n'opère qu'en lien étroit avec le passé incorporé, le nouveau contexte nominal ne produisant pas directement une nouvelle identité, mais réactivant plutôt certains schémas intériorisés, plus ou moins « mis en sommeil », réorganisant la « réserve d'expériences » accumulées (Schütz, 1987) et participant ainsi à redéfinir l'identité (Kaufmann, 1994, pp.305-306). C'est également la conception de B. Lahire selon lequel l'analyse doit accorder autant d'importance à la situation présente qu'au passé de l'individu (Lahire, 1998, p.54): « *si la situation présente n'explique rien en elle-même, elle est ce qui ouvre ou laisse fermées, réveille ou laisse à l'état de veille, mobilise ou non les habitudes incorporées par les acteurs* » (Lahire, 1998, p.62). Selon Lahire, « *c'est souvent la situation présente qui « décide » ce qui du passé va pouvoir resurgir et agir au cœur de l'action présente* » (Lahire, 1998, p.62), « *le présent définit, délimite ce qui du passé incorporé peut être actualisé* » (Lahire, 199, p.69).

Aussi, les modèles socio-culturels auxquels l'individu se réfère évoluent constamment, ce qui l'amène également à réviser le modèle intériorisé pendant l'enfance ou à tout autre moment de sa vie d'adulte (Cuhe, 1996, p.48 ; Mucchielli, 1999, p.10). La socialisation est inséparable des changements structurels qui affectent les « systèmes d'action » et qui peuvent induire des « conversions » des identités préalablement constituées et des « constructions mentales » qui leur sont associées (Dubar, 1996a,

p.262). Là aussi, il ne s'agit pas de considérer cette « adaptation » de manière « mécaniste » et passive, mais plutôt de considérer un individu capable de modifier la « représentation du monde » qui lui a été transmise en fonction des changements de son environnement social, capable « *d'adapter les dispositions acquises aux situations vécues, et même de modifier au besoin les normes et valeurs intériorisées en fonction de certains problèmes qu'il est appelé à résoudre* » (Cherkaoui, 1993, p.208).

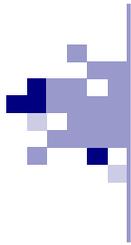
La socialisation apparaît donc comme un processus sans fin, continu, dans la vie d'un individu, qui peut connaître des phases de « désocialisation » (rupture avec le modèle antérieur d'identification) et de « resocialisation » (sur base d'un autre modèle d'identification). L'individu peut donc changer d'identité, celle-ci est relativement provisoire, jamais achevée (cf. Erikson, 1972, présenté par Pouchain-Avril, 1996, pp.154-155). Toutefois, il la forme comme celle d'une personne qui a déjà vécu une partie de sa vie et qui continue à la vivre : « *j'essaye plutôt de donner sens à ma vie telle que je l'ai vécue et telle que je la projette dans l'avenir d'après ce qu'elle a déjà été* » (Taylor, 1994, p.61). En ce sens, l'identité ne désigne pas un état (encore moins une « essence »), mais plutôt un mouvement, une construction dynamique. Aussi, s'il s'agit de tenir compte du caractère variable de l'identité, il ne s'agit pas non plus de considérer l'identité comme totalement éphémère, car selon D. Cuche elle se relève dans la plupart des cas relativement stable (Cuche, 1996, p.86).

L'identité professionnelle (comme plus largement l'identité sociale) d'un individu « à un moment donné » résulte d'autre part des influences présentes et passées de multiples « agents de socialisation » (Percheron, cité par Dubar, 1996a, p.24). « *Chaque homme est plongé en même temps ou successivement dans plusieurs groupes* », groupes qui ne sont eux-mêmes ni homogènes, ni immuables (Halbwachs, 1968, cité par Lahire, 1998, p.36). P. Naville (1942) évoquait déjà la multiplicité des systèmes d'habitudes incorporées, liés aux différents domaines d'existence et univers sociaux que l'individu traverse au cours de son existence (Naville, présenté par Lahire, 1998, p.27). Pour Lahire, qui parle d'« homme pluriel », dès lors qu'un individu est placé simultanément ou successivement, au sein d'une pluralité de mondes sociaux non homo-

gènes, et parfois même contradictoires, ou au sein d'univers sociaux relativement cohérents mais présentant sur certains aspects des contradictions, alors on a affaire à un individu au stock de schèmes d'action ou d'habitudes non homogène, non unifié et aux pratiques conséquemment hétérogènes, variant selon le contexte social dans lequel il est amené à évoluer (Lahire, 1998, p.35) : « *un acteur pluriel est donc le produit de l'expérience – souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps, à des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes* » (Lahire, 1998, p.42). Ainsi, pour Lahire, les individus sont ce que leurs multiples expériences sociales font d'eux et ils sont appelés à avoir des attitudes et des comportements variés selon les contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer (Lahire, 1998, p.233). L'hétérogénéité du stock de schèmes d'action incorporés par l'individu ne donne toutefois pas systématiquement lieu à des conflits identitaires et psychiques, ni à des souffrances (Lahire, 1998, pp.47-48).

A partir de ses multiples appartenances sociales présentes (de sexe, d'âge, de « classe sociale », de groupe socio-culturel, professionnel, etc.), on peut alors concevoir que l'individu se construit une identité singulière, « unique », en opérant une synthèse originale (une « identité syncrétique »). De même, on peut concevoir qu'il va aussi intégrer, de façon synthétique, la pluralité des différentes références identificatoires qui sont liées à son histoire, à sa biographie, à ses trajectoires (Cuche, 1996, pp.91-93).

Nous pensons ainsi que l'identité professionnelle enseignante est en partie liée aux multiples trajectoires (familiales, scolaires et éventuellement professionnelles) et appartenances sociales, présentes et passées, de l'individu. C'est en ce sens que nous parlons de l'identité professionnelle enseignante comme étant en partie « individuelle ». Différentes études sur le métier d'enseignant ont montré l'importance de prendre en compte les trajectoires et appartenances sociales des enseignants pour comprendre leur conception du métier. L. Demailly a ainsi montré que « *les dispositions inscrites dans les trajectoires et solidifiées en positions* » sont une source importante d'orientation pédagogique, dans



la mesure où elles colorent les rapports affectifs qu'entretiennent les enseignants avec les différents groupes sociaux et les univers familiaux. Par exemple, certains enseignants présupposent un travail pédagogique réalisé par les parents de leurs élèves et dès lors ne prennent pas en charge le fait d'apprendre à l'élève à être autonome. Cette attitude renvoie selon Demailly à un « élitisme spontané » que l'on peut notamment comprendre en le liant au modèle de relations familiales que les enseignants ont connu ou connaissent dans leur propre vie privée (Demailly, 1991, pp.224-225).

Chapoulie a également montré que le mode de rattachement à la profession est fonction de la conception que l'enseignant a des intérêts matériels ou symboliques qui découlent de sa position dans l'enseignement et plus largement dans la société. Il constate par exemple que de nombreux enseignants n'attachent qu'une importance limitée à leurs activités professionnelles en raison de leur situation sociale extérieure à l'enseignement. Il en va ainsi pour une partie importante des femmes mariées (et plus spécialement pour celles dont les maris exercent des professions de statut élevé) : parce que leurs conditions de vie et leur mode d'intégration sociale sont déterminés pour l'essentiel par leur appartenance socio-familiale, leur statut dans l'enseignement n'a pour elles qu'une importance assez limitée (Chapoulie, 1987, pp.165-166). Aussi, selon Chapoulie, l'origine sociale et le sexe constituent les deux principes essentiels de différenciation dans le corps professoral, parce qu'ils déterminent à chaque étape du cursus, l'éventail des orientations scolaires et professionnelles « éligibles » (Chapoulie, 1987, p.76). Il montre également que les opinions formulées par les enseignants à propos du fonctionnement de l'enseignement secondaire et de la situation de leur profession varient avec leur passé scolaire et leurs trajectoires d'accès au métier, et en particulier avec l'expérience subjective (vécue) de la trajectoire sociale, de la scolarisation et du recrutement (Chapoulie, 1987, p.131 et p.136). Par exemple, l'adhésion sans réserve au passé de l'institution scolaire et l'hostilité plus ou moins déclarée à l'égard de toute évolution de l'enseignement secondaire qui l'accompagne souvent, sont particulièrement fréquentes chez les enseignants dont la trajectoire scolaire ou professionnelle a été relativement difficile. Ce

type de trajectoire se retrouve principalement chez les hommes issus des fractions supérieures des classes moyennes, dont l'accès au professorat résulte de réorientations et chez qui on observe une volonté affirmée d'obtenir ultérieurement un statut aussi élevé que possible dans la hiérarchie des grades (Chapoulie, 1987, pp.143-150)¹⁰.

4. L'identité professionnelle enseignante, en partie liée au contexte

Dans la lignée des travaux de Sainsaulieu (1988, 1995) sur l'identité professionnelle, nous pouvons enfin concevoir que s'il existe des points communs au niveau identitaire à la catégorie socio-professionnelle enseignante, il existe aussi des « dimensions » de l'identité professionnelle enseignante qui sont davantage liées à des apprentissages culturels réalisés dans l'expérience des relations au sein de contextes de travail déterminés (partage d'une même culture de métier, même esprit maison, dépendance des mêmes règles et contraintes de temps, réseaux affinitaires et rapports affectifs d'identification aux mêmes figures de référence, etc.).

Sainsaulieu a en effet montré à quel point l'individu peut être influencé dans sa façon de raisonner, de

¹⁰ Van Haecht, Genard et Karnas (1981) ont également constaté un lien entre l'origine sociale des enseignants, le statut du cours qu'ils enseignent et les valeurs qu'ils privilégient dans leurs pratiques pédagogiques. Les enseignants de mathématiques, dont le recrutement est peu élitaire et dont la discipline a connu une hausse de statut, privilégient chez leurs élèves des valeurs plus « scolaires » comme l'intelligence et le travail : en ascension culturelle et sociale, ils sont davantage prêts à croire qu'une ascension sociale est possible pour peu qu'on le veuille (travail) et qu'on en ait les moyens intellectuels (intelligence). Leur origine sociale modeste, selon les auteurs, les aiderait à être imperméables aux théories du handicap socio-culturel. Les enseignants de français par contre, dont la discipline a connu une baisse de statut et qui se caractérisent par un recrutement social plus élitaire, privilégient chez leurs élèves des valeurs plus « esthétiques » (comme l'imagination, l'originalité, l'expression, etc.).

symboliser et d'interpréter son expérience ou celle des autres, par les circonstances des relations dans le travail et principalement les rapports de pouvoir. Les significations, les représentations et les valeurs des individus peuvent être apprises ou transformées dans le contexte complexe des relations humaines du travail. L'expérience des relations de travail peut être l'occasion d'apprentissage de normes supplémentaires, génère des normes collectives de comportement et fournit la possibilité de se construire une « identité au travail », que Sainsaulieu définit comme « une façon d'élaborer un sens pour soi dans la multiplicité des rapports sociaux et de le faire reconnaître par les partenaires de travail » (Sainsaulieu, 1995, p.217). La reconnaissance par les partenaires de l'organisation est pour Sainsaulieu au cœur de l'identité, conçue principalement comme la capacité à être identifié comme un acteur dans un système de relation de pouvoir, une manière d'être ou non un acteur reconnu dans l'organisation. C'est-à-dire comme « acteur de soi », « capable de se faire reconnaître comme détenteur d'un désir propre » (Sainsaulieu, cité par Dubar, 1994, p.367).

Selon Sainsaulieu, les identités professionnelles peuvent ainsi être interprétées comme des « effets culturels de l'organisation » (Sainsaulieu, 1988, p.240), résultats d'apprentissages qui procèdent avant tout de l'imprégnation progressive (ou d'une plongée brutale) au sein d'un univers de travail, de l'expérience accumulée des relations de travail et de la position (de pouvoir) de l'individu dans l'organisation de travail.

L'identité professionnelle enseignante peut donc être en partie envisagée comme un « effet du contexte » dans lequel travaille l'enseignant, de son expérience accumulée des relations de travail et de sa position (de pouvoir) dans l'organisation de travail. Nous rejoignons là aussi Obin pour lequel « *l'identité professionnelle ne se réduit pas à une identité personnelle, c'est une identité collective qui s'ancre dans des représentations et des pratiques qui dépendent elles-mêmes du milieu dans lequel on exerce* » (Obin, 1995, cité par Blin, 1997, p.181).

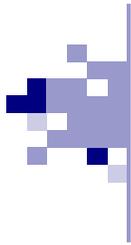
Par exemple, selon Demailly, une des causes du rapport des enseignants à leur métier qualifié de « retrait » se trouverait dans « *le mode de fonctionnement de la micro-société qu'est l'établissement*

scolaire et le mode d'exercice du(des) pouvoir(s) qui la caractérise » (Demailly, 1991, p.187). La « démotivation par rapport au métier » serait selon elle à relier en partie à l'absence de maîtrise sur les conditions générales d'exercice de celui-ci. Les enseignants du secondaire n'ont souvent aucun pouvoir de décision sur les conditions générales de l'acte pédagogique (cadre de travail, horaires et emploi du temps, enchaînement des séquences, utilisation des ressources locales, modes de groupement des élèves, répartitions des services). Cette absence de maîtrise, malgré « *l'apparente et illusoire liberté pédagogique* » qui se déploierait entre les quatre murs de la classe dans le face à face avec les élèves, amènerait les enseignants, dans bien des cas, à « *une sorte d'adaptation fataliste, infantilisée, routinière et désinvestie* » (Demailly, 1991, p.187). Absence de maîtrise des enseignants sur le cadre organisationnel de son travail qui est lui-même à référer au mode de fonctionnement du pouvoir à l'intérieur de l'établissement.

Il nous semble ainsi également nécessaire, pour comprendre la construction de l'identité professionnelle enseignante, de prendre en compte les formes d'engagement de l'enseignant dans l'action présente et les relations entre partenaires d'un même système d'action qui se construisent par et dans la dynamique propre de ce système (Dubar, 1994, p.366). Bref, de resituer la construction de l'identité professionnelle enseignante dans le contexte dans lequel elle se réalise : le contexte dans lequel l'enseignant travaille, en particulier le contexte relationnel, et plus largement le contexte socio-historique spécifique dans lequel il s'inscrit. Et ce en prenant en compte les caractéristiques objectives du contexte, mais également les représentations que les enseignants en ont (Blin, 1997, p.67)¹¹.

5. L'hypothèse d'un « noyau central » et d'

¹¹ Certains travaux sur les représentations mobilisées dans des situations professionnelles tendent à montrer que les individus et les groupes se situent par rapport à leur travail davantage en fonction des significations qu'ils lui attribuent et de leurs systèmes de représentations, qu'en fonction des caractéristiques objectives de la situation (Blin, 1997, p.67). Pour Blin, s'il n'est pas question d'ignorer les caractéristiques objectives d'une situation, il faut bien re-



« ensembles périphériques »

En définitive, nous envisageons donc l'identité professionnelle d'un enseignant comme étant composée d'une « partie commune » aux membres de la profession enseignante, avec des « variantes individuelles et contextuelles ». Chaque enseignant a sa propre manière de se définir en tant que « enseignant » (part de subjectivité), tout en étant en partie marqué par son appartenance au groupe professionnel enseignant et l'acquisition de ses règles-normes-valeurs au cours d'un processus spécifique de socialisation professionnelle, mais aussi par son appartenance à différents autres groupes sociaux (par l'acquisition de règles-normes-valeurs lors de sa socialisation primaire et d'autres socialisations secondaires, renvoyant aux différentes trajectoires sociales de l'individu), et enfin par son inscription et participation dans un contexte donné (le contexte professionnel et relationnel, lui-même inscrit dans un contexte socio-historique plus large).

Nous pourrions alors faire l'hypothèse théorique que l'on peut distinguer comme « dimensions » de l'identité professionnelle enseignante un « noyau central » et des « ensembles périphériques »¹². Le « noyau central » serait la dimension de l'identité professionnelle enseignante qui est partagée par l'ensemble des membres du groupe professionnel enseignant, marquée par la mémoire collective du groupe et par les règles-normes-valeurs auxquelles il se réfère. Ce « noyau central » serait relativement stable, mais il pourrait se transformer, notamment quand des pratiques nouvelles ou des transformations du contexte remettent en cause sa signification centrale et créent une « incohérence insupportable », quand les identifications anciennes deviennent « problématiques », quand de nouveaux modèles d'identification apparaissent.

connaître que celles-ci sont largement interprétées par les enseignants en fonction de leurs représentations du contexte (Blin, 1997, p.104).

¹² En nous inspirant d'une distinction faite par des psychologues sociaux comme P. Moliner (1992), J. C. Abric (1999, pp.215-216), C. Flament (1999, pp.230-231) et J.-F. Blin (1997, pp.74-76) à propos des représentations sociales.

Dans son étude sur les identités professionnelles enseignantes (dans l'enseignement agricole), Blin relève certaines représentations professionnelles qui sont partagées par l'ensemble des enseignants, formant ce qu'il appelle une « identité collective de compromis ». Il constate par exemple que la majorité des enseignants enquêtés choisissent comme qualité pour définir le « bon élève » la motivation (Blin, 1997, p.116), attribuent l'échec scolaire aux problèmes familiaux (Blin, 1997, p.190), reconnaissent comme qualité professionnelle nécessaire à l'exercice de la profession l'équilibre (l'enseignant doit être un « être équilibré », Blin, 1997, p.122), comme compétence professionnelle la maîtrise des savoirs disciplinaires et enfin comme motivation professionnelle l'intérêt pour les jeunes (Blin, 1997, p.191). Pour Blin, ces représentations partagées confirment l'existence d'une identité enseignante collective au service d'une « entente minimum qui évacue les divergences » : elles représentent le « dénominateur commun » aux enseignants, à partir duquel ils peuvent échanger, agir entre eux et avec leur environnement (Blin, 1997, p.191). Cette identité collective serait selon Blin préférentiellement activée dans une situation d'interaction où s'impose la défense et la revalorisation de la profession face à des catégories sociales de plus en plus exigeantes, voire critiques, comme les parents d'élèves ou les hommes politiques (Blin, 1997, p.191). Un autre aspect qui est aussi souvent relaté comme un « aspect de la culture professionnelle profondément enraciné » est la norme selon laquelle l'enseignement est une affaire personnelle qu'on n'expose pas au regard des pairs (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999, p.109).

A côté de ce « noyau central », on pourrait alors identifier un « premier ensemble périphérique » : la dimension de l'identité professionnelle enseignante propre à des « sous-groupes professionnels d'enseignants », pouvant se regrouper et se distinguer selon différents principes de différenciation (filiales d'enseignement, degré d'enseignement, disciplines étudiées ou enseignées, titres, etc.) ; et un « deuxième ensemble périphérique » plus souple, plus sensible aux effets de contexte (« effet culturel de l'organisation », de l'univers du travail) et aux variations individuelles (liées à l'histoire singulière de chaque enseignant, à leur « subjectivité », leurs intérêts et motivations).

Blin (1997) constate par exemple à côté des représentations professionnelles formant ce qu'il appelle « l'identité collective de compromis » que nous avons décrite précédemment, des « identités professionnelles différenciatrices » : en particulier, celles de « pédagogue » (enseignants centrés sur le processus d'apprentissage et les jeunes) et de « magister » (enseignants centrés sur l'enseignement et les savoirs à transmettre). Ces éléments différenciateurs sont liés au contexte institutionnel (enseignement privé/public), aux appartenances disciplinaires, aux expériences scolaires des enseignants, etc. Il constate par exemple que les « pédagogues » sont plutôt des femmes, des enseignants âgés entre 31 et 40 ans, qui ont vécu personnellement un échec lors de leur scolarité, qui enseignent des disciplines comme l'éducation familiale, sociale, physique ou socio-culturelle, l'économie ou les lettres ; et que les « magisters » sont plutôt des hommes, des enseignants âgés de plus de 51 ans, qui n'ont pas ou peu de vécu personnel de l'échec scolaire, qui enseignent des disciplines techniques.

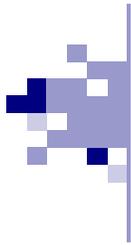
Selon Blin, c'est en fonction de la situation dans laquelle il se trouve que l'enseignant va plutôt mobiliser des éléments « consensuels » ou « différenciateurs » de son identité professionnelle. Dans le cadre d'une interaction avec une personne d'un collectif professionnel différent, l'enseignant mobiliserait des éléments consensuels au monde enseignant (« l'identité collective partagée ») ; dans le cadre d'une interaction avec un pair, l'enseignant activerait plutôt les éléments d'une « identité professionnelle différenciatrice » (Blin, 1997, p.189).

L'existence d'un « noyau central » relativement stable et des « ensembles périphériques » est donc posée à titre d'hypothèse. Cela traduit notre conception de l'identité professionnelle enseignante comme étant en partie commune à tous les enseignants (du fait de l'appartenance au même groupe ou sous-groupe professionnel, de leur ancrage dans une « même » réalité collective partagée), en partie individuelle (liée aux différentes trajectoires et appartenances sociales de chaque enseignant, à leur « subjectivité », leurs intérêts), et liée au contexte (à l'insertion de l'enseignant dans un contexte de travail particulier et dans des rapports

sociaux spécifiques). Aussi, a priori, nous n'envisageons pas ce que nous avons appelé le « noyau central » comme structurant et organisant entièrement les autres « dimensions » de l'identité professionnelle (les « ensembles périphériques »), comme si tous les « éléments » de l'identité professionnelle enseignante s'organisaient et prenaient sens uniquement par rapport à ce « noyau central », comme s'ils ne représentaient que « l'individualisation » et la « contextualisation » de ce « noyau central ». Enfin, nous ne considérons pas ce « noyau central » comme une sorte de « base consensuelle » comprise comme un accord entre individus se manifestant dans la similitude des attitudes, mais plutôt comme un « partage de points de référence »¹³.

Bref, il s'agit surtout d'être attentif aux principes d'identification et de différenciation internes au groupe professionnel enseignant, aux principes d'homogénéité ou d'hétérogénéité de l'identité professionnelle enseignante.

¹³ C'est la position de W. Doise (cité par Blin, 1997, p.77) qui critique la conception du « noyau central » comme « base consensuelle » structurant les « éléments périphériques » (conception de J.-C. Abric, C. Flament, P. Moliner), car selon lui des principes générateurs différents sont activés selon le contexte social.



II. La construction de l'identité professionnelle enseignante comme processus biographique et relationnel

Nous envisageons donc l'identité professionnelle d'un enseignant comme une construction, à la fois sociale et individuelle, résultat d'un processus spécifique de socialisation professionnelle (liée à son appartenance au groupe professionnel enseignant et à l'acquisition de ses règles-normes-valeurs professionnelles), qui se réalise sur base des socialisations primaire et secondaires plus « générales » (liées à son appartenance passée et présente à différents autres groupes sociaux). Processus de socialisation que nous concevons comme des processus dynamiques et continus, biographiques, relationnels et contextualisés (dans le temps et dans l'espace social).

Cette conception rejoint celle de Dubar, à partir duquel nous pouvons concevoir l'identité professionnelle enseignante comme un processus dynamique, à l'articulation du biographique et du structurel, de l'histoire individuelle et des évolutions institutionnelles (Dubar, 1994, pp.375-379), qui se construit à travers deux processus co-présents : premièrement, un « processus d'attribution » de l'identité enseignante par les institutions et les individus en interaction avec l'enseignant concerné, qui ne peut s'analyser en dehors des systèmes d'action dans lequel il est impliqué, des interactions et rapports de force entre l'enseignant et « les autres » ; deuxièmement, un « processus d'incorporation », d'intériorisation active de l'identité par l'enseignant lui-même, qui ne peut s'analyser en dehors de ses trajectoires sociales (Dubar, 1996a, pp.111-114).

L'expérience des rapports de travail entraîne alors selon Dubar une double « transaction », avec soi-même et avec les autres, car l'auto-identité définie par l'enseignant et l'hétéro-identité définie par « les autres » ne coïncident pas nécessairement : soit une « transaction externe ou objective » entre l'individu et les autres avec lesquels il est en interaction, pour tenter d'accommoder « l'identité pour soi » à « l'identité pour autrui » ; soit une « transaction interne ou subjective » pour tenter d'assimiler « l'identité pour autrui » à « l'identité pour soi » (Dubar, 1996a, pp.114-116). Blin, reprenant Tap et

Fischer (1987), fait également de l'identité professionnelle une articulation entre une transaction « interne » à l'individu et une transaction « externe » entre l'individu, les groupes et le contexte professionnel avec lesquels il entre en interaction. L'identité articule ainsi, selon Blin, des composantes sociales et psychologiques à l'intérieur d'une structure affective et cognitive (Blin, 1997, p.179).

Nous pouvons ainsi concevoir que la construction de l'identité professionnelle enseignante se joue dans l'articulation entre les systèmes d'action et les « trajectoires vécues »¹⁴, et renvoie également à un « travail » que l'individu exerce sur lui-même, par et dans la relation avec les autres. Il s'agit donc d'aborder l'identité professionnelle enseignante comme un rapport à soi-même et un rapport à l'autre, en saisissant à la fois les appartenances biographiques à des groupes sociaux et les inscriptions dans des organisations ou contextes de travail. C'est ce que nous allons à présent développer.

1. La socialisation professionnelle, un processus biographique continu

Cette conception implique de prendre en compte d'une part la socialisation professionnelle spécifique au groupe enseignant au cours de laquelle l'enseignant a fait l'apprentissage de la « culture enseignante », s'est approprié activement les normes-règles-valeurs professionnelles propres au groupe enseignant, bref s'est progressivement construit une « définition de soi en tant qu'enseignant » ; et d'autre part les trajectoires de l'enseignant et ses multiples appartenances sociales (passées et présentes, successives et simultanées) à partir des-

¹⁴ La notion de « trajectoire vécue » est définie par Dubar comme la manière dont les individus reconstruisent subjectivement les événements qu'ils jugent significatifs de leur biographie sociale (Dubar, 1996a, p.115).

quelles, nous pensons, l'individu a également construit en partie sa « définition de soi en tant qu'enseignant ».

LA SOCIALISATION PRÉPROFESSIONNELLE

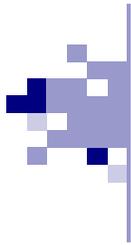
Nous considérons ainsi la construction de l'identité professionnelle enseignante, non pas comme le seul résultat d'une socialisation professionnelle formelle à un moment et dans un lieu donnés, précisément délimitée temporellement et socio-spatialement (par exemple, lors de la formation initiale), mais comme un processus continu : « *un processus de formation de l'individu qui s'étale sur toute l'histoire de vie et qui comporte des ruptures et des continuités* » (Tardif et Lessard, 1999, p.376), qui se réalise notamment à travers des moments et des lieux « institués » (comme la formation professionnelle initiale), mais qui se poursuit aussi à travers les multiples expériences et relations au travail tout au long de la carrière de l'enseignant et qui prend appui sur les socialisations antérieures à son entrée dans le champ professionnel enseignant. Tardif et Lessard parlent à ce propos de « socialisation préprofessionnelle », qui comprend les expériences familiales et scolaires passées des enseignants (Tardif et Lessard, 1999, p.376). Selon Blin, la socialisation professionnelle au métier d'enseignant commencerait dès l'enfance. Certains professeurs que les enseignants ont eux-mêmes connus quand ils étaient élèves peuvent ainsi être des modèles prégnants pour leur propre activité et marquer parfois de façon définitive leur pratique professionnelle et les valeurs qui l'accompagnent (Blin, 1997, p.199). Cette « socialisation préprofessionnelle » correspond à la première phase de la socialisation professionnelle enseignante qu'a observée T. Nault, qui est selon lui une phase de « rêve », une phase de socialisation de type informel où les motifs qui interviennent dans le choix de la carrière d'enseignement influencent le processus de socialisation, où déjà se construit une image inconsciente de ce que l'enseignant doit être ; le « moi professionnel étant alors un moi idéalisé » (Nault, 1999, p.143).

Plusieurs travaux sur les « savoirs préprofessionnels » dans l'enseignement (cf. Carter et Doyle, 1997 ; Raymond, 1997 et 1998 ; cités par Tardif et

Lessard, 1999, p.377) montrent que la connaissance professionnelle de l'enseignant se situerait davantage en continuité qu'en rupture avec les « expériences préprofessionnelles », notamment celles qui accompagnent la socialisation primaire (dans la famille, les groupes de pairs, etc.) et la socialisation scolaire. Durant toute son histoire de vie, le futur enseignant intérioriserait un certain nombre de connaissances, de compétences, de croyances et de valeurs, structurant sa personnalité et ses rapports aux autres (notamment aux jeunes), qui seraient réactualisées et réutilisées, de manière non réflexive, dans la pratique du métier. De ce point de vue, le savoir d'expérience de l'enseignant, loin d'être uniquement fondé sur le travail en classe, découlerait pour une bonne part de préconceptions de l'enseignement et de l'apprentissage héritées de son histoire de vie. Selon Raymond (1997), cela expliquerait en partie la stabilité des conceptions et des pratiques relevant de l'enseignement traditionnel et magistral, qui ne seraient que la répétition de ce que l'enseignant a lui-même appris dans son « métier d'élève » (Tardif et Lessard, 1999, p.377). Ce serait également une des raisons pour lesquelles la formation professionnelle qui prône des nouvelles pratiques pédagogiques a très peu d'effet sur les enseignants (Tardif et Lessard, 1999, p.378). Toutefois, selon Tardif et Lessard, il faut nuancer cette continuité dans la mesure où l'exercice du travail modifie également l'expérience antérieure de l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999, p.383).

LA FORMATION INITIALE

Après cette « socialisation préprofessionnelle », selon Nault (1999), arriverait une deuxième phase de socialisation, plus formelle, avec la formation initiale où l'étudiant acquiert les savoirs de la profession, où le « moi professionnel » se structure sous l'influence des connaissances théoriques de l'élève, des modèles didactiques d'enseignement et d'une première vision de l'activité et du milieu professionnels. Cette phase se déroulant selon une structure planifiée et organisée qui contrôle la créativité et les expériences du futur enseignant, elle aurait pour effet, selon Nault, de gêner le développement d'un « moi professionnel personnalisé ». Selon Hétu (1999), la formation initiale engage à la fois une



transformation professionnelle et personnelle¹⁵. Elle est, selon Baillauquès, un moment important de la socialisation et de l'élaboration identitaire, pendant lequel l'enseignant « *se travaille et se transforme, avec les autres* » et « *se cherche en son ipséité même comme enseignant* » (Baillauquès, 1999, p.22). Demailly a analysé les effets de la formation initiale sur la conception qu'ont les enseignants de leur tâche et des savoirs à transmettre, notamment selon l'importance accordée à la formation académique et/ou pédagogique. Elle constate par exemple que les enseignants qui ont reçu une formation académique longue et une formation pédagogique courte, tendent à se constituer une conception « traditionaliste » de la tâche, organisée autour d'une certaine représentation d'un « savoir savant » (Demailly, 1991, pp.179-184).

L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER ET LES PREMIÈRES ANNÉES DE CARRIÈRE

La troisième phase de la socialisation professionnelle au métier d'enseignant que décrit Nault correspond au moment de l'insertion professionnelle, à la prise de fonction, période où selon lui le novice adapterait ses comportements « en fonction de sa personnalité et des composantes de son école d'insertion ». Après une première étape d'« euphorie anticipatrice » (sauf pour les enseignants qui doivent attendre de longs mois pour avoir un emploi, ce qui peut conduire à une « paralysie de l'éclosion du moi professionnel »), viendrait l'étape des premières rencontres avec les élèves, l'étape du « choc de la réalité » où l'enseignant est centré sur sa classe et son enseignement, et où par « économie de temps et de santé », il est tenté de reproduire les modèles enseignés ou d'imiter ses collègues, ce qui peut aboutir soit à un « conformisme aveugle », soit à un « conformisme

¹⁵Muel-Dreyfus dans son étude sur les instituteurs au début du siècle a montré comment la formation initiale, dans tous ses aspects (le contenu de l'enseignement, l'éducation au sens large, mais aussi les conseils vestimentaires, sur les manières de table, le langage et le maintien corporel, les normes architecturales des lieux de formation et la répartition de l'espace qui impose certaines attitudes et rythmes corporels) concourt à forger toutes les dimensions de l'identité sociale des instituteurs, et pas seulement leur identité professionnelle (Muel-Dreyfus, 1983, pp.48-60).

réfléchi » (quand l'enseignant novice est conscient des limites des structures professionnelles existantes), soit à un « conformisme dynamique » (quand le novice trouve lui-même des solutions originales à ses problèmes)¹⁶. S'il travaille dans plusieurs écoles, l'enseignant aura à vivre, selon Nault, des apprentissages rapides et superficiels de la culture professionnelle de chaque milieu. Ensuite, pendant les premières années de carrière, l'enseignant consolide ses acquis et se construit progressivement un sentiment de confiance et de compétence (sentiment qui est amplifié par l'obtention d'un poste permanent). C'est au moment des premières rencontres avec les groupes d'élèves, que le « moi professionnel » est selon Nault le plus exposé et confronté aux réalités de l'action (Nault, 1999, pp. 146-149).

Selon plusieurs auteurs, l'entrée dans l'enseignement et les premières années d'enseignement constituent une période importante de l'histoire professionnelle de l'enseignant et dans le développement de son identité professionnelle, déterminant considérablement le rapport de l'enseignant à son travail (Tardif et Lessard, 1999, p.390). Pour Boutin (1999), les premières expériences d'enseignement exercent ainsi une influence considérable dans l'édification du « soi personnel » aussi bien que professionnel de l'enseignant : « *l'accession au monde du travail est une étape cruciale dans le développement professionnel voire l'accomplissement de l'individu* » (Breuse, cité par Boutin, 1999, p.44). L'entrée dans le métier fait partie selon Boutin d'un processus amorcé dès la formation initiale, souvent à partir de représentations qui remontent très loin dans la vie de l'individu (Boutin, 1999, p.44). Selon Boutin, les facteurs qui influencent le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant relèvent en priorité de l'enseignant lui-même et du contexte dans lequel il se trouve à intervenir. Il montre par exemple que lors des premières expériences, les enseignants novices sont en tension

¹⁶Selon Huberman, les premières années d'enseignement constituent une période où les enseignants expérimentent de nouvelles solutions aux problèmes quotidiens de la classe. Il constate aussi que là où l'école joue un rôle important d'animation locale, elle peut au cours de cette période constituer le centre de la vie sociale des jeunes enseignants (Huberman, 1989, cité par Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten 1992, pp.150-151).

entre le besoin de se conformer face aux pressions des collègues, de se conformer aux usages et à la culture du milieu d'accueil, et celui de mettre en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre en formation initiale et d'entretenir une vision idéale de la réalité scolaire (Boutin, 1999, p.47). Selon Nault, c'est aussi durant cette période qu'un bon nombre d'enseignants reconsidèrent leurs choix professionnels, tantôt pour des motifs personnels, tantôt à cause de conditions d'emploi défavorables (Nault, 1999, 140).

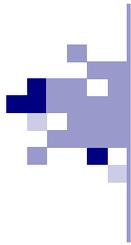
Selon Huberman, la première année revêt également une importance particulière pour les enseignants en raison du passage assez abrupt de la condition d'étudiant à la prise en charge d'une classe. Ce passage se caractérise le plus souvent par une absence de médiation institutionnelle, un isolement du jeune enseignant dans la classe et une absence d'aide des collègues (Huberman, 1989, cité par Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992, pp.150-151). Différents auteurs relèvent la « solitude physique » devant la tâche qui caractérise généralement l'entrée dans l'enseignement (Demailly, 1991, pp.183-184). Selon Lortie, ce mode d'insertion dans le métier qui laisse le jeune enseignant apprendre par lui-même et en solitaire, oblige à une « auto-socialisation » accélérée et renforcerait chez l'enseignant le sentiment qu'il ne doit sa compétence et sa réussite qu'à lui-même, et non au système de formation initiale. C'est pourquoi selon Lortie les enseignants sont « individualistes ». Cet « individualisme », qui s'enracine dans « l'ethos professionnel » enseignant, apparaîtrait également selon Lortie en raison de la structure scolaire qui est davantage une juxtaposition de classes qu'un ensemble organique et interdépendant d'éléments concourant à une œuvre commune, et de la conception de la responsabilité professionnelle axée sur la classe et les groupes d'élèves et non sur l'école (Lortie, 1975, cité par Lessard, Tardif, et Lahaye, 1991, pp.72-73, et par Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992, pp.150-151).

Cette période est aussi souvent décrite comme une période difficile, une « période de survie » (Gervais, 1999, p.114), une « expérience critique » provoquée entre autres par le « choc de la réalité », un moment de « malaise profond » qui se traduit par un sentiment de défaite, une angoisse, une impression d'impuissance, une remise en question de soi,

un sentiment d'être seul, etc. (Baillauquès, 1999). Selon Baillauquès, il s'agit là d'une « crise d'identité », qui se donne à voir comme un problème de sens et qui est provoquée par une transformation identitaire (Baillauquès, 1999, pp.26-27). Baillauquès observe ainsi un décalage entre les représentations et les attentes des étudiants futurs enseignants et la « réalité ». Les étudiants ont une image « simple » de l'enseignant : celle d'un enseignant qui discourt et d'une classe qui travaille en un seul bloc, où le maître anime et les élèves autour de lui s'activent en la même adhésion. Au seuil de sa première classe, l'enseignant débutant découvre alors que le métier n'est pas facile, que le savoir disciplinaire ne suffit pas pour « s'en sortir », qu'il y a de nombreux imprévus, une surcharge de travail, etc. (Baillauquès, 1999, pp.28-29). Selon Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, cette difficulté à gérer au début la complexité de la situation d'enseignement contribuerait à soutenir le conformisme chez les novices et favorise des comportements d'adaptation, tout en les rendant très critiques face à leur formation initiale (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999, p.89).

L'INSTALLATION DANS LE MÉTIER

Après cette période d'insertion, viendrait selon Nault une quatrième phase: celle de la « socialisation personnalisée », pendant laquelle l'enseignant se socialise de façon beaucoup plus « personnelle » et continue son développement professionnel en partant de ses « essais et erreurs », d'une formation orientée par ses lectures, la formation continue, etc. Devenu plus confiant en ses compétences professionnelles, l'enseignant deviendrait plus libre d'explorer des approches nouvelles, plus conformes à ses aptitudes, à ses intérêts et croyances propres. Huberman constate également que la trentaine est une phase d'une relative stabilisation (pour les femmes toutefois, l'enseignement devient souvent un élément secondaire par rapport à leurs obligations familiales et leur identité sociale) et que vers quarante ans, suite à des crises professionnelles et personnelles, les enseignants se remettent en question, recherchent activement d'autres positions et mènent des expérimentations nouvelles dans la classe (Huberman, 1989, cité par Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992, pp.150-151).



Enfin, la cinquième et dernière phase décrite par Nault est celle de la « socialisation de rayonnement », moment où l'enseignant devient un « théoricien réflexif » par rapport à sa pratique (Nault, 1999, pp.141-151). Huberman observe quant à lui qu'avant la retraite, les enseignants connaissent une phase de « désengagement » qui peut être soit serein, soit amer (Huberman, 1989, cité par Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992, pp.150-151).

LES « PHASES DE LA CARRIÈRE »

Huberman a également distingué plusieurs « phases de la carrière » en s'attachant au niveau subjectif des enseignants et aux liens qu'ils établissent entre leur vie professionnelle et leur vie familiale. Il y aurait ainsi selon Huberman dans un premier temps un investissement fort, suivi d'un désengagement progressif et puis du développement d'un sentiment de « sérénité » pédagogique (Huberman, 1984, p.188). Huberman constate aussi que lors de la première année d'enseignement, les enseignants sont mal à l'aise, tendus et réservés ; vers les 5-6 premières années, ils sont plus à l'aise, détendus, spontanés, et aussi plus impliqués et satisfaits ; enfin dans les 10-12èmes années, les enseignants sont plus détachés, insatisfaits et routiniers (Huberman, 1984, p.193). Huberman reprend également Fuller (1969) qui a étudié l'évolution des « préoccupations » des enseignants en cours de carrière et montre le déplacement progressif des soucis « personnels » prenant la forme d'une centration sur soi vers une centration sur la tâche et sur les élèves (Huberman, 1984, p.188). Selon Fuller (1969, cité par Boutin, 1999, p.46) l'enseignant passerait principalement par trois étapes : centration sur soi comme enseignant, centration sur la matière à enseigner, centration sur les élèves et les problèmes d'apprentissage. Enfin, Huberman (1984) reprend Peterson (1964) pour lequel l'évolution en âge de l'enseignant correspond au changement de rôle que s'attribue l'enseignant vis-à-vis de ses élèves : quand l'enseignant commence sa carrière, il a l'âge correspondant à celui d'un frère ou d'une sœur aîné(e) de ses élèves et est le jeune « confident » ; ensuite, à mi-carrière, quand il atteint l'âge des parents de ses élèves, il intervient de manière « parentale » ; enfin, en fin de carrière, quand l'enseignant peut servir de grand-parents, il devient le « conseiller bienveillant », légèrement plus dis-

tant dans la période de la pré-retraite (Huberman, 1984, p.187). Huberman observe ainsi que selon leur cycle de vie, les enseignants changent leur mode de relation avec les élèves, et réciproquement (Huberman, 1984, p.187).

L'intérêt de ces études sur les différentes étapes de la socialisation professionnelle des enseignants, n'est pas tant ce « découpage » en phases successives, que celui de montrer que c'est un processus continu, qui ne se réalise pas de manière strictement formelle, instituée et organisée. Elles montrent l'importance de prendre en compte les expériences antérieures à la formation formelle et à leur entrée dans l'enseignement, ainsi que les différents moments dans le déroulement de la carrière, tout comme les conditions dans lesquelles ils se déroulent.

2. La socialisation professionnelle, un processus relationnel situé dans un contexte professionnel particulier

LES RELATIONS SOCIALES CONSTITUTIVES DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE

Si nous considérons la socialisation professionnelle comme un processus biographique continu, nous l'envisageons également comme un processus relationnel : l'identité professionnelle enseignante est un rapport à soi et à autrui (d'identification et de différenciation), qui se construit à travers et en fonction des relations avec les autres. Tout d'abord, parce que l'individu ne peut se définir qu'en échangeant avec d'autres, dans la mesure où : « nous devenons des agents humains à part entière, capables de nous comprendre, et donc définir une identité, grâce à l'acquisition des grands langages humains d'expression [...] Nous sommes initiés à ces langages en échangeant avec d'autres. Personne n'acquiert seul les langages nécessaires à sa propre définition [...] En ce sens, la formation de l'esprit humain ne se fait pas de façon « monologique », c'est-à-dire de façon indépendante, mais de la rencontre avec l'autre » (Taylor, 1994, pp.41-42). Ensuite, il n'y a pas d'identité en soi, ni même uniquement pour soi. L'identité est dès le départ et tou-

jours un rapport à l'autre : si l'identité exprime le caractère de ce qui est « semblable », ce caractère semblable n'est significatif que dans sa différence avec l'autre. Selon Barth, dans le processus d'identification, ce qui est premier, c'est précisément cette volonté de se différencier, d'établir une distinction, une « frontière » (sociale, symbolique) entre un « nous » et un « eux » (Barth présenté par Cuhe, 1996, pp.86-87). Enfin, l'identité que l'individu veut se donner ne peut se construire que dans un dialogue, parfois par opposition, avec les identités que les autres veulent reconnaître en lui (Taylor, 1994, p.42), identités qui peuvent différer de celle que l'individu s'attribue lui-même et qu'il peut accepter ou refuser¹⁷. Selon Taylor, « *je ne peux pas découvrir isolément mon identité: je la négocie dans un dialogue, en partie extérieure, en partie intérieure, avec l'autre* » (Taylor, 1994, p.56). L'identité que l'individu se donne appelle aussi une certaine reconnaissance de la part des autres ; elle doit, selon Berger et Kellner, être validée par les « *quelques autres qui sont vraiment significatifs pour lui* » (Berger et Kellner, 1988, cités par Kaufmann, 1994, p.304). Ce besoin de reconnaissance la rend aussi plus vulnérable (Taylor, 1994, pp.54-59)¹⁸.

Nous pouvons ainsi définir l'identité comme la résultante de l'identification que l'individu affirme lui-même et de celle qu'il se voit imposer par les autres (Cuhe, 1996, pp.93-94). L'identité d'un individu étant en quelques sorte un « compromis » entre l'« auto-identité » qu'il définit lui-même et l'« hétéro-identité » définie par les autres (cf. Dubar, 1994, pp.367-369 ; 1996, pp.111-113). Ainsi, pour Berger et Luckmann, « *le Moi est entité réfléchie, réfléchissant les attitudes adoptées d'abord par les autres significatifs. L'individu devient l'image que les au-*

tres significatifs se font de lui ; il ne s'agit pas d'un processus unilatéral, mécanique. Il existe une dialectique entre l'identification et l'auto-identification, entre l'identité objectivement attribuée et subjectivement appropriée » (Berger et Luckmann, cités par Van Haecht, 1998, p.96).

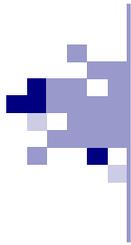
En ce qui concerne plus précisément les identités professionnelles, Sainsaulieu, que nous avons déjà évoqué, a également montré qu'elles se construisent à travers l'expérience des relations au travail (en particulier les relations de pouvoir), et que la reconnaissance par les partenaires de travail est essentielle.

Nous considérons donc que l'identité professionnelle de l'enseignant se construit dans un dialogue avec autrui, parfois par opposition, à partir de la « définition de soi en tant qu'enseignant » que « les autres » attribuent à l'enseignant et la propre « définition de soi en tant qu'enseignant » que l'enseignant s'attribue lui-même, qui peut différer de celle que les autres lui attribuent et qui appelle une certaine reconnaissance par les autres. Les « autres » étant aussi bien les autres enseignants que les personnes non-enseignantes avec lesquelles il entre en interaction directe (comme les élèves, les collègues, les parents d'élèves, le chef d'établissement, etc.) et indirecte (les institutions, les pouvoirs publics, les médias, etc.).

Maheu et Robitaille ont étudié les identités professionnelles des enseignants sous l'angle des rapports sociaux constitutifs de leur pratique quotidienne d'enseignement qui sous-tendent leur « définition de soi », en s'attardant notamment aux visées de démarcation de la part des enseignants par rapport à d'autres groupes plus ou moins similaires de travailleurs, et aux visées d'affirmation de soi, par exemple, par rapport aux employeurs (Maheu et Robitaille, 1991, p.94). Ils définissent l'identité professionnelle enseignante comme « *une affirmation et une reconnaissance, par lui-même et les autres, d'un sujet* », qui se construit et se structure à travers les différents rapports sociaux dans lesquels l'enseignant est pris. Selon ces auteurs, l'analyse doit alors chercher à voir comment des types d'identité professionnelle enseignante (ainsi que la pratique enseignante) sont concrètement marqués par différents enjeux que se disputent diverses catégories d'acteurs sociaux dans l'institu-

¹⁷L'auto-identité et l'hétéro-identité ne coïncident pas nécessairement. La « gestion » de cet « écart » peut prendre des formes diverses depuis l'alignement pur et simple des définitions de soi sur les attributions par les autres, jusqu'à la révolte contre les « étiquetages » pour tenter de maintenir l'identité revendiquée. Cf. E. Goffman (interactionnisme symbolique), présenté par Dubar, 1994, p.368.

²⁸Ce phénomène caractériserait en particulier la société contemporaine, par opposition aux sociétés dites traditionnelles dans lesquelles l'identité de l'individu était principalement définie par la place qu'il occupait dans la société.



tion scolaire et le champ éducatif : les collègues, les décideurs et gestionnaires, les regroupements syndicaux ou professionnels, etc. Tous des champs de rapports sociaux où sont débattus des questions essentielles comme la qualification, l'autonomie au travail, la fermeture du marché du travail et les statuts d'emploi, la reconnaissance et la légitimation sociale du travail (Maheu et Robitaille, 1991, p.104). Les auteurs ont alors montré l'impact des deux réseaux sociaux de la pratique enseignante qu'ils jugent les plus importants sur la construction de l'identité professionnelle : d'une part, le rapport à l'élève et d'autre part, « les réseaux sociaux constitutifs de l'environnement plus large de la pratique enseignante » constitués par les rapports avec les collègues immédiats de travail, par les rapports avec des collègues d'autres groupes professionnels face auxquels les enseignants doivent affirmer leur compétence et qualification, par les rapports avec les décideurs et gestionnaires (l'administration), avec le collectif étudiant, avec le mouvement syndical et les associations professionnelles et enfin par les rapports engagés avec une discipline scientifique. Ces deux « réseaux sociaux de la pratique enseignante », au sein desquels l'enseignant rencontre des contraintes et des ressources à l'action, constituent selon les deux auteurs l'espace social où l'enseignant construit, affirme et négocie constamment sa place et son identité (Robitaille et Maheu, 1993, p.88). Le rapport enseignant-élève étant selon eux le principal facteur à partir duquel se fonde la distinction entre les différentes identités professionnelles enseignantes qu'ils ont observées : les enseignants qui ont une « identité de retrait », pour lesquels l'enseignement est souvent un pis-aller, un moyen de gagner sa vie en attendant de faire autre chose, ont des difficultés de communication avec leurs élèves, lesquels ne participent pas activement à la production même de leur travail ; les enseignants qui ont une « identité d'autonomie », qui expriment des référants identitaires positifs envers la profession enseignante et le travail pédagogique, ont des relations interactives d'échange avec leurs élèves qui occupent une place importante dans leur travail ; enfin les enseignants qui ont une « identité d'ambivalence », ont un rapport positif à leur travail mais les élèves ne sont pas un élément déterminant de leur rapport au travail et le rapport interactif avec les élèves est des plus faibles.

LE CONTEXTE DE TRAVAIL : L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Si l'identité professionnelle se construit dans les relations entre l'individu et les autres, nous pensons qu'il est alors également nécessaire de prendre en compte le contexte dans lequel s'inscrivent ces relations : le système d'action qui est caractérisé par un certain "rapport de force" entre les acteurs et par une certaine légitimité (toujours contingente) des catégories utilisées (Dubar, 1996a, p.113). Suivant la situation relationnelle, et en particulier le rapport de force (qui peut être symbolique) entre l'individu et les autres, l'auto-identité peut alors être plus ou moins reconnue par les autres, avoir plus ou moins de légitimité que l'hétéro-identité (Cuhe, 1996, pp.87-88). L'identité peut ainsi être aussi l'enjeu de luttes sociales. Tous les individus (ou groupes) n'ont pas la même autorité pour nommer et pour se nommer, n'ont pas le même « pouvoir d'identification », qui dépend notamment de la position occupée dans le système de relations. Selon P. Bourdieu, seuls ceux qui disposent d'une « autorité légitime » peuvent imposer leurs propres définitions d'eux-mêmes et des autres. Cette autorité légitime a le pouvoir symbolique de faire reconnaître comme fondées ses catégories de représentation de la réalité sociale et ses propres principes de division du monde social (Cuhe, 1996, pp.87-88).

La prise en compte du contexte de travail, et donc de l'établissement scolaire dans le cas des enseignants, permet non seulement de situer les interactions constitutives des identités, mais aussi de voir la manière dont se régule localement la diversité des identités professionnelles présentes au sein des établissements. L'établissement scolaire nous paraît un niveau d'analyse sociologique particulièrement intéressant car il est le lieu d'une certaine « légitimité locale » qui peut être de forme plus ou moins normative ou permissive, exercer une influence plus ou moins unificatrice ou diversificatrice : « *il est à la fois le lieu de déterminants puissants et inconscients, en ce que les interactions entre acteurs (direction, enseignants, parents, élèves) sédimentent un espace où les rôles, les identités, les objectifs, les représentations, les pratiques tendent à se constituer en système équilibré et à se figer. Mais c'est aussi le lieu de marges de manœuvre.*

vre et d'initiatives (...) » (Demailly, 1991, p.205)¹⁹. Aussi, « les acteurs quotidiens dans leurs discours donnent les clés pour comprendre jusqu'à quel point le devenir collectif d'une profession ne détermine pas complètement ni exclusivement le devenir individuel de ses membres. Pour ces raisons, une analyse microsociologique des interactions ponctuelles entre acteurs dans des espaces plus locaux permet de corriger ou de rejeter toute interprétation globalisante (macrosociologique) ne s'attachant qu'à l'aspect systémique ou structurel d'une réalité résultant des rapports sociaux globaux » (Lessard et Tardif, 1996, p.25).

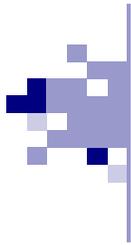
Le contexte établissement nous semble donc important à prendre en compte, et ce peut-être d'autant plus avec la valorisation actuelle du « projet d'établissement », comme du travail en équipe. Selon Derouet, en France, la décentralisation du système éducatif et la valorisation du projet d'établissement amorcent un changement très important dans la construction de l'identité enseignante, dans la mesure où l'établissement devient une instance importante de justification, qui risque d'être plus précis et exigeant que les instances nationales qui étaient jusqu'alors le principal espace de justification (Derouet, 1988, pp.69-70)²⁰. Selon Cousin (1998), avec l'entrée en vigueur de l'autonomie et de l'élaboration des projets d'établissement, les acteurs sont aujourd'hui dans l'obligation de « s'accorder » sur les objectifs et les normes pédagogiques

(Cousin, 1998, p.145). Il constate cependant que la norme d'établissement reste faible, que les établissements sont plus fréquemment animés par des tensions que par le consensus autour de la définition des normes pédagogiques. Les conflits dans les établissements peuvent être de tous ordres (statutaire, syndicaux, etc.), mais ils se cristallisent souvent autour de la définition du métier (Cousin, 1998, p.146).

Nous pensons donc que l'analyse doit tenir compte des relations qui s'instaurent au sein du groupe de travail, en les resituant dans leur contexte (« contexte de travail ») : le contexte concret et matériel, les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrivent la situation éducative et les interactions ; l'organisation et son mode de fonctionnement, qui régule un ensemble de personnes et de groupes en interaction ; et enfin l'institution qui la fonde symboliquement (Blin, 1997, p.104 et p.171). Sans négliger de prendre également en compte le contexte plus large que celui de l'interaction immédiate, qui fournit également règles, ressources et contraintes (par exemple, les conditions de travail et d'emploi qui sont définies au niveau politico-institutionnel ; la « place des enseignants dans la société » en partie définie par le niveau de leur revenu ; les objectifs généraux assignés à l'enseignement déterminant en partie le rôle professionnel « socialement légitime » de l'enseignant ; la prescription des tâches, etc.). Il ne s'agit donc pas de limiter les relations aux seules relations qui ont lieu dans le contexte immédiat de travail, les « partenaires » de la construction identitaire pouvant être multiples : les collègues, les élèves et leurs parents, les supérieurs hiérarchiques, les syndicats, les formateurs, les décideurs politiques, la « société en général », etc., qui renvoient tous une certaine image de soi aux enseignants (une « hétéro-identité ») à partir de laquelle les enseignants construisent aussi leur identité professionnelle.

¹⁹C. Pouchain- Avril (1996, p. 162) conclut son analyse sur l'identité enseignante en émettant l'hypothèse qu'il y aurait incontestablement une influence du chef d'établissement au niveau du poids relatif de chaque dynamique identitaire au sein d'un établissement, et ce par deux mécanismes possibles : un phénomène d'attraction-répulsion, opéré inconsciemment ou non, et un phénomène de formation-transformation progressive, en lien avec les prises de position officielles.

²⁰La situation est quelque peu différente dans le cas de la Belgique, le système éducatif belge ayant toujours été plus décentralisé que le système français (Maroy, Dupriez, 2000).



III. Le recours à des « types identitaires » ou à des « modèles idéaux de professionnalité enseignante »

Lors de ce processus de socialisation professionnelle conçu comme biographique et relationnel, l'enseignant peut recourir pour s'identifier à ce que Dubar appelle des « schémas de typification » ou des « types identitaires » disponibles (Dubar, 1996a, p.112) : des catégories préexistantes, accessibles, dont la « pertinence » et la « légitimité » peuvent varier selon le contexte socio-historique, selon les temporalités biographiques (les « âges de la vie ») et selon les espaces sociaux (la situation interactionnelle).

Nous comprenons ces « schémas de typification » comme des « modèles idéaux » de référence, des définitions idéales de ce que les enseignants doivent être, faire et savoir, et qui sont « proposés » aux enseignants, par exemple via la formation initiale et continue. A ce propos, Lang a montré que les « modèles idéaux » auxquels les enseignants se réfèrent sont historiquement contingents (Lang, 1999, pp.59-107). Il montre ainsi que ce qui caractérisait principalement ce qu'il appelle « l'ethos des enseignants » au début du 20^{ème} siècle sont l'attachement à la compétence culturelle et le caractère secondaire attribué aux savoir-faire pédagogiques, caractéristiques relevant du modèle du « magister » (Lang, 1999, p.96). Il cite plusieurs enquêtes contemporaines qui confirment le poids de cette tradition et son évolution en cours, notamment l'émergence de la figure du « pédagogue » (Lang, 1999, p.100), qui s'accompagne d'un déplacement de l'attention portée sur la connaissance à transmettre vers la connaissance à apprendre, voire l'apprentissage de la connaissance (Lang, 1999, p.103). Cette évolution du modèle du « magister » (enseignants centrés sur les savoirs à transmettre) à celui du « pédagogue » (enseignants centrés sur le processus d'apprentissage et les élèves) est également constatée chez les enseignants par Blin (1997), et par Dubet qui observe un déplacement de l'identification disciplinaire vers « l'art » d'enseigner, du goût pour la discipline enseignée vers l'intérêt pour l'enseignement, « faire cours » (Dubet, 1991, p.302).

Une analyse que nous avons effectuée avec Maroy

à partir des discours sur le métier d'enseignant (au niveau secondaire) tenus ces dernières années par plusieurs types d'acteurs non-enseignants intervenant dans le champ éducatif en Belgique francophone (les « experts » en sciences de l'éducation, les « pouvoirs organisateurs » de l'enseignement, les « intervenants pédagogiques », les mouvements pédagogiques, les syndicats et les associations de parents) révèle une même tendance et évolution du modèle « idéal » de l'enseignant (Cattonar et Maroy, 2000 et 2001 ; Cattonar et Mangez, 2000). Nous avons en effet observé une remarquable convergence dans la définition de ce que devrait devenir aujourd'hui l'enseignant au regard des évolutions de l'école et de la société, autour d'un « nouveau » modèle de professionnalité enseignante²¹: celui du « praticien réflexif » (proche du modèle du « pédagogue » décrit par Lang et Blin), à l'encontre de modèles anciennement valorisés comme celui du « maître instruit » (qui maîtrise avant tout les savoirs disciplinaires, travaille individuellement, mène une pédagogie de type « monolithique » et « transmissive », en se référant aux prescriptions formelles provenant des autorités scolaires) ou celui de « l'enseignant technicien » (qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques). L'enseignant « idéal » est perçu aujourd'hui par les différents acteurs éducatifs comme devant être un « praticien réflexif », qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement. L'enseignant doit être un acteur *réflexif* et autonome, capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit sans cesse s'auto-analyser, s'interroger sur ce qu'il fait, pourquoi il le fait et comment il le fait. Il ne peut plus se

²¹ « Modèle de professionnalité enseignante » que nous entendons comme l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession; selon une définition inspirée de Demailly (1998), Lang (1995), Lessard, Tardif et Lahaye (1991), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996).

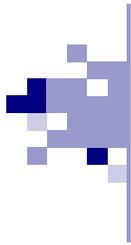
contenter de reproduire mécaniquement des routines, des techniques pédagogiques ou des recettes "préétablies et extérieures", par exemple celles élaborées par les chercheurs universitaires et qu'il a apprises lors de sa formation. Au contraire, il doit être capable de les utiliser, ou mieux d'en créer de nouvelles, de manière "auto-réflexive" et adaptée à la situation dans laquelle il se trouve. Ensuite, l'enseignant est également appelé à devenir un *spécialiste de l'apprentissage*, qui ne se contente plus comme avant simplement de "transmettre son savoir" à des élèves passifs, mais qui au contraire amène l'élève à être "l'acteur" de sa formation, aide l'élève à construire lui-même ses savoirs, tout en adoptant ses méthodes d'apprentissage selon les besoins spécifiques de chaque élève. Enfin, l'enseignant est appelé à *travailler en équipe* et à développer toute une série de *pratiques institutionnelles* en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement.

Cette prise en compte des « modèles idéaux » ou « types identitaires » nous semble nécessaire, dans la mesure où la construction de l'identité professionnelle d'un enseignant ne se fait pas dans un « vide », différents acteurs (enseignants ou non) pensant et proposant des « modèles identitaires ». Et on pourrait ici faire l'hypothèse que ces modèles idéaux de professionnalité enseignante, qui sont « proposés » aux enseignants par exemple via la formation initiale ou continue, peuvent leur servir de « ressources ou supports identitaires » : des modèles auxquels ils peuvent s'identifier ou s'opposer, qu'ils peuvent « accepter » ou « refuser », qu'ils peuvent « travailler », « réinterpréter » et combiner. Et on pourrait imaginer que si les modèles traditionnels, principalement celui du magister, sont en train de se décomposer, le nouveau modèle du praticien

réflexif n'est pas encore suffisamment fort ou puissant pour servir de nouvelle référence mobilisatrice (ce qui pourrait expliquer en partie l'actuelle « crise identitaire » ; voir Lang, 1999).

La prise en compte des « modèles idéaux » permet également de situer la problématique de l'identité professionnelle enseignante à un niveau plus collectif, en s'interrogeant sur la place des enseignants en tant que groupe professionnel, et donc ne pas déconnecter l'interrogation sur l'identité professionnelle enseignante des autres enjeux qui traversent aujourd'hui le métier enseignant. Car s'il s'agit d'étudier l'identité sous son aspect de dynamique individuelle, nous pensons aussi qu'il est nécessaire de l'étudier comme « *objet symbolique collectif, lié aux professionnalités légitimes, pouvant être l'objet de luttes* » (Demailly, 1997, p.3).

Aussi, selon le « niveau » auquel on se situe, on peut percevoir d'autres modèles offerts aujourd'hui aux enseignants. A un autre « niveau », Derouet parle ainsi de l'identité professionnelle enseignante comme « montage composite » dans la mesure où selon lui chaque enseignant se compose une identité professionnelle en agençant des éléments empruntés à différents modèles normatifs qui définissent le « bon professionnel » (Derouet, 1988, p.62 et p.69) : le « modèle civique », le « modèle domestique » et le « modèle industriel » (Derouet, 1988, pp.63-68), le « modèle marchand », « le modèle communautaire » et le « modèle créatif » (Derouet, 1992). Ces modèles sont des « stocks de référence » dans lesquels les enseignants puisent, en situation, pour se construire une identité, un même enseignant pouvant faire référence à plusieurs modèles à la fois (Derouet, 1988, p.68).



IV. Des identités professionnelles enseignantes plurielles

Nous pensons enfin qu'il est possible d'envisager *a priori* d'une part qu'il existe plusieurs identités professionnelles enseignantes et d'autre part que chaque enseignant peut être porteur d'une identité professionnelle plurielle (ce que nous avons déjà évoqué quand nous avons posé l'hypothèse théorique de l'existence d'un noyau central et d'ensembles périphériques).

D'abord, parce que les « règles-valeurs-normes » professionnelles que l'enseignant va s'approprier lors de la socialisation professionnelle ne forment pas forcément un tout homogène, ni unique, ce qui impliquerait de concevoir l'existence d'une culture professionnelle enseignante formant une « totalité unifiée ». Or, en ce qui concerne les enseignants, plusieurs auteurs constatent qu'il n'y a pas *une* culture professionnelle, mais *des* cultures professionnelles spécifiques (Demailly, 1991, p.179), par exemple liées à un grade, une discipline ou une filière d'enseignement (voir par exemple, l'étude réalisée Grootaers et Tilman, 1995, en ce qui concerne la culture et l'identité professionnelle des enseignants de l'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique). Aussi, nous pouvons concevoir que la(les) culture(s) professionnelle(s) enseignante(s) et la socialisation professionnelle varient selon les époques et selon les lieux (par exemple, les lieux de formation initiale).

Ensuite, parce que l'enseignant ne va pas assimiler totalement les « règles-valeurs-normes » professionnelles, ni passivement, mais il va plutôt se les réapproprier de manière propre, et construire son identité professionnelle également sur base de ses multiples appartenances (passées et présentes) à divers groupes sociaux (de sexe, d'âge, de « classe sociale », de groupe socio-culturel, etc.). Ainsi, selon Kaufmann le « patrimoine des schémas incorporés » peut être hétérogène, voire contradictoire, parce que l'individu traverse des cadres de socialisation variés qui lui impriment des modèles sans cohérence entre eux, parce que l'incorporation se joue à plusieurs niveaux (Kaufmann, 1994, p.307).

Enfin, si l'on considère que l'identité professionnelle

se construit dans et par les interactions, alors en fonction de la situation d'interaction où l'enseignant se trouve et/ou de la représentation qu'il s'en fait (Blin, 1997, p.184), de ses visées d'identification ou de différenciation, de sa volonté d'être comme les autres ou d'en être différent, nous pensons qu'il peut mobiliser l'une ou l'autre dimension de son identité professionnelle. Selon Blin, l'enseignant est ainsi porteur d'identités professionnelles plurielles (c'est un « être *poly-identitaire* ») construites par identification à des groupes professionnels d'appartenance ou de référence qui se différencient à partir de langage et de codes communs, de pouvoir au sein de l'organisation, de valeurs et fonctions sociales. Selon lui, l'enseignant va alors mobiliser l'une ou l'autre de ses identités professionnelles selon d'une part, un processus de « zapping identitaire » en fonction de la situation d'interaction où il se trouve ; et d'autre part, selon un processus d'« assignation identitaire » mobilisé par l'autre (Blin, 1997, p.184). Par exemple, l'enseignant va mobiliser différentes dimensions de son identité professionnelle selon qu'il se trouve face à ses collègues, ses élèves, les parents ou les hommes politiques.

On peut ainsi considérer que l'individu a dans une certaine mesure une identité « à géométrie variable », suivant la situation relationnelle (sans être pour autant nécessairement en contradiction, psychologique, avec lui-même ; cf. Cuche, 1996, pp.49-50). La pluralité des contextes d'interaction pourrait expliquer le caractère pluriel et « instable » des comportements apparemment contradictoires d'un même individu, son identité n'étant que « le jeu mouvant d'identifications successives ». G.H. Mead a ainsi mis en évidence que l'individu a des « soi multiples », correspondant aux rôles multiples qu'il joue dans différents contextes sociaux (G. H. Mead, présenté par Dubet, 1994, p.180). Toutefois, si l'identité sociale de l'individu n'est pas homogène et unidimensionnelle, cela ne signifie pas qu'elle ne peut posséder pour autant une certaine unité (Cuche, 1996, pp.92-93), qui serait plutôt issue d'un travail d'unification permanent de la part de l'individu (Kaufmann, 1994, p.307 ; Dubet, 1994, p.16, p.177 et p.184).

En ce qui concerne l'identité professionnelle enseignante, nous avons déjà cité plusieurs auteurs qui montrent qu'elle peut « varier » selon les multiples trajectoires et appartenances sociales (présentes et passées) des enseignants (Chapoulie, 1987 ; Demailly, 1991), ou selon le contexte et les relations de travail (Blin, 1997 ; Demailly, 1991 ; Maheu et Robitaille, 1991 et 1993). D'autres auteurs relèvent le caractère actuellement « hétéroclite » de l'identité professionnelle enseignante en insistant davantage sur le contexte « institutionnel » - celui du système éducatif, qui leur semble aujourd'hui « éclaté » et ne plus être une « institution ». Ainsi, selon Dubet et Martucelli, l'école ne fonctionne plus comme une institution dans laquelle chacun joue un rôle codifié²², notamment parce qu'elle est soumise à des multiples demandes, souvent peu compatibles, et doit remplir simultanément des fonctions différentes, poursuivre des objectifs qui ne s'accordent pas et ne sont plus intégrées - comme l'éducation, la socialisation et la sélection ou distribution des positions sociales (Dubet et Martucelli, 1996, pp.12-13, p.23 et p.44). L'école devient alors une « organisation aux frontières flottantes », aux objectifs chaque fois redéfinis : « *un univers diversifié où les acteurs doivent recomposer leurs pratiques à partir d'éléments qui ne sont plus naturellement accordés : il ne leur suffit plus de jouer un rôle* » (Dubet et Martucelli, 1996, p.48). Les enseignants n'exécutent plus un rôle prédéfini et codifié, mais construisent le sens de leur « expérience » à partir de différentes logiques d'action renvoyant à plusieurs logiques du système éducatif aujourd'hui éclatées (Dubet, 1991, 1994). Cette « expérience » est alors décrite comme un « *montage hétéroclite* », pas nécessairement congruent (Dubet et Martucelli, 1996, pp.233-235). L'identité des enseignants relève moins de l'institution scolaire que d'eux-mêmes, elle est davantage le fruit d'un travail personnel et collectif²³ que d'une transmission-socialisation institutionnelle (Dubet, 1994). Pris entre les différentes logiques d'action, l'enseignant est toujours dans une sorte "d'entre-deux", dans un espace mixte, intermédiaire : « *lors des entretiens,*

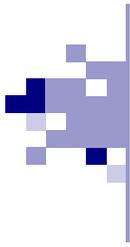
tout se passe comme si les interlocuteurs (les enseignants) adoptaient tout à tour plusieurs rôles et comme si, en fonction de ses rôles, ils se plaçaient dans des univers de normes et de jugements totalement différents » (Dubet, 1991, p.278). Dubet constate ainsi que le discours des enseignants est organisé selon une suite de clivages qui finissent par se superposer selon qu'ils parlent comme enseignants ou parents, qu'ils évoquent leurs élèves ou leurs enfants, le système scolaire ou leurs classes, leur statut ou le métier (Dubet, 1991, p.274). Il observe par exemple un clivage systématique entre le rapport (négatif) au statut et le rapport (positif) au métier. Si tout ce qui relève du statut (salaire, conditions de travail, etc.), de l'organisation et du système scolaire est dépeint par les enseignants de manière négative comme des attributs extérieurs, pesants et hostiles, en revanche, dans l'ordre du métier, les jugements s'inversent : les enseignants parlent du métier en termes individuels de plaisir, de talent, de réalisation personnelle, comme s'il ne relevait que de la personnalité²⁴. « *La véritable définition de soi passe par le métier comme expérience subjective plus ou moins gratifiante et reconnue* » (Dubet, 1991, p.280).

M. Tardif et C. Lessard font le même constat : l'enseignant est un « *caméléon professionnel* » dans la mesure où il n'existe pas (plus) de rôle typique de l'enseignant, mais où celui-ci assume tour à tour une diversité de rôles, s'efforçant de répondre à plusieurs exigences et attentes parfois contradictoires (Tardif et Lessard, 1999, p.39 et p.131). Le travail de composition identitaire appartient alors selon eux dorénavant de plus en plus à l'enseignant, pris individuellement ou collectivement, et de moins en moins, comme autrefois, à l'institution scolaire. Ils

²²Ce qui implique pour les auteurs de passer de la notion de « rôle » à celle de « expérience ».

²³Pour Dubet et Martucelli, la conception du métier s'inscrit à la fois dans une histoire individuelle et collective (Dubet et Martucelli, 1996, p.230).

²⁴Dubet constate aussi que le métier est considéré par les enseignants comme affaire de personnalité et de relation. Ce qui ne signifie pas que les enseignants adoptent des orientations « psychologiques », se transforment en « thérapeutes » des élèves ou d'eux-mêmes. Mais le métier est considéré comme la réalisation d'une activité personnelle dont l'enseignant peut choisir le style, les moyens et le climat. Les programmes, les disciplines et les élèves exercent des contraintes, mais l'enseignant a le sentiment de pouvoir définir un ordre de priorités, un style, une relation, étant entendu que le « programme doit être bouclé ».



montrent par exemple que le rapport des enseignants à leurs élèves semble porter d'une tension constante entre deux fonctions qui suscitent des sentiments opposés : une fonction qualifiée de « didactico-pédagogique », centrée sur les interactions avec les élèves et la transmission de la matière, et une fonction de contrôle, liée à la surveillance, la gestion des conflits et surtout aux problèmes de discipline. Cette tension entre ces deux fonctions suggère que le rapport des enseignants à leur objet de travail est porteur d'exigences ambivalentes selon les rôles professionnels qu'ils doivent assumer. L'enseignant doit tantôt agir comme un pédagogue, tantôt comme un surveillant, un arbitre, voire un policier. « *Au fond, l'enseignant est une sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages : celui du pédagogue préoccupé du climat positif dans sa classe et des relations humaines (...); celui du didacticien soucieux de transmettre sa matière, de couvrir le programme et de favoriser l'apprentissage des contenus; celui du maître tranchant les conflits entre élèves ou entre les élèves et lui; celui du père ou de la mère de famille arbitrant les problèmes de discipline; celui du gardien ou du policier ramenant l'ordre; parfois celui de l'ami ou du confident établissant une relation d'aide et de soutien avec certains élèves en butte à des problèmes personnels, affectifs, existentiels, familiaux, etc.* » (Tardif et Lessard, 1999, p.131). Cette diversité des rôles à remplir, en relation avec les élèves, fait appel à des exigences qui peuvent être contradictoires dans le concret de l'action et peut s'avérer épuisante (Tardif et Lessard, 1999, p.132). Confrontés à de multiples logiques contradictoires, les enseignants sont « divisés sur eux-mêmes et en eux-mêmes », et privilégieraient dès lors le présent, l'expérience, le vécu, la subjectivité donnant du sens à leur travail quotidien : ce « rabatement vers l'acteur » est, selon Tardif et Lessard, ce qu'il reste lorsqu'on cesse de se définir par son appartenance à un rôle institutionnellement codifié, à un statut normatif (Tardif et Lessard, 1999, p.536). Aussi, selon Tardif et Lessard, si l'on peut parler d'une identité professionnelle composite, c'est parce que le travail lui-même est composite et exige du travailleur différentes postures, attitudes, habiletés et connaissances (Tardif et Lessard, 1999, p.536).

Sur base de ces différentes études, il apparaît que la manière de concevoir, de penser (et de pratiquer)

le métier d'enseignant est plurielle et semble moins un « donné » provenant d' « instances externes » qu'une « construction active », moins le résultat d'une socialisation-transmission institutionnelle que d'un travail personnel (et collectif) que les enseignants réalisent au quotidien, notamment à travers les multiples relations qu'ils nouent (avec leurs élèves, leurs collègues, les parents d'élèves, etc.). Processus dans lequel intervient également leur propre subjectivité et qui s'inscrit dans leur histoire individuelle et celle collective de leur profession (Dubet, 1991 ; Dubet, Martucelli, 1996 ; Tardif, Lessard, 1999). Dans un contexte où il ne semble plus y avoir un rôle typique de l'enseignant, prédéfini et codifié, où les finalités éducatives et les demandes qui leur sont adressées sont multiples, parfois contradictoires (comme la sélection et l'égalité réussite de tous), dans le cadre d'un « travail composite » qui n'est pas entièrement codifié, déterminé et contrôlable, mais qui est également « flou », marqué par de nombreux imprévus, des contingences (liées aux types d'élèves, au contexte de travail, à l'environnement social de l'établissement, aux différentes « pressions » quotidiennes, etc.), les enseignants semblent être ainsi aujourd'hui sans cesse confrontés dans leurs pratiques à des dilemmes, amenés à interpréter leur tâche et leur « rôle » (Tardif, Lessard, 1999).

Les premiers résultats à une enquête par questionnaire que nous avons réalisée auprès d'enseignants²⁵ ont également mis en lumière une certaine diversité et hétérogénéité des conceptions du métier, qui ne paraît pas être approprié, pensé et construit de la même manière par tous les enseignants (voir Cattonar, 2001). Notre première analyse (encore partielle) révèle aussi que les conceptions du métier varient selon d'une part, des variables liées aux individus (comme le sexe, l'âge, l'appartenance sociale, l'origine sociale, la trajectoire scolaire au secondaire, le diplôme possédé, etc.) ; et

²⁵Cette enquête, réalisée au cours des mois d'avril et juin 1999, a touché 3621 enseignants du secondaire travaillant dans le réseau libre de la Communauté française de Belgique (appartenant à 146 établissements). Elle visait plusieurs objectifs, notamment l'étude de la morphologie sociale du corps enseignant, de la condition enseignante, de la satisfaction professionnelle et des identités professionnelles. Son analyse est actuellement en cours.

d'autre part, des variables liées au contexte dans lequel travaillent les enseignants (l'établissement, la classe, les élèves). On constate par exemple que les enseignants ne privilégient pas les mêmes capacités à mettre en œuvre dans leur travail, ni ne pensent remplir les mêmes rôles ou poursuivre les

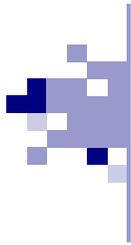
mêmes objectifs d'enseignement selon leur sexe, leur appartenance générationnelle, la formation qu'ils ont reçue, leur contexte de travail ou le type d'élèves auxquels ils donnent cours.

Conclusion

En définitive, l'approche que nous proposons considère l'identité professionnelle enseignante comme une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, « résultat » de divers processus de socialisation envisagés comme des processus biographiques et relationnels, liés au contexte (socio-historique, professionnel) particulier dans lequel ils s'inscrivent. L'identité professionnelle enseignante n'est pas un donné extérieur à l'individu, qui lui aurait été transmis et qu'il aurait assimilé passivement, mais une construction active et interactive, fruit d'un travail personnel (et collectif) que les enseignants réalisent au quotidien, notamment à travers les multiples relations qu'ils nouent ; processus dans lequel intervient également leur propre subjectivité, leur relative autonomie et capacité réflexive et qui s'inscrit dans leur histoire individuelle et celle collective de leur profession. Elle se construit sur base des différentes appartenances et trajectoires sociales de l'enseignant, dans un dialogue avec autrui, à partir de la « définition de soi en tant qu'enseignant » que « les autres » attribuent à l'enseignant et la « définition de soi en tant qu'enseignant » que l'enseignant s'attribue lui-même et qui appelle une certaine reconnaissance par les autres. Les « autres » étant aussi bien les autres enseignants que les personnes non-enseignantes avec lesquels il entre en interaction directe (comme les élèves, les collègues, les parents d'élèves, le chef d'établissement, etc.) et indirecte (les institutions, les pouvoirs publics, les médias, etc.). C'est une construction conjointe par l'enseignant, les individus avec lesquels il est en interaction et les institutions. Comme nous l'avons déjà soulevé, notre approche rejoint celle de Dubar, pour qui « *les identités socia-*

les et professionnelles typiques ne sont ni des expressions psychologiques de personnalités individuelles, ni des produits de structures ou de politiques économiques s'imposant d'en haut, ce sont des constructions sociales impliquant l'interaction entre des trajectoires individuelles et des systèmes d'emploi, de travail et de formation » (Dubar, 1996a, p.262). Enfin, les processus d'identification font appel à des « types identitaires », à des « modèles idéaux de professionnalité enseignante », catégories préexistantes, accessibles et plus ou moins légitimes à des niveaux différents.

L'approche théorique générale dans laquelle vient s'inscrire cette réflexion sur la construction de l'identité professionnelle enseignante cherche ainsi à mettre l'individu au cœur de l'analyse, en essayant de tenir compte à la fois des « déterminismes sociaux » qui pèsent sur lui et de sa relative « autonomie ». Il s'agit de considérer un individu à la fois produit social et historique, contraint par son environnement et producteur du social et de l'histoire, qui a la capacité d'intervenir sur sa propre existence, capacité qui le positionne en tant que sujet dans un mouvement dialectique entre ce qu'il est, ce qu'il peut et ce qu'il veut devenir. Et ce, en prenant en compte trois types de relations : celles des sujets individuels à eux-mêmes – *le moment de l'individuation* ; celles des sujets individuels aux autres sujets individuels – *le moment de l'intersubjectivité* ; et celles des sujets individuels à la « totalité » - *le moment de la totalisation*, de l'inscription des relations à soi et à autrui dans l'ensemble des relations (Caillé, 1993, pp.154-155).



Ce cadre d'analyse n'est évidemment pas fixé une fois pour toutes, il se modifiera probablement en fonction du développement de la réflexion théorique et de la recherche empirique. Il laisse également de nombreuses questions en suspens. Notamment, celle de l'articulation « concrète » entre la relative autonomie et capacité réflexive des individus, les appartenances et trajectoires biographiques singulières, le contexte relationnel, les conditions d'emploi et de travail, et les « types identitaires » proposés aux enseignants. Le cadre d'analyse proposé a principalement voulu soulever la complexité de la construction de l'identité professionnelle enseignante, et la nécessité d'articuler différents processus et niveaux d'analyse. Il nous semble en effet que pour comprendre la construction de l'identité professionnelle enseignante, et notamment la « crise identitaire » que semblent vivre aujourd'hui les enseignants, l'analyse ne peut se focaliser sur une seule dimension. Par exemple, sur les caractéristiques individuelles des enseignants, au risque d'une « réduction psychologisante » qui pourrait aboutir à penser que les causes du malaise sont à rechercher dans des « carences » individuelles particulières et peut-être « à faire intérioriser comme un échec personnel ce qui est une impossibilité réelle » dans un contexte où les demandes qui sont adressées aux enseignants sont multiples et parfois contradictoires (cf. Cornet, 1998, 1999a, 1999b). Il nous semble au contraire que l'analyse doit tenter d'assumer la complexité du phénomène et, en se plaçant au niveau du « vécu » inséparablement

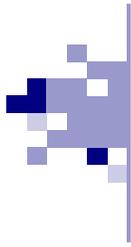
« objectif » et « subjectif », prendre en compte à la fois les caractéristiques propres aux enseignants, la multiplicité des trajectoires biographiques singulières, la diversité des contextes concrets de travail, mais aussi les nombreuses évolutions qui touchent actuellement l'ensemble de la profession enseignante : transformation des modèles de professionnalité de référence, détérioration des conditions d'exercice et d'emploi, dévalorisation du statut social, remise en cause du travail et capacités des enseignants, modification du public scolaire, pluralisation et complexification des finalités éducatives, « désinstitutionnalisation de l'école » et celle concomitante du rôle des enseignants, contexte d'une crise identitaire plus générale qui touche aujourd'hui différents groupes professionnels, etc.

Toute la difficulté étant évidemment de « *parvenir à tout tenir et à articuler* », comme le soulève Dubar : « *comment penser ensemble la détermination des pratiques individuelles par les conditions sociales passées et les positions sociales présentes, tout en y associant l'idée d'une construction active, indéfinie et largement indécise, d'une identité qui soit acceptable par soi et reconnue par les autres et en tenant le plus grand compte de la nécessité de transiger cette reconnaissance, au sein d'un système concret de règles, avec des partenaires dotés de pouvoir ?* » (Dubar, 1996b, p.39). C'est là un « défi » qui reste à relever...

Bibliographie

En sociologie de l'éducation, sur les enseignants

- BAILLAUQUÈS, S., « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation », in HÉTU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUÈS, S. (eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, De Boeck Université, Perspectives en éducation, Paris, Bruxelles, 1999, pp.21-42.
- BLIN, J.-F., *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Action et Savoir, Paris, 1997.
- BOUTIN, G., « Le développement de l'identité professionnelle du nouveau enseignant et l'entrée dans le métier », in HÉTU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUÈS, S. (eds), op.cit., 1999, pp.43-56.
- CATTONAR, B., « Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes », in MAROY, C. (ed), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, à paraître chez De Boeck, 2001.
- CATTONAR, B., MANGEZ, E., « Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier », in *Recherches Sociologiques*, vol XXXI, n°1, 2000.
- CATTONAR, B., MAROY, C., « Nouveau mode de régulation du système d'enseignement et (dé) professionnalisation du métier d'enseignant. Le cas de la Belgique francophone », communication présentée à la conférence de l'Association Internationale de Sociologie- groupe sociologie des groupes professionnels- à Lisbonne, 13-15 septembre 2000.
- CATTONAR, B., MAROY, C., « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », in *Education et Sociétés*, Revue internationale de sociologie de l'éducation, n° 6, 2001.
- CHAPOULIE, J.-M., *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1987.
- CORNET, J., « Enseigner : mission impossible », in *Le Ligueur*, n°50, décembre 1998.
- CORNET, J., « Souffrance de classe », in *Le Ligueur*, n°1, janvier 1999a.
- CORNET, J., « Responsables mais non coupables », in *Le Ligueur*, n°2, janvier 1999b.
- COUSIN, O., *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, PUF, Education et Formation, Paris, 1998.
- DELVAUX, B., DOURTE, F., VERHOEVEN, M., *Transformations du métier d'enseignant : Pratiques et représentations des intervenants*, Cérasis, 1996.
- DEMAILLY, L., *Le collègue. Crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, Mutations/sociologie, Lille, 1991.



DEMAILLY, L., « Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique », in *Lien social et Politiques*, RIAC, n°40, automne 1998, pp. 17-24.

DEMAILLY, L., « La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels », in *Travail et Emploi*, n°76, 1997, pp.3-14.

DEROUE, J.-L., « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », in *Education permanente*, n°96, décembre 1988, pp.61-71.

DEROUE, J.-L., *Ecole et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Métailié, Leçons de choses, Paris, 1992.

DUBET, F., *Les lycéens*, Editions du Seuil, Points Actuels, Paris, 1991.

DUBET, F., MARTUCELLI, D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, L'épreuve des faits, Paris, 1996.

DURU-BELLAT, M., HENRIOT-VAN ZANTEN, A., «La profession enseignante », in *Sociologie de l'école*, Armand Colin, coll. «u », série «sociologie », Paris, 1992, pp.139-158.

GARANT, C., LAVOIE, M., HENSLER, H., BEAUCHESNE, A., « L'accompagnement dans l'initiation à la pratique d'enseignement : invitation au frein à l'émancipation professionnelle », in HÉTU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUÈS, S. (eds), op.cit., 1999, pp.85-113.

GERVAIS, C., « Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement », in HÉTU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUÈS, S. (eds), op.cit., 1999, pp. 114-135.

GROOTAERS, D., TILMAN, F., « Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain », in *Revue Nouvelle*, n°11, novembre 1995, pp.102-115,

HUBERMAN, M., « Vers une biographie pédagogique de l'enseignant », in *Education permanente*, n°72-73, 1984, pp.183-197.

HÉTU, J.-C., « Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation », in HÉTU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUÈS, S. (eds), op.cit., 1999, pp.61-84.

LANG, V., «Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation », in *Recherche et Formation* : « Pratiques de formation initiale et continue des enseignants », n°23, 1996, pp. 9-27.

LANG, V., *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, PUF, Education et Formation, Paris, 1999.

LESSARD, C., TARDIF, M., *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, Structures, Système*, Education et formation, Fondements, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996.

LESSARD, C., TARDIF, M., LAHAYE, L., « Pratiques de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité », in LESSARD, C., PERRON, M., BÉLANGER, P.W. (sous la dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, document de recherche, n° 30, 1991, pp. 69-91.

MAHEU, L., ROBITAILLE, M., « Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial », in LESSARD, C., PERRON, M., BÉLANGER, P.W. (sous la dir.), op.cit., 1991, pp. 93-111.

MAROY, C., DUPRIEZ, V., « La régulation dans les systèmes scolaires. Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », in *Revue française de Pédagogie*, INRP, n°130, 2000.

MUEL-DREYFUS, F., *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Les Editions de Minuit, Le sens commun, Paris, 1983.

NAULT, T., « Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe », in HÉTU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUÈS, S. (eds), op.cit., 1999, pp.139-160.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, Perspectives en éducation, Paris, Bruxelles, 1996.

PERRENOUD, P., « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, 1993, pp. 59-76.

POUCHAIN-AVRIL, C., « Des enseignants du second degré et de leurs « dynamiques identitaires », in *Education Permanente : Formation et dynamiques identitaires*, n°128, 1996, pp. 153-162.

ROBITAILLE, M., MAHEU, L., « Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, 1993, pp. 87-112.

TARDIF, M., LESSARD, C., *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université de Laval, Saint-Nicolas, 1999.

VAN HAECHT, A., *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, 2^{ème} édition, De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, Bruxelles, 1998.

VAN HAECHT, A., GENARD, J.-L., KARNAS, A., *Problématique actuelle de l'enseignement secondaire et aspirations professionnelles dans le champ scolaire*, Institut de Sociologie, U.L.B., Bruxelles, 1981.

Sur l'identité, la socialisation, les représentations

ABRIC, J.-C., « L'étude expérimentale des représentations sociales », in JODELET, D. (sous la dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Sociologie aujourd'hui, Paris, 1999 (1^{ère} éd. 1989), pp.205-222.

BERGER, P., LUCKMANN, T., *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1986 (1^{ère} éd. 1966).

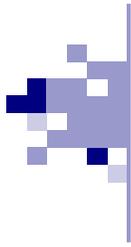
CAILLÉ, A., *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*, La découverte, Paris, 1993.

CHERKAOUI, M., « socialisation », in BOUDON, R., BESNARD, P., CHERKAOUI, M., LÉCUYER, B.-P. (dir.), *Dictionnaire de la Sociologie*, Larousse, Références, Paris, 1993.

CUCHE, D., *La notion de culture dans les sciences sociales*, Editions La découverte, collection Repères, Paris, 1996.

DE GAULEJAC, V., *La névrose de classe*, Hommes et Groupes Editeurs, Collection « rencontres dialectiques », Paris, 1999 (1^{ère} éd. 1987).

DUBAR, C., « Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel », in DE COSTER M., PICHULT



F (sous la dir.), *Traité de sociologie du travail*, De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, Bruxelles, 1994, pp. 363-379.

DUBAR, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Collection U, Série Sociologie, Paris, 1996a (1^{ère} éd. 1991).

DUBAR, C., « La socialisation : paradigmes, méthodes et implications théoriques », in B. FRANCO, C. MAROY (Eds), *Formation et socialisation au travail*, De Boeck Université, Perspectives en éducation, Bruxelles, 1996b, pp.25-39.

DUBAR, C., *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF, Le lien social, Paris, 2000.

DUBET, F., *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, La couleur des idées, Paris, 1994.

FLAMENT, C., « Structure et dynamique des représentations sociales, in JODELET, D. (sous la dir.), op.cit. 1999, pp.224-238.

GIDDENS, A., *Les Conséquences de la Modernité*, L'Harmattan, Paris, 1994.

KAUFMANN, J.-C., « Rôles et identité: l'exemple de l'entrée en couple », in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCVII, 1994, pp.301-328.

LAHIRE, B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, Essais et Recherches, 1998.

MUCCHIELLI, A., *L'identité*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 1999 (4^{ème} édition).

SAINSAULIEU R., *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, Références, Paris, 1988 (3^{ème} édition).

SAINSAULIEU, R., « L'identité au travail : une expérience partagée », in FRANCFORT, I., OSTY, F., SAINSAULIEU, R., UHALDE, M., *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Desclée de Brouwer, Sociologie Economique, Paris, 1995, pp.217-273.

TAYLOR, C., *Le malaise de la modernité*, Editions du Cerf, Humanités, Paris, 1994.

TERRAIL, J.-P., SÈVE, L. (et alii), *Je/ Sur l'individualité*, Messidor/ Editions sociales, Paris, 1987.

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique : 1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

A paraître :

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Si vous souhaitez obtenir ces cahiers, vous pouvez les télécharger gratuitement sur le site du GIRSEF à l'adresse <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html> ou les commander au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Monteseuquier 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be