

INSERTION, IDENTITÉ ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS : TROIS CONCEPTS AUX LIENS ÉTROITS



GENEVIÈVE NAULT
Professeure à PERFORMA
Université de Sherbrooke

Jean déambule dans le corridor de façon plus ou moins assurée ; il cherche le local B4-12 dans lequel il donnera son premier cours de politique du Québec et du Canada. Après avoir travaillé comme attaché politique auprès d'un député de la région, il a décidé de se réorienter dans l'enseignement, au collégial, où plusieurs membres de sa famille ont œuvré. Dans le même corridor, Sophie croise Jean, sans savoir qu'ils partagent une même réalité : le premier cours de leur carrière d'enseignant au collégial. Sophie est diplômée en études anglaises et en enseignement supérieur. Elle rêve d'être enseignante depuis plusieurs années. Se rendant à son local, elle révise mentalement le déroulement de son premier cours d'anglais.

Jean et Sophie sont deux nouveaux membres du personnel enseignant en contexte d'insertion professionnelle dans l'enseignement collégial.

► L'INSERTION PROFESSIONNELLE

L'étape de l'insertion professionnelle peut être définie de plusieurs façons selon le point de vue adopté, mais aussi selon le contexte dans lequel se déroule cette insertion professionnelle (Nault, 2005). D'abord, on peut dire que l'insertion professionnelle est un processus d'une durée qui peut varier d'une à sept années selon le parcours de l'enseignant. Pour Weva (1999), l'insertion professionnelle se

termine lorsque les enseignants se sont adaptés à leur environnement, aux tâches quotidiennes à effectuer et qu'ils peuvent fonctionner pleinement et efficacement dans le système scolaire. Pour Nault (1999), celle-ci se termine lorsque les enseignants ont atteint un certain niveau de confiance et de compétence, moment souvent marqué par l'obtention d'un poste permanent. Enfin, d'après Letven (1992), l'insertion professionnelle est complétée lorsque l'enseignant se sent davantage préoccupé par l'amélioration de ses pratiques et l'augmentation de son répertoire de stratégies d'enseignement.

Comme le synthétisent bien Vallerand, Martineau et Bergevin (2006), « l'insertion professionnelle est à la fois un processus de construction des savoirs et des compétences, de socialisation au travail et de transformation identitaire. » Pour illustrer la construction des savoirs et des compétences, l'insertion professionnelle est décrite comme une période d'essais et de tâtonnements au cours de laquelle le nouvel enseignant élabore son « moi professionnel » (Nault, 1999). Au regard de la socialisation au travail, il s'agit d'une vision d'intégration dans un milieu de travail, dans une culture organisationnelle (Weva, 1999). Enfin, la transformation identitaire, sur laquelle nous reviendrons à travers le concept d'identité professionnelle, est associée à une transition d'un statut d'étudiant à celui de professionnel de l'enseignement (dans le cas de Sophie, par exemple) ou, encore, de celui d'un professionnel dans un domaine précis à celui d'un professionnel de l'enseignement (dans le cas de Jean, par exemple).

Bien qu'il semble acquis que l'insertion professionnelle soit une étape vécue par un enseignant qui en est à ses débuts dans l'enseignement, certains auteurs dont Huling-Austin (1990) et Letven (1992) précisent que les enseignants qui accèdent à un nouveau poste dans un nouvel établissement d'enseignement sont aussi en insertion professionnelle. Pour Gibson et Hunt (1965), il existe trois catégories de nouveaux membres du personnel : ceux qui débutent, ceux qui continuent et ceux qui reviennent. Selon le parcours de chacun d'entre eux, les besoins reliés à l'insertion professionnelle sont différents d'une catégorie à l'autre. Il est donc important de bien cibler la catégorie visée dans l'élaboration des mesures de soutien afin de répondre adéquatement aux besoins de ces nouveaux membres du personnel.

► LA PROFESSION ENSEIGNANTE AUJOURD'HUI

Pour plusieurs chercheurs, l'insertion professionnelle est une des nombreuses étapes du développement professionnel de l'enseignant. Qu'en est-il de ce concept ?

Les travaux d'Uwamariya et Mukamurera (2005) présentent une synthèse des principales conceptions du développement professionnel qui peuvent être vues sous l'angle de deux perspectives : une perspective développementale et une perspective axée sur la professionnalisation.



En ce qui concerne la perspective développementale, celle-ci regroupe les définitions du développement professionnel qui caractérisent ce concept en termes de stades. Bien qu'il y ait des nuances entre les chercheurs, on trouve généralement le stade de la survie, le stade de la consolidation, le stade de la diversification ou du renouveau ainsi que le stade de la maturité, aussi appelé le stade du rayonnement professionnel. Le tout se termine par le stade de désengagement, soit le départ pour la retraite (Katz, 1972; Huberman, 1989; Nault, 1999; Lauzon, 2002). À cet égard, une définition du développement professionnel qui s'inscrit dans la perspective développementale correspond à « comment les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants » (Raymond, Butt et Townsend, 1992, p. 143).

Concernant la perspective axée sur la professionnalisation, le développement professionnel est perçu comme un processus dynamique d'apprentissage dans lequel un enseignant s'engage, seul ou avec des collègues, pour acquérir un nouveau niveau de maîtrise ou de compréhension (Duke, 1990). En ce sens, le développement professionnel ne peut être le résultat de plusieurs années d'enseignement (Dean, 1991); des changements dans la pratique sont observables suite à une diversité de formes d'apprentissage. Selon Zuzovsky (2001), le développement professionnel peut se faire par l'acquisition de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs (par le biais de la formation continue par exemple), tout comme il peut reposer sur une réflexion sur la pratique, point de vue qui s'inscrit dans la lignée des travaux de Schön (1994). Cette réflexion sur la pratique peut être faite de façon individuelle, bien que Zola (1992) considère que l'enseignant se développe par les échanges réflexifs qu'il a avec ses collègues au regard de sa pratique professionnelle. La richesse du point de vue des autres donne à l'enseignant l'occasion d'ouvrir ses horizons et, éventuellement, de modifier ses pratiques. De plus, ces échanges permettent de briser l'isolement des enseignants, dans la perspective d'un développement professionnel mutuel (Nias, 1998). Barbier et Demailly (1994, p. 65) proposent une définition du développement professionnel qui résume bien la perspective axée sur la professionnalisation: il s'agit d'« un processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ».

► LA PROFESSION ENSEIGNANTE AUJOURD'HUI

Comme le souligne Raymond (2001, p. 23), les nouveaux enseignants du collégial doivent effectuer une « transition entre l'identité professionnelle de spécialiste (disciplinaire ou professionnel) et l'identité de formateur ». À titre d'exemple pour Jean, cette transition correspond au passage du statut d'attaché politique à celui d'enseignant en politique. Autrefois, l'identité professionnelle était définie sur la base du statut professionnel; elle se démarquait par une stabilité dans le temps et faisait l'objet d'un consensus. Pour illustrer ce point de vue, Baillauquès (1990) considère que l'identité professionnelle est associée au rôle social et professionnel d'un individu, c'est-à-dire à la façon dont il se présente en société (par exemple, « Je suis enseignant en sciences », « Je suis attaché politique », etc.).

De nos jours, l'identité professionnelle d'un enseignant est remise en question, compte tenu notamment des nombreux changements auxquels la profession enseignante

est confrontée. Elle se modifie lors des interactions avec les autres, lesquelles activent différents processus psychologiques constitutifs de la démarche de construction de l'identité professionnelle (Martineau, Breton et Presseau, 2005, p. 191):

- **Affiliation**

Je partage des intérêts communs avec ceux qui occupent le même emploi que moi;

- **Appartenance**

Je me reconnais comme membre d'un corps de métier et je suis reconnu comme tel par mes pairs;

- **Identisation**

Malgré les points communs, je me distingue, je me distance d'autrui;

- **Identification**

Je m'identifie à autrui;

- **Contiguïté**

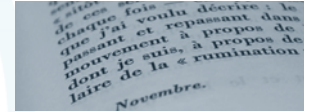
Je me laisse interpeller par mes ressemblances avec l'autre;

- **Congruence**

Je conserve mon image de moi.

[...] le développement professionnel peut se faire par l'acquisition de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs (par le biais de la formation continue par exemple), tout comme il peut reposer sur une réflexion sur la pratique [...].

Dans le but de développer son identité professionnelle, il faut donc faire place à des activités d'échange avec les autres acteurs afin que se mettent en oeuvre de tels processus.



CONCLUSION

En guise de conclusion, nous avons tenté de définir trois concepts qui partagent des liens étroits entre eux: **insertion professionnelle**, **développement professionnel** et **identité professionnelle**. Ces concepts peuvent être influencés les uns par les autres. Ainsi, une insertion professionnelle harmonieuse constitue une assise solide pour le développement d'une identité professionnelle d'enseignant et elle peut favoriser l'engagement d'un enseignant dans une démarche de développement professionnel. Les apprentissages réalisés dans le cadre d'activités diverses de développement professionnel peuvent aussi contribuer à consolider l'identité professionnelle.

Les parcours personnels et professionnels de chacun des enseignants peuvent toutefois suggérer des liens entre ces concepts qui s'articulent différemment. Rappelons-nous Jean qui est attaché politique et qui provient d'une famille d'enseignants; il a sans doute pu, au fil des discussions avec des membres de sa famille, se forger une représentation de la profession enseignante. Est-ce que ces échanges peuvent être une amorce d'insertion professionnelle? Quand on pense à Sophie, on peut croire qu'elle a sans doute amorcé le développement de son identité professionnelle dans le cadre de son microprogramme en enseignement supérieur, lequel l'a sûrement amenée à réfléchir à son futur rôle d'enseignante, à ses valeurs, à sa vision de son travail. Cette identité professionnelle en développement est confrontée en contexte d'insertion professionnelle, car Sophie confronte sa représentation d'elle-même comme enseignante à celle que les autres enseignants possèdent. Selon son contexte d'insertion professionnelle, celui-ci risque d'influencer la nature de l'engagement qu'elle aura dans son développement professionnel.

Peu importe les parcours, il convient de ne pas perdre de vue toute l'importance que revêt la période d'insertion professionnelle à l'enseignement pour le développement de l'identité professionnelle et le développement professionnel. Cela est d'autant plus crucial dans le cas d'enseignants tels que Jean qui n'ont pas de formation spécifique à l'enseignement puisque l'insertion professionnelle est double; elle suppose une transformation identitaire en plus d'une insertion dans une nouvelle organisation. Les établissements d'enseignement collégial qui se dotent de stratégies d'accompagnement telles qu'un programme de mentorat structuré ou un module d'insertion professionnelle en enseignement collégial peuvent contribuer à accélérer la création d'une identité professionnelle forte chez leurs nouveaux enseignants. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLAUQUÈS, S., *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF, 1990.
- BARBIER, J.-M. et L. DEMAILLY, «Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation», *Recherche et formation*, vol. 17, 1994, p. 65-75.
- DEAN, J., *Professional Development in School*, Buckingham, Open University Press, 1991.
- DUKE, D. L., «Setting Goals for Professional Development», *Educational Leadership*, vol. 47, n° 8, 1990, p. 71-75.
- GIBSON, R. O. et H. C. HUNT, *The School Personnel Administrator*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1965.
- GOHIER, C., M. ANADÓN, Y. BOUCHARD, B. CHARBONNEAU et J. CHEVRIER, «La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, 2001, p. 3-32.
- HUBERMAN, M., *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.
- HULING-AUSTIN, L., «Teacher Induction Programs and Internships», dans R. Houston, M. Hamerman et J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, 1990, p. 535-548.
- KATZ, L. G., «Developmental Stages of Preschool Teachers», *Elementary School Journal*, vol. 73, n° 10, 1972, p. 50-54.
- LAUZON, M., *L'apprentissage de l'enseignement au collégial: une construction personnelle et sociale*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège Maisonneuve, 2002.
- LETVEN, E., «Induction», dans R. Fessler et J. Christensen (dir.), *The Teacher Career Cycle*, Boston, Allyn and Bacon, 1992, p. 59-86.
- MARTINEAU, S., N. BRETON et A. PRESSEAU, «Restructuration de l'identité professionnelle d'enseignants en contexte particulier d'intervention auprès d'une population étudiante en difficulté», dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2005, p. 187-205.
- NAULT, G., *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2005.
- NAULT, T., «Écllosion d'un moi professionnel personnalisé», dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 139-159.
- NIAS, J., «Why Teachers Need their Colleagues: a Developmental Perspective», dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1998, p. 1257-1271.
- RAYMOND, D., «Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 3, 2001, p. 22-27.



RAYMOND, D., R. L. BUTT et D. TOWNSEND, «Contexts for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories», dans A. Hargreaves et M. Fullan (dir.), *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press, 1992, p. 143-161.

RIOPEL, M.-C., *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006.

SCHÖN, D. A., *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

TAP, P., «L'identification est-elle une aliénation de l'identité?», dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, 1980, p. 237-250.

UWAMARIYA, A. et J. MUKAMURERA, «Le développement professionnel en enseignement: approches théoriques», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, p. 133-155.

VALLERAND, A.-C., S. MARTINEAU et C. BERGEVIN, *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*, Communication présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS, Montréal, 2006.

WEVA, K., «Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire», dans J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1999, p. 187-208.

ZOLA, M., «Converser entre enseignants et naïtre sur le plan de la pratique professionnelle», dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant: d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, tome 2, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, p. 153-164.

ZUSOVSKY, R., «Teachers' Professional Development: an Israeli Perspective», *European Journal of Teacher Education*, vol. 24, n° 2, 2001, p. 133-142.

Professeure du département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, Geneviève NAULT exerce sa tâche professorale à PERFORMA. Ses intérêts de recherche portent sur l'insertion professionnelle et le développement professionnel des enseignants ainsi que sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en enseignement supérieur, notamment sur l'encadrement et la formation en ligne. Elle est membre du Groupe de recherche-action (GRA) de PERFORMA et membre associé au Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur (CERES) de l'Université de Sherbrooke.

genevieve.nault@usherbrooke.ca



LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL: mpratte@cegep-fxg.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le Comité de rédaction qui peut demander aux auteures et aux auteurs de modifier leur texte en vue de publication.

Les normes de publication sont présentées sur le site Internet de l'AQPC:

<http://www.aqpc.qc.ca/revue#>

27^e

COLLOQUE ANNUEL DE L'AQPC

UNE CULTURE D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Hôtel Mortagne à Boucherville
6, 7 et 8 juin 2007

L'innovation pédagogique naît du désir de franchir un obstacle dans l'apprentissage ou dans l'enseignement. Elle prend forme dans la réflexion et l'imagination et vient à l'existence dans l'action.

Vous innovez quand vous implantez des nouveaux moyens pour aider les étudiants à apprendre, quand vous apportez des solutions originales aux problèmes vécus en classe, quand vous appliquez à des contextes différents des techniques déjà connues ou que vous modifiez vos pratiques pour les adapter aux besoins particuliers des étudiants.

Enseignantes et enseignants, vous êtes très souvent les premiers à identifier les besoins des étudiants et à imaginer les moyens de les aider à aller plus loin. Vous détenez les clés de l'innovation pédagogique et êtes au cœur des projets novateurs qui naissent dans les écoles, les collèges et les universités.

Nous vous invitons à venir partager vos pratiques et réflexions critiques au sujet de l'innovation pédagogique dans le cadre du 27^e colloque annuel de l'AQPC.

[En ligne] www.aqpc.qc.ca/colloque
info@colloqueaqpc.qc.ca

Télécopieur: 819 371-1265
511, rue Carrière, Trois-Rivières QC
G8T 7Y7

DATE LIMITE: 26 JANVIER 2007