Devenir enseignant(e) : la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants en formation initiale

Mémoire

Gabrielle Pomerleau

Maîtrise en psychopédagogie - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Gabrielle Pomerleau, 2024

Devenir enseignant(e) :
La construction de l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants en formation initiale

Mémoire

Gabrielle Pomerleau

Sous la direction de :

Anabelle Viau-Guay, directrice de recherche

Résumé

Les enseignantes et enseignants de nos jours bénéficient d'une certaine liberté et autonomie dans l'exercice de leur profession. Tout en respectant les orientations du ministère de l'Éducation, ils peuvent teinter leur pratique de leur identité enseignante propre. Cela se traduit notamment par le choix des méthodes d'enseignement, des ressources, des approches pédagogiques et des valeurs mises de l'avant dans l'enseignement et la gestion de classe. Par conséquent, la formation à l'enseignement ne cherche plus à créer un modèle type d'enseignant. Elle comporte parmi ses nombreux objectifs celui d'amener les personnes formées à se définir comme professionnels et à prendre conscience des valeurs qui s'incarnent dans leur pratique. Certains chercheurs déplorent cependant que cette dimension personnelle de la formation soit communément négligée. Cette recherche qualitative a pour objectif de mieux comprendre la construction de l'identité professionnelle en formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Plus spécifiquement, elle s'intéresse à élucider les composantes de la formation qui apparaissent signifiantes pour les personnes formées dans leur construction identitaire. Le cadre théorique et méthodologique mobilisé est celui du cours d'action de Theureau. Les entretiens de remise en situation par les traces matérielles ont permis la reconstitution du cours de vie relatif à la construction identitaire de huit enseignantes et enseignant en formation. Les résultats présentent pour chacun d'entre eux la trajectoire de leur construction identitaire et mettent en lumière les expériences significatives issues de la formation qui les ont menés à des apprentissages sur leur identité enseignante. Plusieurs de ces expériences se rapportent aux stages, particulièrement aux interactions avec les enseignante et enseignants associés et avec les élèves ainsi qu'à l'expérimentation de diverses méthodes d'enseignement et interventions. En ce qui concerne le volet des cours universitaires, des apprentissages particuliers qui portent sur la pédagogie et sur l'intervention pédagogique se sont montrés porteurs. Les résultats éclairent également l'influence des expériences personnelles et professionnelles passées et de l'alternance entre les volets de formation dans la construction de l'identité professionnelle. Au regard des résultats, des recommandations pour aborder plus explicitement ce processus de construction en formation à l'enseignement sont émises.

Abstract

Today's teachers benefit from a certain degree of freedom and autonomy in their professional practice. While respecting the *Ministère de l'Éducation*'s guidelines, they can infuse their practice with their own teaching identity. This is manifested through the choice of teaching methods, educational resources, pedagogical approaches, and the values emphasized in teaching and classroom management. Consequently, teacher training no longer aims to create a standard model of teacher. Among its many objectives, it seeks to help trainees define themselves as professionals and become aware of the values embodied in their practice. However, some researchers affirm that this personal dimension of training is commonly neglected. This qualitative research aims to better understand the construction of professional identity in initial training for preschool education and primary teaching. Specifically, it seeks to elucidate the components of training that appear significant for trainees in their identity construction. The theoretical and methodological framework employed is Theureau's course of action. Individual interviews enabled the reconstruction of the life course related to the construction of the teaching identity of eight trainee teachers. The results present, for each of them, the trajectory of their identity construction and highlight the significant experiences from training that led them to learn about their teaching identity. Many of these experiences relate to practicum, particularly to the interactions with cooperating teachers and students, as well as the experimentation of various teaching methods and interventions. Regarding the academic courses, specific learnings focusing on pedagogy and pedagogical intervention appeared significant. The results also shed light on the influence of past personal and professional experiences and the alternation between practicum and courses in the construction of professional identity. In light of the results, recommendations are made to more explicitly address this process of construction in teacher education.

Table des matières

Résumé ii
Abstract iii
Table des matières iv
Liste des figures vii
Liste des tableaux viii
Liste des abréviations ix
Avant-propos et remerciements x
Introduction 1
Chapitre 1 : Problématique 2
1.1 La profession enseignante d'hier à aujourd'hui 2
1.2 L'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants 3
1.2.1 La définition de l'identité professionnelle 4
1.2.2 La définition de la construction et de la transformation de l'identité professionnelle 5
1.3 La construction de l'identité professionnelle en formation initiale 5
1.4 Ce que l'on sait à propos de la construction identitaire dans le volet de formation pratique en enseignement 7
1.4.1 Les apports de la formation pratique sur la construction de l'identité professionnelle 8
1.4.2 Les enjeux inhérents à la formation pratique 8
1.4.3 Le (possible) pouvoir des conflits 10
1.4.4 L'immersion en milieu scolaire, oui, mais encore… 11
1.5 Ce que l'on sait à propos de la construction identitaire dans le volet des cours universitaires en enseignement 12
1.5.1 Les cours portant sur l'identité professionnelle 12
1.5.2 Les stratégies de formation 13
1.5.3 Les apports des cours universitaires sur la construction de l'identité professionnelle 16
1.5.4 Les enjeux inhérents aux cours universitaires 17
1.6 Notre contribution à la recherche 18
Chapitre 2 : Cadre théorique 20
2.1 Les postulats du cadre sémiologique du cours d'action 20
2.1.1 L'hypothèse ontologique de l'enaction 20
2.1.2 L'hypothèse ontologique de la conscience préréflexive 21
2.1.3 L'hypothèse analytique de l'activité-signe 22

2.1.4 L'individuel et le collectif : deux considérations 25
2.2 Les objets théoriques liés au cadre sémiologique du cours d'action 26
2.3 L'identité professionnelle et le cadre du cours d'action 28
2.4 Questions de recherche 29
Chapitre 3 : Méthodologie 30
3.1 Type de recherche 30
3.1.1 Posture épistémologique 30
3.1.2 Recours à la recherche qualitative 30
3.2 Terrain de recherche 31
3.2.1 Recrutement des personnes participantes 31
3.2.2 Participantes et participants 32
3.3 Méthode de recueil de données 33
3.3.1 Principale méthode de recueil de données 33
3.3.2 Type d'entretien : entretien de remise en situation par les traces matérielles 33
3.3.3 Représentation de l'identité professionnelle 35
3.3.4 Déroulement de l'entretien 35
3.4 Méthode d'analyse de données 37
3.5 Respect des principes éthiques 41
3.6 Critères de scientificité 42
Chapitre 4 : Résultats 44
4.1 Présentation des résultats 45
4.1.1 Juliette 45
4.1.2 Léonard 50
4.1.3 Romane 54
4.1.4 Olivia 58
4.1.5 Adèle 63
4.1.6 Marion 68
4.1.7 Eva 73
4.1.8 Aude 77
4.2 Synthèse analytique 82
4.2.1 Les interprétants en lien avec la construction de l'identité professionnelle créés dans le cadre de la formation initiale 84
4.2.2 Les constituantes de l'activité qui contribuent à la création de ces interprétants 85

Chapitre 5 : Discussion 90
5.1 Synthèse de la recherche menée 90
5.2 Apports et limites de la recherche 91
5.2.1 Notre contribution aux connaissances et liens avec la littérature scientifique existante 91
5.2.2 Retour sur le cadre théorique et limites de la recherche 95
5.2.3 Recommandations et retombées de la recherche 97
5.3 Pistes de recherche futures 99
Conclusion 102
Bibliographie 103
Annexe A : Grille d'entretien 111

Liste des figures

Figure 1. Schématisation de l'hypothèse de l'activité-signe. 25
Figure 2. Extrait d’une chronique temporelle. 38
Figure 3. Extrait d’une reconstitution. 39

Liste des tableaux

Tableau 1. Exemple d'éléments extrinsèques pouvant entrer en relation avec l'activité. 27
Tableau 2. Personnes participantes. 33
Tableau 3. Tableau de catégorisation des interprétants. 40
Tableau 4. Tableau synthèse des résultats. 83

Liste des abréviations

BÉPEP : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

CÉRUL : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval

Avant-propos et remerciements

Ma motivation à mener une recherche sur la construction de l'identité professionnelle a pris racine dans mes propres observations vers la fin de mon parcours au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. J'ai constaté qu'il y avait une multitude d'idéologies et d'approches en éducation et même que certaines écoles de pensées se confrontent. Et puis j'en suis venue à me questionner sur comment les enseignantes et les enseignants se positionnent et se définissent à travers cette pluralité. Au fil de mes lectures sur le sujet, j'ai perçu un levier extraordinaire dans le fait de se connaître et d'affirmer son identité enseignante : être son propre guide, partir de soi pour faire des choix professionnels éclairés et qui soutiennent son épanouissement. Sachant que les jeunes enseignantes et enseignants sont confrontés à une réalité parfois difficile et qu'une identité professionnelle affirmée peut constituer un facteur de protection (Flores & Day, 2006; Goyette, 2020; Mukamurera & Gingras, 2005; Schepens et al., 2009; Thomas et Beauchamp, 2007), je me suis interrogée sur la place que l'on accorde à cette réflexion sur soi avant l'insertion professionnelle, soit dans le cursus universitaire de formation à l'enseignement. C'est donc sur ce sujet que j'ai choisi de consacrer mon mémoire de recherche.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma directrice de recherche, Anabelle, pour son accompagnement, sa bienveillance, ses précieux conseils et ses encouragements tout au long de ce processus. Sa confiance en mes capacités a été une grande source de motivation. Merci également à sa grande complice Christine qui suit mon cheminement depuis plusieurs années et qui m'a toujours encouragée dans mon ambition à poursuivre mes études aux cycles supérieurs. Travailler avec elles est un honneur.

Mes sincères remerciements vont également à mes chères collègues qui ont pavé la voie avant moi : Anne-Marie, Pier-Ann, Amélie, Martine, Marie-France et plusieurs autres. Elles m'ont appris tellement de choses et elles m'ont offert des opportunités de travail enrichissantes. Mais avant tout, elles sont pour moi une grande inspiration.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance envers mes parents et ma sœur sans lesquels m'engager dans un tel parcours n'aurait pas été possible. Je souhaite les remercier pour leur soutien et leur écoute indéfectibles. Qu'ils croient en moi me propulse à réaliser mes rêves.

Et merci du fond du cœur à William, celui qui a été aux premières loges, celui qui m'a vue m'épanouir et m'interroger à travers la réalisation de ce travail. Sans son amour et son soutien, je n'aurais pas pu réaliser le plus grand projet de ma vie, après celui de l'arrivée de notre petit trésor.

Enfin, je souhaite remercier les organismes du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada ainsi que des Fonds de recherche du Québec pour les bourses qu'elles m'ont octroyées.

Introduction

Mettre en œuvre un projet éducatif pour venir en aide à la communauté, baser sa gestion de classe sur un conseil de coopération, promouvoir la justice sociale à travers la lecture d'albums jeunesse, construire et piloter ses planifications pédagogiques en s'inspirant des approches constructivistes, organiser la classe de manière à ce que les élèves puissent collaborer en tout temps, inviter les élèves à faire preuve de créativité dans tous les domaines d'apprentissage : voilà comment l'identité professionnelle peut se manifester à travers divers aspects de la pratique enseignante. La formation initiale représente un chapitre important du développement professionnel dans lequel les enseignantes et enseignants en devenir développent de multiples compétences, mais également dans lequel elles et ils commencent progressivement à caractériser leur pratique et à se définir dans leur rôle professionnel. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressées à ce processus de construction de l'identité professionnelle pendant cette période charnière qui précède l'entrée en carrière.

Nous avons élaboré une recherche qualitative qui cherche à comprendre les apports de la formation en enseignement primaire et en éducation préscolaire composée d'un volet de cours universitaires et d'un volet de formation pratique dans le processus de construction de l'identité professionnelle. Pour compléter les recherches existantes sur ce sujet, nous avons mobilisé le cadre sémiologique du cours d'action de Theureau et l'objet théorique du cours de vie relatif à un projet afin d'étudier le phénomène de la perspective de la signification des personnes formées.

Ce mémoire présente une structure traditionnelle. Dans le premier chapitre, nous définissons l'identité professionnelle puis nous présentons la problématique sociale ainsi que l'état des connaissances dans la littérature scientifique à propos de sa construction en formation initiale. Dans le deuxième chapitre, nous décrivons les principes clés du cadre sémiologique du cours d'action qui sous-tend notre étude. Dans le troisième chapitre, nous détaillons la méthodologie que nous avons employée. Le quatrième chapitre, quant à lui, nous amène essentiellement à partager nos résultats. Un dernier chapitre de discussion nous offre l'occasion de revenir sur nos résultats pour discuter de leurs implications.

Chapitre 1 : Problématique

1.1 La profession enseignante d'hier à aujourd'hui

Depuis la Révolution tranquille et le Rapport Parent des années 1960, l'école québécoise a connu de grands changements. Parmi ceux-ci, on compte la création d'un ministère de l'Éducation, l'hétérogénéisation et l'accroissement de la population scolaire, l'adoption de la Loi sur l'instruction publique, la déconfessionnalisation des écoles puis l'adoption d'un programme de formation basé sur le développement de compétences. En conséquence à ces changements, la profession enseignante s'est aussi transformée. Auparavant, elle était sous le contrôle de la religion catholique qui régnait dans les institutions scolaires. La formation à l'enseignement avait alors pour but de « normaliser » les enseignantes et les enseignants, tant sur le plan de leurs croyances morales, religieuses et politiques que sur le plan de leur pratique professionnelle (Tardif, 2020). Les valeurs, les méthodes pédagogiques et les rôles leur étaient imposés puis elles et ils devaient s'y conformer (Levasseur et al., 2019). Lorsque la société s'est affranchie de la religion au sein de la gestion de l'école québécoise, ce modèle homogène d'enseignante et d'enseignant s'est tranquillement métamorphosé pour faire place au modèle contemporain. Dans celui-ci, il revient à la personne enseignante de produire le sens de ses actions (Martineau & Presseau, 2007), de se « construire une identité professionnelle et [de se] définir un rôle culturel et social » (Levasseur et al., 2019, p.91). Le corps enseignant profite donc à présent d'une plus grande liberté professionnelle. Certes, il est encadré par une organisation scolaire, par un programme éducatif puis par la Loi sur l'instruction publique. En effet, son enseignement doit respecter les domaines d'apprentissage, les compétences, les contenus d'apprentissage et les critères d'évaluation déterminés par le ministère. Il est également tenu de respecter le projet éducatif élaboré par son milieu scolaire. En revanche, les enseignantes et les enseignants sont indépendants sur plusieurs autres aspects de leur enseignement comme le choix du matériel didactique, des méthodes et des interventions pédagogiques, des stratégies d'enseignement, des instruments d'évaluation, de la mise en place de la classe, des interventions liées à la gestion des comportements des élèves, des routines puis de la vie de la classe. Ils sont donc responsables de prendre plusieurs décisions inhérentes à leur travail. L'ensemble de ces choix leur permet de faire de leur classe un milieu éducatif à l'image de leur identité professionnelle. Ce concept sera défini à la prochaine section.

L'évolution du domaine de l'éducation et de la profession enseignante au Québec a néanmoins aussi amené son lot de défis. En effet, selon Tardif (2012), l'enseignement s'est largement complexifié et intensifié dans les quarante dernières années. Plusieurs motifs seraient à l'origine de cette complexification et de cette intensification, tels que la pluralité des milieux socioculturels des élèves,

l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement dans les classes dites « ordinaires », le manque de ressources offertes pour soutenir le personnel enseignant, l'expansion des connaissances et des compétences inhérentes à notre époque et la multitude de rôles à jouer auprès des élèves, notamment sur le plan de leur socialisation (Tardif, 2012). Par conséquent, le corps enseignant vit une charge émotionnelle et mentale plus importante que ses prédécesseurs. D'après Mukamurera et Balleux (2013), la majorité (51%) des enseignantes et des enseignants envisage ou a envisagé de quitter la profession et 40% d'entre eux disent avoir vécu de la détresse psychologique liée à leur travail. De surcroît, l'autrice et l'auteur estiment que le taux d'abandon de la profession chez les enseignantes et les enseignants en insertion professionnelle pourrait aller jusqu'à 20% (Mukamurera & Balleux, 2013). Létourneau (2014), quant à elle, estime ce nombre à 30%. De nombreux facteurs personnels et contextuels seraient en cause : l'importante charge de travail, la gestion de la classe, le climat de l'école, le manque de formation, le manque de ressources et la gestion des élèves en difficulté (Karsenti et al., 2015). Au regard de cela, la construction d'une identité professionnelle affirmée serait un important facteur de protection puisqu'elle soutient non seulement le désir de poursuivre sa carrière en enseignement (Mukamurera & Gingras, n.d.; Schepens et al., 2009), mais aussi le sentiment de bien-être au travail (Goyette, 2020). Cela peut s'expliquer par le fait qu'une meilleure conscience de cette identité professionnelle, des valeurs, des missions et des croyances au cœur de celle-ci guide les enseignantes et les enseignants dans les nombreux choix qu'elles et ils font quotidiennement dans leur pratique (Beijaard et al., 2004; Nickel & Zimmer, 2019). L'identité professionnelle agit alors comme un cadre personnel de référence (Sachs, 2005). Elle leur permet également de cibler plus clairement leurs objectifs de développement professionnel (Izadinia, 2013) et de déterminer les aspects de leur travail sur lesquels elles et ils souhaitent investir leur temps et leurs efforts (Hammerness et al., 2005). Par ailleurs, pour les enseignantes et les enseignants novices, la construction d'une identité professionnelle affirmée leur permettrait de mieux surmonter les nombreux défis liés à l'insertion professionnelle (Flores & Day, 2006; Riopel, 2006; Thomas & Beauchamp, 2007) et d'aligner leur pratique avec leurs idéaux (Nickel & Zimmer, 2019). C'est de cette population qu'il sera question dans notre recherche.

1.2 L'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants

Avant de poursuivre, il nous apparaît essentiel de clarifier la définition que nous adoptons du concept d'identité professionnelle, d'autant plus qu'il est étiqueté dans la littérature scientifique comme étant un concept polysémique (Rodrigues & Mogarro, 2019). Pour ce faire, notre choix s'est arrêté sur le modèle théorique de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) portant sur la construction identitaire des enseignantes et des enseignants en exercice et en formation initiale. Trois

principales raisons motivent ce choix. D'abord, ce modèle conçoit l'identité professionnelle d'une perspective psychosociale, c'est-à-dire selon deux dimensions complémentaires et intégrées : la dimension psycho-individuelle et la dimension sociale. Ainsi, il ne réduit pas l'identité professionnelle à l'appartenance à la communauté des enseignantes et des enseignants puisqu'il accorde de l'importance au processus de définition de soi comme professionnelle ou professionnel. Qui plus est, il rend compte de la complexité du processus de la construction identitaire. Ne se limitant pas à une série de caractéristiques, il nous semble être le modèle le plus complet. Enfin, il est mobilisé par plusieurs chercheuses et chercheurs qui se sont intéressés à ce thème de recherche, au Québec (Goyette, 2019; Goyette & Martineau, 2018; Martineau & Presseau, 2007; Riopel, 2006) comme ailleurs (Clerc, 2013; Perez-Roux, 2013; Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019).

1.2.1 La définition de l'identité professionnelle

Gohier et ses collaborateurs conçoivent l'identité professionnelle comme intégrée à l'identité globale de la personne. Ils la définissent comme : « la représentation que l'enseignant[e] élabore [d'elle ou de] lui-même comme enseignant[e]. Elle se situe à l'intersection de la représentation [d'elle ou] de lui comme personne et de celle [qu'elle ou] qu'il a de son rapport aux enseignant[e]s et à la profession enseignante » (Gohier et al., 2001, p.13).

- *La représentation de soi comme enseignante ou enseignant*

La représentation de soi comme enseignante ou enseignant comprend deux volets. D'une part, elle comprend *la représentation de soi comme personne* qui comporte les connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets et aspirations que la personne s'attribue indépendamment de son contexte professionnel ou qu'elle affirme comme contribuant à sa singularité en tant qu'enseignante ou enseignant. D'autre part, elle comprend *la représentation de la profession enseignante* qui, elle, compte le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues, au corps enseignant et à l'école comme institution sociale. La construction et la transformation de l'identité professionnelle passent par une tension entre ces représentations, un aller-retour entre la connaissance de soi et le rapport aux autres membres de la même profession. Par ailleurs, toujours selon le modèle de Gohier et al., pour se constituer une représentation de soi comme enseignante ou enseignant, la personne doit posséder, entre autres, des capacités d'introspection, de réflexivité et d'autoévaluation et divers savoirs explicites et implicites en lien avec la profession.

1.2.2 La définition de la construction et de la transformation de l'identité professionnelle

La construction et la transformation de l'identité professionnelle, elles, sont définies comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi comme enseignante ou enseignant, motivé par des phases de remise en question provoquées par des situations conflictuelles. Ce processus est sous-tendu par le mécanisme d'identisation (singularisation; le « je »; qui l'on est et qui l'on souhaite devenir) qui entre en interaction avec le mécanisme d'identification (l'appartenance et les ressemblances au groupe, l'identité pour et par autrui; le « nous »). Intrinsèquement, il vise l'affirmation des sentiments de congruence avec soi, de compétence, d'estime de soi, de direction de soi puis la construction et la transformation de la représentation que l'enseignant ou l'enseignante a d'elle ou de lui-même, de l'entrée en formation initiale à la fin de sa carrière (Gohier et al., 2001).

- *Les moments de crise ou de remise en question*

Les moments de crise ou de remise en question qui motivent cette construction de l'identité professionnelle sont souvent provoqués par la rencontre, parfois choc, et la relation avec d'autres actrices et acteurs du milieu scolaire comme les élèves, la direction de l'école et les collègues. Ces moments sont marqués par un malaise pour la personne sur le plan de ses sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. À ce moment, elle est amenée à faire des compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi. Dans la généralité des cas, à l'issue de cette crise ou remise en question, il y a un renforcement des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi ou de direction de soi qui contribuent à l'affirmation de son identité professionnelle. Pour la personne, ces évènements particuliers se traduisent par des moments d'éveil, d'exploration, d'engagement ou d'autoévaluation.

1.3 La construction de l'identité professionnelle en formation initiale

Cette identité professionnelle, plusieurs autrices et auteurs s'entendent pour dire qu'elle commence à se construire bien avant que les enseignantes et les enseignants entrent sur le marché du travail. Effectivement, elles et ils commenceraient à construire une représentation d'eux-mêmes comme enseignant dès l'entrée en formation initiale en enseignement (Beauchamp & Thomas, 2009; Gohier et al., 2001; Goyette & Martineau, 2018; Nickel & Zimmer, 2019; Trede et al., 2012), voire de manière inconsciente, dès qu'elles et ils étaient eux-mêmes élèves (Flores & Day, 2006; Nickel & Zimmer, 2019). Effectivement, les enseignantes et les enseignants qui les ont marqués positivement ou négativement dans leur parcours scolaire influencent leur façon de concevoir l'enseignement et les caractéristiques personnelles qu'elles et ils attribuent à une bonne personne enseignante (Flores &

Day, 2006). Elles et ils commencent donc leur formation en possédant d'ores et déjà des croyances et des idées préconçues à propos du domaine de l'éducation et de l'enseignement.

Au Québec, la principale voie empruntée pour devenir enseignante ou enseignant est celle d'un baccalauréat d'une durée de quatre ans. Cette formation universitaire de 120 crédits est dite d'alternance puisqu'elle est composée d'un volet de cours universitaires imbriqué à un volet de formation pratique, les stages en milieu scolaire. Ces deux volets de formation sont interdépendants puisque d'une part, il est attendu que les apprentissages issus du milieu universitaire soient fortement liés à la pratique professionnelle et, d'autre part, que les apprentissages vécus en milieu scolaire soient mis en relation avec ceux issus des cours universitaires (Ministère de l'Éducation, 2008).

Pour élaborer leurs programmes, les universités qui offrent une formation à l'enseignement doivent se reposer sur le *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante* du ministère de l'Éducation. Dans le précédent Référentiel, utilisé de 2001 jusqu'au printemps 2022, il est indiqué que les enseignantes et les enseignants doivent réfléchir aux valeurs qui sous-tendent leurs gestes professionnels (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 132) et qu'elles et ils puissent mobiliser leur subjectivité et leur identité personnelle dans leur vie professionnelle (Ministère de l'Éducation, 2001, p.133). Parmi les objectifs ciblés par le nouveau Référentiel de 2020 qui est entré en vigueur à l'automne 2023, on stipule toujours que les enseignantes et les enseignants, au terme de leur formation, doivent avoir développé des capacités réflexives et également être en mesure de réfléchir aux valeurs qui s'incarnent dans leur pratique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020, p.91). Ainsi, parmi tous ses rôles, la formation universitaire se doit d'amener les futures enseignantes et enseignants à se définir comme professionnelles ou professionnels et à prendre conscience des valeurs au cœur de leur identité enseignante.

Cependant, malgré ces intentions ministérielles mises de l'avant depuis plus de vingt ans dans le *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante*, des chercheuses et des chercheurs québécois expriment toujours certaines préoccupations à propos de la construction identitaire professionnelle des enseignantes et des enseignants en formation initiale. En effet, Beauchamp et Thomas (2007) se sont entretenues avec 21 enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire nouvellement diplômés. Elles ont constaté que leurs perceptions de la profession ont évolué pendant leur formation et qu'elles et ils pouvaient aisément identifier leurs forces, les rôles ainsi que les responsabilités du corps enseignant. Toutefois, elles ont noté qu'aucun de ces mêmes sujets, en parlant de leur formation initiale, ne mentionne avoir eu l'occasion de découvrir qui elles et ils étaient et qui elles et ils souhaitaient devenir en tant qu'enseignante ou enseignant. Les

chercheuses concluent donc leur étude avec le constat que les jeunes enseignantes et enseignants « semblent incapables d'articuler une idée claire de qui ils sont comme enseignants » (traduction libre, Thomas & Beauchamp, 2007, p.240). Elles expliquent ce constat par les occasions manquées d'y réfléchir pendant leur parcours de formation. Anadòn et al., (2007), quant à eux, ont mis en exergue dans leur recherche des préoccupations à propos d'une autre facette de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants en formation : le sentiment d'appartenance au groupe professionnel. Lorsque questionnés sur les compétences de leurs étudiantes, étudiants et stagiaires, les formatrices et formateurs (enseignantes et enseignants associés, superviseures et superviseurs de stage, professeures et professeurs d'université, directrices et directeurs d'établissements scolaires) jugent que le développement d'une identité professionnelle forte reste à développer au terme de la formation initiale (Anadòn et al., 2007). Par ailleurs, les formatrices et formateurs n'écartent pas l'importance de la dimension plus personnelle de l'identité professionnelle en mentionnant le réel besoin que les futures enseignantes et enseignants apprennent à se connaître et à se situer dans leur rôle professionnel (Anadòn et al., 2007). Enfin, plus récemment, dans une « réflexion essentiellement théorique », Goyette et Martineau (2018) affirment que la formation initiale à l'enseignement au Québec comporte toujours certains manques quant à la construction identitaire puisqu'elle tend à mettre de côté cette dimension personnelle du développement professionnel. Pour argumenter leur position, les auteurs font appel à plusieurs travaux, dont ceux de Portelance, Martineau et Caron (2014) qui ont mis en évidence que l'accompagnement des étudiantes et des étudiants est davantage centré sur des éléments à améliorer, des pistes didactiques ou pédagogiques à mettre en œuvre ou bien des trucs pour résoudre des problèmes pratiques rencontrés en stage.

Au regard de ces constats, nous souhaitons, dans notre présente recherche, nous intéresser à comprendre le phénomène de la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants pendant leur formation initiale, en commençant tout d'abord par éclairer ce qu'en disent les écrits en sciences de l'éducation au regard du volet de la formation pratique et de celui des cours universitaires.

1.4 Ce que l'on sait à propos de la construction identitaire dans le volet de formation pratique en enseignement

Les stages ont la réputation d'être un contexte important de développement professionnel des enseignantes et des enseignants en formation et la littérature scientifique abonde dans le même sens en ce qui concerne la construction de l'identité professionnelle (Coward et al., 2015; Marom, 2020; Nickel & Zimmer, 2019; Rodrigues & Mogarro, 2019; Trent, 2013; Zimmermann et al., 2012). Dans

les deux dernières décennies, plusieurs recherches se sont intéressées à ce volet de la formation initiale. Ainsi, les apports, les limites et les défis que comporte l'immersion en milieu scolaire sur le plan de l'identité professionnelle sont généralement bien documentés.

1.4.1 Les apports de la formation pratique sur la construction de l'identité professionnelle

Les stages en milieu scolaire offrent l'occasion aux stagiaires de vivre des expériences authentiques d'enseignement (Lamote & Engels, 2010) et d'interagir avec les divers acteurs du milieu scolaire comme les élèves, les collègues enseignants et les parents. À certaines conditions discutées plus loin, ces expériences ont le potentiel de les amener à se découvrir et à se positionner comme type d'enseignant (Trent, 2013); à développer une posture professionnelle (Henry, 2016; Rodrigues & Mogarro, 2019); à mettre à l'essai des pratiques d'enseignement idéalisées (Nickel & Zimmer, 2019); à développer leur sentiment de faire partie du collectif enseignant (Yuan et al., 2019; Zimmermann et al., 2012); à développer leurs sentiments de confiance et d'engagement (Lamote & Engels, 2010); puis à définir plus clairement diverses facettes de leur identité comme la personne enseignante qu'elles et ils souhaitent devenir (identité idéale), celle qu'elles et ils ne souhaitent pas devenir (identité redoutée), les rôles inhérents à la profession (identité assignée) puis leur identité réelle, actuelle (Yuan et al., 2019). S'insérer dans la réalité de la profession peut également provoquer chez le stagiaire des réflexions, des remises en question et des renégociations sur ses croyances pédagogiques, ses idéaux (Allan, 2017; Nickel & Zimmer, 2019), ses principes ou ses valeurs (Coward et al., 2015). De plus, par l'apprentissage des normes implicites de la profession et par la découverte de ses différentes dimensions (Coward et al., 2015; Rodrigues & Mogarro, 2019), les enseignantes et les enseignants en stage peuvent développer une vision plus réaliste du métier (Nickel & Zimmer, 2019), ce qui les pousse à confirmer ou à infirmer leur choix de carrière.

Selon Lamote & Engels (2010), ces importants changements sur le plan de l'identité professionnelle peuvent s'opérer après seulement une demi-année en milieu scolaire, et ce, par ailleurs, dès la réalisation du premier stage (Cobb et al., 2018).

1.4.2 Les enjeux inhérents à la formation pratique

Il serait erroné de penser que les stages ne comportent aucune limite et qu'ils sont toujours un contexte favorable pour la construction identitaire professionnelle des enseignantes et des enseignants en formation initiale. Cette identité professionnelle demeure vulnérable lors des premiers stages en milieu scolaire (Lamote & Engels, 2010) et les divers enjeux, tensions et dilemmes inhérents à ces derniers peuvent poser des entraves au processus de construction. En effet, la négociation et la

définition de l'identité professionnelle sont dépendantes de l'environnement et des acteurs qui gravitent autour d'eux (Schieble et al., 2015), particulièrement des enseignantes et enseignants associés qui ont pour rôles de les accompagner et de les superviser dans le milieu de stage. Ces derniers sont habituellement un modèle important pour les stagiaires (Timoštšuk & Ugaste, 2010; Torres-Cladera et al., 2021). Cependant, eux-mêmes se sont construit une identité professionnelle propre, ce qui peut engendrer des conflits et des tensions advenant des différences majeures avec les croyances et idéologies qui constituent celle du stagiaire (Trent, 2013). Puisqu'il est clairement établi que les stagiaires n'ont pas une liberté totale dans la classe où elles et ils sont accueillis, les dilemmes vécus sont alors nombreux : ne pas croire en la pédagogie adoptée par l'enseignante ou l'enseignant associé; choisir entre adopter les pratiques qu'elles et ils défendent ou celles de leur mentor; se sentir comme un étranger dans le milieu de stage (Zhu, 2017). Face à ces tensions, elles et ils peuvent entrevoir deux possibilités, soit le conformisme, soit une « séparation émancipatrice » (Trent, 2018). Or, elles et ils seraient bien conscients que la relation qui les unit avec leur enseignante ou enseignant associé est inégale (Yuan & Lee, 2016), que le conformisme est souvent la voie encouragée par les personnes formatrices (Trent, 2018) et qu'elle peut être reconnue comme une qualité attendue pour réussir le stage (Marom, 2020). Face à ces importants enjeux, pour éviter de payer le prix d'être vus comme des transgresseurs de normes et pour satisfaire les attentes du milieu de stage (Schieble et al., 2015; Teng, 2017), les stagiaires font fréquemment le choix de se conformer et d'inhiber l'identité qu'elles et ils souhaitaient explorer. Elles et ils se contraignent alors à adopter les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant associé et non celles qui les interpellent réellement (Henry, 2016; Marom, 2020). Dans de telles conditions, leur sentiment de confiance peut s'ébranler et la construction de leur identité professionnelle peut se voir entravée (Izadinia, 2015) puisqu'elles et ils ne peuvent alors pas rapprocher leur pratique de leur philosophie enseignante et gagner en sentiment d'auto-efficacité (Nickel & Zimmer, 2019). Qui plus est, la restriction de leur pouvoir d'agir et de l'exploration des diverses facettes de leur identité professionnelle peuvent aller jusqu'à les pousser à abandonner leur stage (Yuan et al., 2019). Certains auteurs, comme Walkington (2005), stipulent que les enseignantes et les enseignants associés ne possèdent pas toujours les ressources nécessaires pour accompagner leur stagiaire à s'émanciper et aller au-delà d'un soutien fonctionnel et pragmatique.

Par ailleurs, même s'il n'est pas attendu que les enseignantes et les enseignants en formation développent une identité professionnelle complètement définie, car elle continuera d'évoluer tout au long de la carrière (Gohier et al., 2001; Torres-Cladera et al., 2021), il est souhaitable qu'elles et ils commencent à se construire une représentation professionnelle d'eux-mêmes. Cependant, elles et ils ne sont pas toujours en mesure de s'engager dans une réflexion sur leur identité professionnelle par

manque de vocabulaire professionnel (Timoštšuk & Ugaste, 2010) puis d'articulation entre leurs idéaux, leurs principes et leur pratique réelle (Lamote & Engels, 2010). Pour ces stagiaires qui ont une idée peu définie de leur identité et de leur philosophie enseignante, le stage est enclin à devenir un lieu de maintien du statu quo et non d'émancipation (Nickel & Zimmer, 2019). Ils sont alors susceptibles de reproduire les comportements et les croyances de leur enseignante ou enseignant associé. Cela résulte en la formation d'enseignantes et d'enseignants qui ont développé de bonnes compétences pour se conformer et s'intégrer dans un milieu, mais qui, en revanche, peuvent manquer de confiance pour être autonomes devant des prises de décisions différentes de celles de leurs collègues (Walkington, 2005).

Enfin, le stage en soi n'est pas facile à traverser pour les enseignantes et les enseignants en formation. Elles et ils ressentent plusieurs émotions fortes passant de la grande fierté, au stress, à la déception, au découragement et à la résilience. Ces émotions sont fortement liées au développement identitaire qu'elles et ils vivent (Henry, 2016; Teng, 2017; Yuan & Lee, 2016). En effet, les émotions négatives tendent à renforcer le sentiment d'incompétence et à brimer les sentiments de confiance et d'estime (Izadinia, 2015). Qui plus est, plusieurs auteurs évoquent la difficulté de porter une double identité qui peut entrer en tension : l'identité enseignante et l'identité apprenante (Allan, 2017; Henry, 2016; Timoštšuk & Ugaste, 2010; Yayli, 2017; Zimmermann et al., 2012). Ce temps de transition peut créer de nombreuses préoccupations en ce qui concerne notamment la posture et les responsabilités à adopter dans la classe et leur rôle auprès des élèves (Coward et al., 2015; Zhu, 2017).

1.4.3 Le (possible) pouvoir des conflits

D'autres recherches sur la construction identitaire des stagiaires en enseignement permettent cependant d'entrevoir avec plus d'optimisme les apports que ces tensions et ces dilemmes peuvent avoir sur le processus complexe de la construction identitaire. Effectivement, si elles et ils disposent de ressources et d'un certain pouvoir d'agir dans leur milieu de stage lorsqu'elles et ils font face à des conflits, elles et ils peuvent parvenir à négocier leur identité en établissant un compromis entre l'identité souhaitée, l'identité actuelle et l'identité assignée (Yuan et al., 2019). Avant toute chose, cela leur permet de trouver temporairement un équilibre harmonieux pour poursuivre leur stage (Yuan et al., 2019). Mais aussi, cette identité négociée peut amener les stagiaires à développer des qualités pouvant éventuellement leur servir à se définir comme enseignante ou enseignant (Henry, 2016). En ce sens, les conflits identitaires peuvent devenir des opportunités de croissance. Certains auteurs comme Coward et al. (2015) et Sexton (2008) stipulent que les transformations identitaires s'opèrent particulièrement dans les moments où il y a une dissonance et qu'un fossé se creuse entre les croyances et les attentes du stagiaire et les expériences qu'elle ou il vit. Nous percevons ici un lien

avec les idées de Gohier et al. (2001) exposés précédemment : la construction et la transformation de l'identité professionnelle sont particulièrement motivées par des moments de crise ou de remise en question.

1.4.4 L'immersion en milieu scolaire, oui, mais encore…

Dans les recherches sur la construction identitaire des enseignantes et des enseignants dans le volet pratique de la formation initiale, deux éléments importants et interreliés sont fréquemment soulevés : 1) l'engagement dans un processus de réflexion, puis 2) l'accompagnement pour donner un sens aux expériences vécues en stage et en tirer profit sur de plan de l'identité professionnelle. La construction de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants passe par des questions d'apparence simple, mais qui sont fort complexes à répondre : *qui suis-je comme enseignant? Quel genre d'enseignant voudrais-je devenir? Comment entrevois-je mon rôle comme enseignant?* (Korthagen, 2004). Pour articuler une réponse à ces questions, il faut inévitablement s'engager dans un processus de réflexion en lien avec les expériences vécues dans le stage (Korthagen, 2004; Nickel & Zimmer, 2019; Riopel, 2006; Rodrigues & Mogarro, 2019; Thomas & Beauchamp, 2007). Ainsi, pour que le stage devienne porteur et riche pour la construction de l'identité professionnelle, il doit être accompagné d'un encadrement qui amène les stagiaires dans ce processus, par le biais, par exemple, de séminaires, de journaux de réflexion, de portfolios, de conversations (Allan, 2017) ou toute autre activité pouvant faire réfléchir à leur pratique, à leur philosophie enseignante, à leurs idéaux (Nickel & Zimmer, 2019) ou bien leur permettant de clarifier et d'imaginer l'enseignant qu'elles et ils souhaitent devenir (Correa et al., 2014). En ce sens, le visionnement de captations vidéo peut s'avérer particulièrement intéressant puisqu'il permet aux stagiaires de voir concrètement la posture et l'attitude qu'elles et ils adoptent, ce qui peut déclencher une réflexion sur l'adéquation de celles-ci avec leur identité professionnelle (Schieble et al., 2015). Toutefois, il est à retenir que comme tous types de dispositifs de formation, leur efficacité ne peut être garantie qu'à condition de répondre à certains principes et caractéristiques (Desimone, 2009).

Par ailleurs, Allan (2017) stipule que si l'on souhaite que les stages soient un espace de développement malgré toutes les incertitudes qui y sont liées, les enseignantes et les enseignants en formation doivent être accompagnés et soutenus. En effet, au-delà des expérimentations vécues en milieu de stage, il est souhaitable que les stagiaires puissent bénéficier de rétroactions, de guidance et de modélisation (Ronfeldt & Grossman, 2008). Cet accompagnement essentiel, habituellement attendu des superviseures et des superviseurs universitaires, comporte plusieurs fonctions. Premièrement, un bon encadrement est important pour aider les stagiaires à résoudre leurs conflits identitaires (Rodrigues & Mogarro, 2019), ne serait-ce que pour les épauler alors qu'elles et ils font

face à des émotions vives (Timoštšuk & Ugaste, 2010). Deuxièmement, il est porteur pour les engager dans une réflexion approfondie sur des questions identitaires et les aider à faire des liens plus explicites entre les apprentissages du volet des cours universitaires de la formation et les expériences de stage (Körkkö, 2021). Troisièmement, il peut être bénéfique pour les soutenir à définir leurs croyances et leurs valeurs qui demeurent parfois inconscientes (Stenberg, 2010).

En somme, la littérature scientifique soutient que les stages offrent des occasions importantes pour la construction de l'identité professionnelle. Elle démontre en quoi ils le permettent, soit en amenant les stagiaires à vivre des expériences d'enseignement réelles, à interagir avec différents acteurs et actrices scolaires et à tester diverses pratiques. Des études soulignent toutefois que les stages sont des espaces de formation qui peuvent provoquer plusieurs tensions et dilemmes pour les stagiaires, comme la pression au conformisme, qui peut entraver l'exploration de leur propre identité. D'autres recherches permettent de mieux cerner les apports d'un accompagnement adéquat des stagiaires pour que le volet de formation pratique soit une source de croissance sur le plan identitaire.

1.5 Ce que l'on sait à propos de la construction identitaire dans le volet des cours universitaires en enseignement

Le volet des cours universitaires compose actuellement la majeure partie de la formation initiale en enseignement au Québec. En effet, bien que celle-ci soit une formation de type en alternance, le nombre d'heures de cours, particulièrement lors des trois premières années de la formation, est plus élevé que le nombre d'heures dédié aux stages. Il convient alors de s'intéresser aux façons que ce volet de formation contribue à la construction de l'identité professionnelle. S'il s'agit d'un volet de formation moins documenté que le précédent dans la littérature scientifique, il n'en demeure pas moins que des recherches ont éclairé certains aspects de la construction identitaire professionnelle dans le cadre des cours universitaires.

1.5.1 Les cours portant sur l'identité professionnelle

Certaines universités incluent dans leur programme des cours particuliers qui visent à aborder explicitement l'identité enseignante en construction. C'est le cas de l'Université de technologie de Nanyang à Singapour à laquelle les futures enseignantes et enseignants suivent un cours de dix semaines centré sur l'affirmation de leur identité professionnelle : *Professional Practice and Inquiry*. Dans celui-ci, elles et ils sont invités à réfléchir à leurs rôles comme enseignante ou enseignant, à leurs croyances pédagogiques, à leur pratique et à s'investir dans un processus de recherche dans le but d'améliorer leur enseignement et par le fait même, l'apprentissage des élèves (Chua et al., 2018).

Ce dispositif de cours permettrait aux enseignantes et aux enseignants d'être plus conscients de leurs connaissances, de leurs compétences et de leur identité professionnelle puis d'agencer les actions de leur pratique à celle-ci (Chua et al., 2018). Dans une université de l'Ouest américain, les enseignantes et les enseignants en formation suivent un cours qui porte sur la découverte de leur *deep curriculum* (Valtierra & Michalec, 2017). Ils sont alors amenés à réfléchir à des questions personnelles et profondes comme : *pourquoi est-ce que j'enseigne? Quelle sera ma plus grande joie en enseignement? De quoi ai-je le plus peur en enseignement? Comment est-ce que je prévois cultiver ma passion pour l'enseignement?* À partir de poèmes, de films, de romans, de narration numérique (*digital stories*) et d'écriture, les enseignantes et les enseignants sont amenés à se connecter à leurs racines puis à reconnaître leurs ressources, leurs qualités et leurs compétences dans le but de soutenir leur passion pour leur profession (Valtierra & Michalec, 2017). Cela leur permettrait de devenir autrices et auteurs de leur identité professionnelle, de la renforcer et de diminuer les risques d'abandon en début de carrière (Valtierra & Michalec, 2017). Au Québec, l'Université du Québec à Trois-Rivières inclut dans son cursus de formation en enseignement trois cours basés sur les concepts d'identité professionnelle, sur ceux liés au bien-être en enseignement et sur les défis de la profession. Les futures enseignantes et enseignants sont amenés à s'engager dans une réflexion sur leurs expériences de stage, ce qui peut les amener à donner du sens à celles-ci, à provoquer des remises en question ou à mieux comprendre les situations (Martineau & Goyette, 2021). De plus, les cours adoptent une approche qui met en valeur les forces et les talents des individus, ce qui leur permet de développer une représentation professionnelle positive d'eux-mêmes et, par conséquent, de soutenir leur motivation et leur sentiment de compétence (Martineau & Goyette, 2021).

1.5.2 Les stratégies de formation

Si ce ne sont pas tous les programmes universitaires en enseignement qui comportent des cours spécifiques portant sur l'identité professionnelle, plusieurs stratégies de formation pertinentes peuvent être mobilisées pour amener les enseignantes et les enseignants à se construire une représentation professionnelle de soi. Elles peuvent être de nature personnelle et individuelle, sociale, simulée ou artistique.

- *Réflexion personnelle et individuelle*

L'écriture réflexive est l'une de ces stratégies qui permettent de se livrer à une introspection. Elle constitue effectivement un médium intéressant pour que l'enseignante ou l'enseignant en formation exprime ses émotions ou ses ressentis en lien avec ses expériences en milieu scolaire et sa transformation identitaire (Cattley, 2007). Elle aurait le potentiel de contribuer à la construction de l'identité professionnelle, particulièrement lorsqu'elle est encadrée par des questions qui l'invitent à

s’engager dans des niveaux de réflexion plus profonds, comme celles qui portent sur l’analyse de l’environnement social et culturel du milieu scolaire ou sur la vision du rôle de la personne enseignante (Cattley, 2007).

En ce sens, l’écriture narrative présente également un potentiel. L’écriture et l’analyse de leur histoire de vie amènent les futures enseignantes et enseignants à identifier les figures et les évènements significatifs de leur parcours, à établir puis à comprendre leurs priorités sur le plan professionnel et à donner un sens au choix de leur profession (Weinberger & Shefi, 2012). Autrement dit, elle les amène à mieux se connaître et à prendre conscience des influences qui ont contribué à la construction de leur identité professionnelle (Weinberger & Shefi, 2012).

L’élaboration d’un portfolio (numérique ou physique), quant à elle, permet de se construire une représentation plus tangible de son identité d’enseignante ou d’enseignant et de réfléchir aux éléments importants qui la constituent (Hallman, 2007). Pour construire leur portfolio, les enseignantes et les enseignants en formation doivent documenter leur développement professionnel à partir d’artéfacts, ce qui les amène à connecter les expériences passées au type d’enseignant qu’elles ou ils souhaitent devenir (Trent & Shroff, 2013). Il s’agirait donc d’un contexte qui soutient l’habileté de réflexion sur soi (Hallman, 2007).

- *Interactions sociales avec les collègues étudiants*

Les interactions sociales sont également mises au cœur de plusieurs stratégies de formation visant à accompagner les futures enseignantes et enseignants à se construire leur identité professionnelle. Les rencontres dialogiques (*dialogic gatherings*) en sont un exemple. À la façon des cercles de lectures, ces rencontres amènent les participants à s’engager dans une discussion autour de lectures et de travaux universitaires (Barros-del Rio et al., 2021). Leur intérêt réside dans le partage entre étudiantes et étudiants qui les mène à parler de leur autonomie, de leur motivation, de leur pouvoir d’agir à l’égard des contenus d’apprentissage ainsi que de leurs besoins sur le plan de leur développement professionnel (Barros-del Rio et al., 2021).

Par ailleurs, la narration numérique (*digital storytelling*), qui consiste en la production d’une courte vidéo réflexive à propos de ses expériences d’enseignement centrée sur un enjeu désigné par l’étudiante ou l’étudiant, est une autre stratégie de formation qui comporte une part importante de partage avec les condisciples. Effectivement, le partage de la vidéo s’avère tout aussi important que sa production, car elle amène les étudiantes et les étudiants à trouver leur propre voix d’enseignant et à communiquer leurs valeurs et leurs passions (Kim et al., 2021). Les rétroactions et les questions des

pairs leur permettraient également de perfectionner leur discours et leur définition de soi comme enseignante ou enseignant (Kim et al., 2021).

Certaines stratégies de formation qui reposent sur le partage et les interactions avec les collègues étudiants font usage des plateformes numériques. La rédaction d'un blogue en est un exemple. Non seulement elle permet de cultiver la pensée réflexive et les connexions entre les apprentissages universitaires et les expériences de stage (Eutsler & Curcio, 2019), mais elle comporte également une dimension sociale qui peut amener les enseignantes et enseignants à donner et à recevoir des rétroactions. Cela peut contribuer au développement d'une posture professionnelle et leur permettre d'apprendre des autres collègues (Sallı & Osam, 2018). Selon une étude de Farr & Riordan (2015), le blogue est le moyen technologique réflexif préféré par les enseignantes et des enseignants en formation, car il est possible d'y exprimer sa pensée, ses réflexions et son identité. Cependant, les autrices stipulent que les forums de discussion et les clavardages sont aussi fort intéressants, notamment puisqu'ils constituent des espaces de partage émotif (Farr & Riordan, 2015).

- *Simulations et jeu de rôles*

Les plateformes numériques interactives dans lesquelles les enseignantes ou les enseignants en formation sont à la tête d'une classe virtuelle composée d'élèves avatars font également partie des moyens déployés par certaines universités pour les amener à construire leur identité professionnelle. Avec l'utilisation de *ClassSim,* Carrington et al (2011) stipulent que les enseignantes et les enseignants en première année de formation parviennent à articuler un début de philosophie enseignante et à visualiser plus aisément leur rôle. Celles et ceux en dernière année de formation parviennent à faire des liens entre leur philosophie enseignante, leurs expériences de formation pratique, les connaissances issues de leurs cours et les situations présentées sur la plateforme de simulation (Carrington et al., 2011). La technologie *TeachLive* permet, quant à elle, d'observer un changement de posture chez les personnes en formation passant de celle d'étudiante ou étudiant et à celle d'enseignante ou d'enseignant (S. Piro & O'Callaghan, 2019). Les expériences interactives de réalité virtuelle ont amené les étudiantes et étudiants à adopter un ton de voix et un niveau de langage propres au personnel enseignant et à se lancer dans la prise de décisions lorsqu'elles et ils font face à des situations problématiques, comme des écarts de comportements ou des difficultés d'apprentissage (S. Piro & O'Callaghan, 2019).

- *Nature artistique*

Enfin, le dessin est aussi une méthode utilisée pour amener les enseignantes et les enseignants en formation à se construire une représentation professionnelle de leur identité professionnelle. Cette démarche permet de développer une conscience de divers aspects qui composent leur image d'eux-

mêmes comme enseignante ou enseignant et peut constituer un point de départ pour une réflexion ou une discussion plus approfondie (Beltman et al., 2015).

1.5.3 Les apports des cours universitaires sur la construction de l'identité professionnelle

Le volet des cours universitaires de la formation initiale en enseignement est composé de cours portant entre autres sur les fondements de l'apprentissage, le développement humain, les différentes didactiques, le système d'éducation et l'intervention pédagogique. Ces cours, tout comme les expériences de stage, contribuent à ce que les enseignantes et les enseignants se visualisent dans leur rôle professionnel (Naidoo, 2017) et façonnent diverses facettes de leur identité professionnelle (Ronfeldt & Grossman, 2008). Dans ce volet de formation, de nouvelles approches, pratiques puis modèles d'enseignement leur sont présentés. En les étudiant et en les questionnant à la lumière des idées enseignées dans le cursus universitaire, elles et ils sont amenés à se positionner par rapport à ceux-ci, ce qui peut les conduire à remettre en question les modèles rencontrés par le passé et à renégocier des croyances au cœur de leur identité (Hsieh, 2016). Par ailleurs, la présentation de ces approches, pratiques et modèles puis de leurs fondements théoriques serait particulièrement bénéfique pour celles et ceux qui n'ont pas rencontré de modèles pédagogiques marquants dans leur parcours de vie (Hsieh, 2016). En outre, Sutherland, Howard et Markauskaite (2010) estiment que ces cours théoriques peuvent exercer une influence sur le développement de la posture enseignante (*teacher's voice*). Effectivement, dans un cours d'introduction à l'enseignement et à l'apprentissage, en début de session, plus de 80% des réflexions écrites des étudiantes et des étudiants étaient purement théoriques et liées à une posture étudiante. Cette instance a diminué à 25% à la fin de la session. Les chercheuses estiment donc qu'en enrichissant leurs connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage et en s'engageant dans une réflexion de haut niveau sur celles-ci, elles et ils parviennent à articuler une compréhension plus complexe de l'enseignement ainsi qu'un début de posture enseignante. Bien évidemment, pour vivre de telles transformations, il y a une part de responsabilité qui revient aux personnes formées. Plus elles sont investies et intéressées par leurs cours, plus elles peuvent développer leur expertise et une vision professionnelle (Stürmer et al., 2014).

Qui plus est, le volet des cours universitaires de la formation peut présenter des idées qui divergent de celles défendues dans le volet de formation pratique. Cet écart est habituellement considéré comme une dissonance par les enseignantes et les enseignants en formation, mais elle ne leur sèmerait pas nécessairement la confusion (Anderson-Levitt et al., 2017). Elles et ils réussissent normalement à rendre la formation cohérente à leurs besoins : « La manière dont les étudiants s'approprient les concepts et théories est subordonnée par leur quête identitaire qui détermine ce que chacun vient y

puiser : projet personnel, désir de se sentir efficace, de rendre utile, etc. » (Merhan 2013, p.104). De cette façon, elles et ils puiseraient également certaines racines de leur identité enseignante non pas uniquement dans les stages en milieu scolaire, mais aussi dans les idéologies de la formation universitaire (Anderson-Levitt et al., 2017).

1.5.4 Les enjeux inhérents aux cours universitaires

Tout comme les stages, les cours universitaires présentent des enjeux que nous ne pouvons ignorer. Toutes les stratégies de formation et dispositifs nommés nécessitent que les enseignantes et les enseignants en formation s'y engagent pour qu'ils soient porteurs et amènent des transformations sur le plan identitaire. Or, non seulement les personnes formées manquent parfois de motivation intrinsèque dans ce volet de formation (Kuswandono, 2014), mais l'exercice en soi est difficile. Effectivement, à l'instar des enjeux inhérents à la formation pratique décrits précédemment, réfléchir sur soi n'est pas plus simple ni plus facile dans le contexte des cours universitaires. En effet, cela peut mener parfois à des conflits de valeurs, à une prise de conscience de certains aspects de sa personnalité ou de la complexité de la réalité (Martineau & Goyette, 2021).

De plus, il existe un enjeu réel lié à l'évaluation. L'élaboration d'un portfolio, d'une vidéo ou de quelconque travail exigé en contexte de cours qui fait l'objet d'une évaluation peut amener les étudiantes et les étudiants à s'engager de manière superficielle pour satisfaire les critères de l'évaluation. Dans ce cas, font-elles et font-ils l'exercice pour leur propre bénéfice ou en fonction de l'impression qu'elles et ils laissent aux personnes qui les évalueront? Il s'agit d'une tension identifiée par Hallman (2007) : construire son identité pour soi ou pour autrui. En ce sens, d'autres auteurs comme Merhan (2013) estiment que l'évaluation « constitue une menace sur le pouvoir formateur » (p.105) des stratégies de formation visant à affirmer et à découvrir son identité professionnelle comme le portfolio. Malgré tout, l'évaluation demeure un élément important dans la formation initiale de n'importe quelle profession avec lequel il faut inévitablement composer.

En bref, la littérature scientifique souligne que certains programmes universitaires incluent des cours spécifiques axés sur l'identité professionnelle qui encouragent une réflexion approfondie sur le rôle de l'enseignante ou enseignant et sur ses croyances pédagogiques. D'autres stratégies de formation, telles que l'écriture réflexive, l'échange entre condisciples, les jeux de simulation et le dessin, sont également reconnues pour leur potentiel à soutenir la construction identitaire professionnelle. Toutefois, la littérature met également en évidence des enjeux importants, notamment la motivation des étudiantes et des étudiants et l'impact de l'évaluation qui peut parfois freiner un engagement authentique.

1.6 Notre contribution à la recherche

À la lumière de ce qui est documenté dans la recherche en éducation à propos de la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants en formation initiale, nous constatons deux choses. Tout d'abord, peu d'études ont été réalisées du point de vue de ces actrices et acteurs. Effectivement, la plupart des recherches ont été menées de façon que ce soit la ou les personnes chercheuses qui observent le phénomène de l'extérieur, par exemple, dans l'étude de Sutherland et al. (2010), en analysant les travaux écrits des étudiantes et des étudiants pour cibler des traces de manifestation de l'identité professionnelle.

Ensuite, le rôle et les mécanismes par lesquels les cours universitaires contribuent à cette construction identitaire sont largement moins documentés que le rôle joué par la formation pratique. Nous pouvons recenser des dispositifs et des stratégies de formation ayant le potentiel d'être porteurs sur le plan de la construction de l'identité enseignante. De plus, nous pouvons mieux comprendre l'importance des apprentissages en lien avec la profession pour la construction d'une représentation professionnelle de soi, mais aussi mieux comprendre que le volet de cours universitaire présente aussi des enjeux liés à sa nature évaluative puis à l'engagement des étudiantes et étudiants. Cependant, des questions demeurent : parmi toutes les stratégies et les dispositifs de formation nommés, lesquels sont réellement signifiants pour la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants en formation? Comment ont-ils contribué à cette construction?

À notre connaissance, aucune recherche sur le sujet n'a été réalisée selon le programme de recherche du cours d'action de Theureau. Dans ce cadre à la fois théorique et méthodologique, la description subjective de l'acteur prime sur l'analyse de l'observateur externe (Theureau, 2006). Cela nous permettrait de documenter l'expérience de devenir enseignante ou enseignant de la perspective de la personne formée plutôt que celle de la personne chercheuse. Nous croyons ainsi, avec ce cadre théorique, pouvoir contribuer à la compréhension du phénomène de la construction de l'identité professionnelle d'un point de vue complémentaire afin d'enrichir les connaissances à ce sujet. Les questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses dans ce présent mémoire sont :

1. **Comment la formation initiale contribue-t-elle à la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants en formation initiale à l'enseignement primaire et à l'éducation préscolaire?**
    a. **Comment contribue-t-elle au processus d'identisation?**

b. Quel est le rôle du volet des cours universitaires?

Mieux comprendre la construction de l'identité enseignante en formation initiale présente à notre avis un réel intérêt. En effet, tel que nous l'avons énoncé dans les premières pages, une identité professionnelle affirmée constitue un important facteur de protection pour maintenir le bien-être et l'émancipation des enseignantes et enseignants puis pour surmonter les défis inhérents à la profession, notamment lors de leur entrée en carrière. Par voie de conséquence, mieux nous comprendrons ce processus de construction, mieux les formatrices et formateurs pourront soutenir les futures enseignantes et enseignants sur ce plan lors de la formation initiale en espérant alors contribuer à leur épanouissement. Nous pouvons penser que des enseignantes et enseignants épanouis dans leur profession et qui portent le désir de poursuivre et de se développer dans une carrière en enseignement contribuent nécessairement à une éducation de meilleure qualité pour leurs élèves. L'enseignement étant menacé par des enjeux importants d'abandon de la profession et de détresse psychologique, il nous apparaît donc important, sur le plan social, de contribuer à la recherche sur un tel phénomène exerçant une influence indirecte sur le domaine de l'éducation.

Chapitre 2 : Cadre théorique

Dans le cadre de ce mémoire, nous cherchons à mieux comprendre la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants pendant leur formation universitaire, plus particulièrement à savoir comment cette formation y contribue. Ce deuxième chapitre vise à décrire le cadre théorique retenu pour répondre à nos intérêts de recherche, soit le cadre tsémiologique du cours d'action développé par Theureau (2006, 2015). Pour ce faire, nous décrirons les postulats du cadre et les objets théoriques qui en découlent. Par la suite, nous montrerons en quoi ce cadre est pertinent pour l'étude de notre objet de recherche. Enfin, nous préciserons nos questions de recherche au regard des assises théoriques et conceptuelles de notre cadre.

2.1 Les postulats du cadre sémiologique du cours d'action

Le cadre sémiologique du cours d'action s'inscrit dans le champ de recherche de l'anthropologie cognitive (Theureau, 2015) et dans le paradigme situé de l'action (Viau-Guay, 2010). Il permet d'étudier la construction de sens pour l'acteur puis les phénomènes d'apprentissage, de développement et d'appropriation-individuation (Theureau, 2006). Il se décline en un programme de recherche empirique, technologique et philosophique. Il a pour objectif 1) d'analyser et de comprendre l'activité humaine et les apprentissages qui en émanent puis, de manière intrinsèquement articulée, 2) de transformer interventions, conceptions et actions de l'acteur dans son activité (Poizat & San Martin, 2020; Theureau, 2006).

Le cadre du cours d'action conçoit l'activité humaine comme cognitive (c'est-à-dire mobilisant et créant des savoirs), autonome, incarnée (c'est-à-dire liant le corps et l'esprit), techniquement constituée, cultivée, vécue et situé dans un monde constitué d'autres acteurs (Theureau, 2006). Outre cette conception de l'activité humaine, quatre grands postulats sous-tendent le cadre du cours d'action.

2.1.1 L'hypothèse ontologique de l'enaction

Le cadre sémiologique du cours d'action s'éloigne de la vision du cognitivisme classique et s'appuie sur le paradigme de l'enaction inspiré des travaux en biologie de Maturana et Varela. L'hypothèse de l'enaction veut que l'acteur soit considéré comme un système autonome et comme ayant une organisation interne propre qu'il définit et maintient (Durand et al., 2010). De ce présupposé sur l'acteur s'ensuit que l'activité humaine, la cognition, « consiste en une dynamique de couplage structurel, c'est-à-dire en des interactions asymétriques, entre un acteur et son environnement » (Theureau, 2006, p.40). Ces interactions sont qualifiées d'asymétriques puisqu'à chaque instant,

l'acteur, système autonome et organisé, porte son attention avec une certaine avance vers des éléments particuliers de son environnement qui sont pertinents pour lui (Theureau, 2006) ou qui sont susceptibles de le perturber (Poizat & San Martin, 2020). Autrement dit, c'est lui qui définit ce qui le perturbe et ce à quoi il donne sens et non l'environnement qui le lui impose. Ce dernier est alors considéré non pas comme le contexte de l'activité, mais une composante de celle-ci (Viau-Guay, 2010). En outre, l'hypothèse de l'enaction suppose que l'organisation interne de l'acteur façonne la réponse qu'il fournit aux éléments pertinents ou perturbateurs de son environnement (Poizat & San Martin, 2020). Cette organisation interne héritant de l'activité passée de l'acteur, l'activité humaine possède donc une dimension temporelle complexe importante à considérer (Theureau, 2010).

Ce postulat sous-tend aussi que le flux d'interactions acteur-environnement peut mener à des transformations sur la situation, sur l'environnement et, ce qui nous intéresse davantage, sur le plan de l'organisation interne de l'acteur (Poizat & San Martin, 2020). En effet, ces interactions alimentent le processus d'appropriation du monde et de ce qui le compose et celui d'individuation (définition de soi, de son « corps propre ») (Durand et al., 2010).

Dans le cadre de notre mémoire, ces considérations ontologiques impliquent que nous devons présumer que ce qui compose la formation initiale en enseignement (apprentissages de divers ordres, travaux, expériences en milieux scolaires, etc.) ne produit pas le même effet pour tous les étudiantes et les étudiants puisqu'elles et ils donnent sens à ce qui leur apparaît pertinent. À partir de cette affirmation, nous pouvons nous questionner à propos de ce qui leur apparaît signifiant dans leur parcours de formation et de ce qui leur permet d'alimenter leur représentation de soi comme enseignante ou enseignant.

2.1.2 L'hypothèse ontologique de la conscience préréflexive

Pour comprendre cette hypothèse, il faut d'abord se rappeler que ce sont les interactions entre un acteur et son environnement qui constituent l'activité humaine. Cette activité est toujours accompagnée d'une conscience préréflexive, soit l'expérience vécue que l'acteur en retire (Theureau, 2006). L'hypothèse de la conscience préréflexive suppose que dans des conditions particulières et favorables de restitution dans son action, celui-ci peut verbaliser, décrire un niveau de son activité, son expérience, soit ce qui peut être montré, mimé, commenté, simulé ou raconté (Theureau, 2006). Ces monstrations, mimes, commentaires, simulations et récits sont considérés comme « donnant accès à la surface » des interactions entre l'acteur et son environnement (Theureau, 2010, p.291) ou, autrement dit, comme étant « une propriété émergente du couplage structurel » entre ceux-ci (Viau-

Guay, 2010, p.119). En ce sens, la conscience préréflexive est une constituante de l'activité (Durand et al., 2010). Il est à noter également que ce postulat sous-tend l'idée que l'acteur puisse verbaliser sa conscience préréflexive sans toutefois transformer son activité (Viau-Guay, 2010).

Le cadre sémiologique du cours d'action poursuit comme objectif d'obtenir une description acceptable de la cognition (Theureau, 2006). Il ne prétend pas pouvoir documenter l'activité uniquement d'un point de vue externe (Theureau, 2010). Ce sont alors les verbalisations de l'acteur à propos de sa conscience préréflexive qui permettent de comprendre et de connaître son activité en respectant le caractère asymétrique de ses interactions avec son environnement (Theureau, 2010). Par conséquent, ses verbalisations priment aux observations du chercheur qui ne sauraient capter justement cette asymétrie (Theureau, 2015). C'est le principe du « primat de l'intrinsèque ». L'hypothèse de la conscience préréflexive assure alors au cadre une validité et une admissibilité à la description que fait l'acteur de son activité (Theureau, 2006). Tel que souligné au chapitre précédent, le principe du primat de l'intrinsèque qui sous-tend le cadre du cours d'action est fondamental pour nous puisqu'il permet de mettre de l'avant la perspective des enseignantes et enseignants en formation. Cela répond donc à notre intention de documenter la construction de l'identité professionnelle d'un point de vue moins exposé dans la littérature scientifique.

Par ailleurs, le postulat de la conscience préréflexive ne peut être respecté qu'à condition que le contexte soit favorable à l'expression de l'acteur à propos de son activité, dans un entretien d'autoconfrontation ou de remise en situation par les traces matérielles (Theureau, 2015). Ces considérations entreront en ligne de compte particulièrement lors de la collecte de données, dans le type d'entretien et dans les conditions favorables de resituation dans l'action dans lesquelles il sera mené. Les détails entourant ce type particulier d'entretien seront explicités au chapitre 3.

2.1.3 L'hypothèse analytique de l'activité-signe

L'hypothèse analytique de l'activité-signe est primordiale dans le cadre sémiologique du cours d'action puisqu'elle permet de rendre opératoires les notions d'enaction et d'expérience (Theureau, 2015). Elle implique que pour analyser le corpus de données, il faut s'éloigner de la conception de l'activité qui veut qu'elle soit considérée comme un ensemble d'opérations mentales ou logiques basées sur des représentations (Durand, 2016). Il faut plutôt se reposer sur l'idée que l'activité humaine « est conçue comme une construction permanente de significations » (Poizat & San Martin, 2020, p.11). Ainsi, pour un même environnement ou une même situation, chaque acteur se crée ses propres significations, son propre monde et ses apprentissages (Durand et al., 2010).

- *Le signe et ses composantes*

Cette hypothèse fondamentale du programme de recherche du cours d'action s'inspire de l'idée du philosophe Pierce que « l'homme pense et agit par signes » (Poizat & San Martin, 2020). Selon cet auteur, le signe est « une relation triadique d'un représentamen (R) à un objet (O) par la médiation d'un interprétant (I) » (Pierce, 1978, cité dans Poizat & San Martin, 2020). Theureau a repris l'essence de cette conception à trois composantes et l'a complexifiée pour en arriver au signe hexadique afin de pouvoir mieux documenter la dynamique apprentissage-développement de l'activité (Poizat & San Martin, 2020), ce qui est significatif pour l'acteur dans son expérience et ce qui le préoccupe (Viau-Guay, 2010).

L'activité se déroule comme un cours d'action (Durand et al., 2010) et a deux niveaux interdépendants de significations : un niveau local, duquel l'activité peut être décomposée en petites unités élémentaires de sens, et un niveau global, qui comprend l'enchaînement et l'enchâssement de ces unités (Poizat & San Martin, 2020). Pour comprendre la dynamique de signification de l'activité, celle-ci doit être déconstruite et reconstruite en un enchaînement de ces unités élémentaires de sens, soit en signes à six composantes. Cela se fait à partir des verbalisations que l'acteur fait de son activité dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation ou de remise en situation par les traces matérielles. On estime que l'acteur, lorsqu'il explicite son activité, découpe spontanément le flux de celle-ci en unités significatives pour lui et que « chaque unité d'activité est la manifestation d'un signe » (Sève et al., 2002, p.162).

Trois composantes du signe constituent l'état de préparation de l'acteur au moment X de son activité : les *engagements* (E), les *attentes* (A) et les *éléments de son référentiel* (S). Cet état de préparation est représenté dans la Figure 1, à la case 1). Les engagements (E) représentent les intentions, les présuppositions et les préoccupations de l'acteur qui sont significatives au moment même de son activité. Les attentes (A), quant à elles, concernent toutes ses anticipations à propos de ce qui pourrait se produire – *les attentes passives* – ou de ses réalisations possibles – *les attentes actives* – à ce même moment. Elles sont en lien avec ses engagements (Theureau, 2006). Le référentiel de savoirs (S) constitue l'ensemble de ses connaissances, de ses savoirs propres et des types susceptibles d'être mobilisés dans la situation compte tenu de ses engagements et de ses attentes. Ces trois composantes dynamiques, interactives et en étroite relation représentent l'univers des possibilités au moment X (Durand et al., 2010) et sont le fruit de constructions issues des interactions passées de l'acteur.

En lien avec le premier postulat du cadre sémiologique du cours d'action, l'état de préparation de l'acteur influence ce sur quoi son attention repose au moment X de son activité et la réponse à cela.

Comme il est représenté à la case 2) de la Figure 1, le *représentamen* (R) est l'indice perceptif de l'environnement qui est significatif pour l'acteur, ce qui le perturbe significativement ou qui représente un intérêt pour lui en fonction de son état de préparation. En effet, les engagements (E) définissent en quoi le représentamen (R) est porteur de signification pour lui et les attentes (A) définissent le degré de perturbation (Theureau, 2015). Ce représentamen peut être perçu par les sens, ressenti ou être un rappel mnémonique. Dès que l'acteur perçoit un élément significatif de son environnement ou de son organisation interne, il entre dans la phase de réalisation de l'action et l'univers des possibilités est actualisé de même que ses engagements se transforment (E devient E'). En réponse à ce représentamen, l'acteur pose une action, fait une communication, a une pensée ou bien ressent une émotion qui transforment ses anticipations (A devient A'). Cette réponse, illustrée à la case 3), est l'*unité du cours d'expérience* (U). Celle-ci émerge des quatre premières composantes (Durand et al., 2010) et est constituée de la conscience préréflexive de l'activité. L'appairage (R) et (U) traduit l'hypothèse de l'activité humaine comme un couplage structurel asymétrique de l'acteur avec son environnement (Theureau, 2015)

Finalement, l'*interprétant* (I), dans la phase d'appropriation de l'action, représente l'apprentissage, le développement, la découverte, la transformation que l'acteur retire de ce moment d'activité. Il peut constituer une remise en question, une validation de types ou d'habitudes déjà présents au référentiel, une invalidation de ceux-ci ou la construction de nouveaux. L'interprétant peut être vu comme la transformation de S et en S'. Cette phase correspond à la case 4), celle où on peut voir que l'acteur transformé reprend le flux de son activité.

Ainsi, la reconstitution de signes et de leur enchaînement permet de décrire la conscience préréflexive et l'activité qui mène à elle (Theureau, 2015). Elle ne doit pas être considérée comme une suite temporelle et logique « E mène à A qui mène à S qui mène à R, etc. », mais plutôt comme une construction complexe et structurelle (Theureau, 2006).

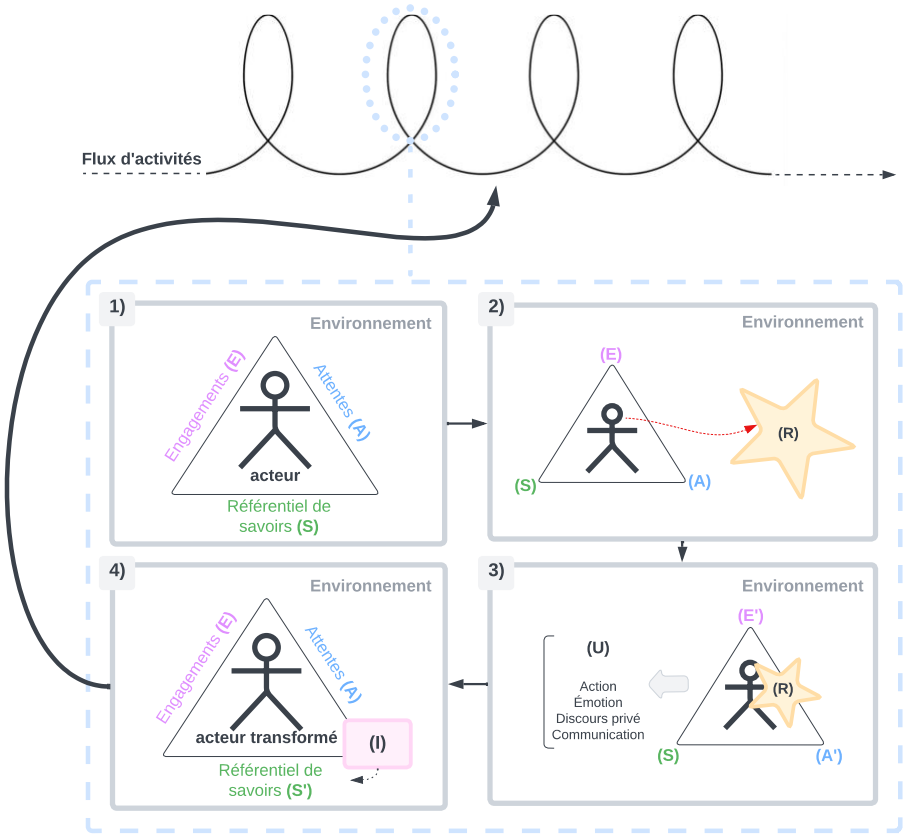


Figure 1. Schématisation de l'hypothèse de l'activité-signe.

2.1.4 L'individuel et le collectif : deux considérations

D'abord, les postulats du cadre sémiologique du cours d'action s'appliquent non seulement à l'acteur individuel, mais également aux collectifs d'acteurs (Poizat & San Martin, 2020), ce cadre pouvant s'intéresser à l'activité des deux perspectives. Qui plus est, l'activité humaine comporte toujours à la fois une dimension individuelle et une dimension sociale (Viau-Guay, 2010). Effectivement, elle s'inscrit dans une culture, une société et un environnement composé d'autres acteurs qui, inévitablement, l'orientent. Ainsi, si l'on vise à comprendre l'activité d'un individu, il faut impérativement considérer cette dimension sociale, tout comme si l'on vise à comprendre l'activité d'un collectif d'acteurs, il faut s'intéresser à leurs activités individuelles. Ces deux dimensions sont si interdépendantes que Theureau, lui-même, prétend que l'on devrait parler d'une « activité individuelle-sociale » ou bien d'une « activité sociale-individuelle » dans le cas de l'activité collective (2010).

2.2 Les objets théoriques liés au cadre sémiologique du cours d'action

Dans le cadre sémiologique du cours d'action, l'étude de l'activité se décline en quatre objets théoriques qui possèdent leur propre intelligibilité et cohérence puis qui permettent d'éclairer une facette particulière et les transformations engendrées par celle-ci (Theureau, 2006). Ils respectent tous le principe du primat de l'intrinsèque et les postulats du cadre (Viau-Guay, 2010). Ces objets théoriques sont : 1) le cours d'expérience, 2) le cours d'action, 3) le cours d'in-formation et 4) le cours de vie relatif à un projet ou à une pratique. C'est ce dernier qui sera au cœur de notre recherche, mais pour le comprendre, il importe de saisir le sens des trois premiers objets théoriques.

En premier lieu, le *cours d'expérience* est « la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préréflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce "montrable, racontable et commentable" qui accompagne son activité à chaque instant » (Theureau, 2006, p.48). Autrement dit, le cours d'expérience se concentre à documenter la description intrinsèque par l'acteur de son activité, des éléments de la situation pertinents pour lui (Poizat & San Martin, 2020). Au moyen d'une reconstitution et d'un enchaînement des signes construits à partir des verbalisations de l'acteur, il permet de décrire finement son expérience (Viau-Guay, 2010).

En deuxième lieu, le *cours d'action* est défini par : « l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2006, p.46). Pour décrire et analyser l'activité de cette perspective, il nécessite d'articuler la description intrinsèque de l'acteur, sa conscience préréflexive telle que décrite précédemment, à une description extrinsèque des caractéristiques de l'activité, c'est-à-dire pouvant être réalisée par un observateur externe (la personne chercheuse, en occurrence). En ce sens, dans l'analyse, en plus de l'enchaînement des composantes du signe, on considère également certaines caractéristiques et éléments extrinsèques pertinents du contexte qui entrent en relation avec l'activité de l'acteur. Ces éléments observables peuvent être liés à l'état de l'acteur (corps), à sa situation (environnement) ainsi qu'à la culture (Theureau, 2015). Dans le cours d'action, il importe de prendre en compte les éléments extrinsèques lorsqu'ils permettent de mieux expliquer l'activité; lorsqu'ils posent des contraintes; lorsqu'ils l'influencent ou lorsqu'ils ont des effets complexes sur celle-ci (Poizat & San Martin, 2020). Concrètement, ces effets peuvent se traduire par une transformation de l'état de l'acteur, de sa situation ou de la culture et par une anticipation de ces éléments dans l'activité

future. Une définition ainsi que des exemples pour chacune des catégories d'éléments extrinsèques sont présentés au Tableau 1.

Tableau 1. *Exemple d'éléments extrinsèques pouvant entrer en relation avec l'activité.*

Catégorie d'élément extrinsèque	Exemples
État de l'acteur (corps)	*Variables physiologiques (p. ex. fatigue, faim, etc.), avoir un trouble d'apprentissage, être parent, expériences passées, etc.*
Situation (environnement)	*Organisation spatiale, comportements des autres acteurs, dispositif utilisé, moment de l'année (p.ex. fin d'année scolaire), structure de la formation, contexte de la classe, etc.*
Culture	*Normes sociales, dynamiques culturelles, éléments de la culture matérielle, règle, convention, etc.*

Par son articulation entre le point de vue intrinsèque de l'acteur et l'observation externe de l'activité, l'objet théorique du cours d'action permet de s'intéresser à des problématiques plus techniques, comme par exemple, les apprentissages qui émanent de la performance de joueurs de tennis de table à l'occasion d'une importante compétition (Sève et al., 2002).

En troisième lieu, le *cours d'in-formation*, quant à lui, vise à décrire « l'ensemble de la dynamique des interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement, qu'elle donne lieu ou pas à la conscience préréflexive (Poizat & San Martin, 2020, p.13). Ainsi, cet objet s'intéresse également à des parcelles d'activités qui n'ont pas donné lieu à l'expérience pour l'acteur.

En dernier lieu, le *cours de vie relatif à un projet ou à une pratique*[1] s'intéresse à la continuité du cours d'expérience, du cours d'action et du cours d'in-formation d'une activité qui s'étend sur une importante période temporelle (Poizat & San Martin, 2020). Il se concentre uniquement sur les épisodes d'activité et de réflexions sur celle-ci liés au projet donné, contrairement aux autres objets qui s'intéressent à l'ensemble d'une activité définie dans le temps et l'espace. Ces épisodes d'activité qui sont perçus comme signifiants pour l'acteur s'intègrent à sa biographie et ce dernier peut les expliciter à un interlocuteur (Haué, 2003, cité dans Viau-Guay, 2010). Cet objet théorique implique l'ajout d'un postulat secondaire, soit que les épisodes d'activités « possèdent une cohérence analysable » (Theureau, 2006), c'est-à-dire qu'il est possible de faire des liens entre eux bien qu'ils soient discontinus temporellement.

[1] Plus tard réduit à la formulation « *cours de vie relatif à un projet* » par Theureau (2015, p.48).

Dans notre recherche, il est question de l'objet de cours de vie relatif à un projet, puisque nous nous intéressons à la construction de l'identité professionnelle de futures enseignantes et enseignants qui s'engagent dans une formation universitaire de longue durée qui, elle, comprend des épisodes d'activités discontinues plus ou moins significatifs pour eux. Nous nous intéressons alors aux épisodes d'activités signifiants qu'elles et ils ont intégrés à leur biographie et donc, qui touchent à la construction de leur identité professionnelle.

2.3 L'identité professionnelle et le cadre du cours d'action

La description du cadre sémiologique du cours d'action étant faite, il convient maintenant d'expliciter en quoi celui-ci permet d'éclairer notre objet de recherche, soit la construction de l'identité professionnelle.

Le modèle que nous avons adopté pour définir l'identité professionnelle conçoit que le processus de construction et de transformation de l'identité professionnelle est alimenté par des moments de crise, de remise en question, d'éveil, d'autoévaluation, d'engagement ou d'exploration (Gohier et al., 2001). Le cadre sémiologique du cours d'action, par ses fondements et sa méthodologie, nous permet de documenter l'expérience que les enseignantes et les enseignants en formation initiale font de ces moments particuliers. Par la verbalisation de leur conscience préréflexive, nous serons à même de mieux comprendre les représentamens et les interprétants qu'elles et ils ont créés en fonction de leurs préoccupations, leurs attentes et leur référentiel de savoirs à certains moments de leur parcours de formation.

De plus, en reconstituant leur cours d'action, nous pourrons mieux comprendre les transformations qu'elles et ils ont vécues sur le plan de leur identité professionnelle. Effectivement, le référentiel de savoirs comprend notamment l'ensemble des connaissances que la personne possède à propos d'elle-même. En liant les concepts du cours d'action au modèle théorique de Gohier sur l'identité professionnelle, nous pouvons inférer que ces connaissances comportent les constituants de la représentation de soi comme enseignante ou enseignant, soit les croyances, les attitudes, les valeurs, les habiletés, les buts, les projets, les aspirations, le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues, au corps enseignant et à l'école comme institution sociale (Gohier et al., 2001). Puis, comme les interprétants sont par définition la transformation du référentiel de savoirs, en faisant la reconstitution de l'activité, nous pourrons documenter la transformation des constituants de la représentation de soi comme enseignante ou enseignant.

2.4 Questions de recherche

À l'issue du chapitre 1, nous avions énuméré des questions de recherche auxquelles nous nous intéressons dans ce mémoire. En guide de rappel, ces questions sont :

1. Comment la formation initiale contribue-t-elle à la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants en formation initiale à l'enseignement primaire et à l'éducation préscolaire?

    a. Comment contribue-t-elle au processus d'identisation?

    b. Quel est le rôle du volet de cours universitaire?

Les précisions d'ordre théorique et conceptuel que nous avons apportées dans ce présent chapitre nous permettent d'établir avec plus de précision ces questions :

1. **Quels interprétants en lien avec la construction de l'identité professionnelle les futures enseignantes et enseignants créent-ils dans le cadre de leur formation initiale?**

2. **Quelles sont les constituantes de l'activité qui contribuent à la création de ces interprétants?**

Chapitre 3 : Méthodologie

Maintenant que nous avons établi les fondements de notre cadre théorique, le cadre sémiologique du cours d'action, il convient de présenter les méthodes de collecte et d'analyse de données que nous avons employées pour apporter des réponses à nos questions de recherche. Dans ce présent chapitre, nous décrirons notre posture épistémologique, le type de recherche que nous mènerons, le terrain de recherche ainsi que les méthodes de recueil et d'analyse de données. Pour conclure, nous présenterons comment nous avons fait preuve d'éthique et de rigueur méthodologique tout au long de notre projet.

3.1 Type de recherche

3.1.1 Posture épistémologique

Notre posture épistémologique prend en partie ses racines dans le choix de notre cadre théorique. En effet, comme mentionné au chapitre 2, la construction de signification de l'acteur dans son activité est un élément central du cadre théorique du cours d'action. Par conséquent, comme personnes chercheuses, nous accordons une importance et une validité à ce que l'individu construit dans son expérience. Dans notre projet, cela se concrétise par l'idée que l'expérience que font les enseignantes et les enseignants de leur formation initiale est reconnue comme valide et comme une source importante de connaissance pour comprendre la construction de leur identité professionnelle. Nous croyons effectivement qu'il est impératif de considérer leur point de vue du fait que les personnes chercheuses, par elles-mêmes, ne sauraient capter la multidimensionnalité de leur réalité (Lyet, 2016). En nous référant aux grandes postures épistémologiques, cela nous situe dans le paradigme interprétativiste. Dès lors, nous reconnaissons que nous pouvons accéder uniquement à l'expérience vécue de l'individu et au sens qu'il y attribue (Avenier & Gavard-Perret, 2012).

3.1.2 Recours à la recherche qualitative

Pour contribuer à la compréhension du phénomène de la construction de l'identité enseignante en formation initiale, nous avons fait le choix de mener une recherche qualitative de type cas multiples. En plus d'être en cohérence avec le choix de notre cadre théorique, celle-ci est pertinente à mobiliser pour étudier notre objet de recherche, du fait que l'identité professionnelle est un construit complexe, abstrait, de nature à la fois personnelle et contextuelle. Elle nécessite alors une vision holistique pour la comprendre, ce que permettent les méthodes qualitatives (Creswell & Poth, 2018). De surcroît, un devis quantitatif s'applique moins bien à l'étude de notre objet puisqu'à ce jour, aucun instrument ne permet de mesurer l'identité professionnelle ou de la traiter dans toute sa complexité (Hanna et al., 2019). Notre recherche respecte donc les caractéristiques des méthodes qualitatives, la plus

fondamentale étant la grande importance accordée à la perspective et à la construction de sens des personnes participantes (Creswell & Poth, 2018).

3.2 Terrain de recherche

3.2.1 Recrutement des personnes participantes

À la suite de notre approbation au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (CÉRUL) à l'automne 2022 (numéro d'approbation: 2022-350/24-09-2022), nous avons procédé à une première vague de recrutement en janvier 2023. Nous avons envoyé un courriel à l'ensemble des étudiantes et étudiants abonnés à la liste de diffusion de recrutement aux projets de recherche de l'Université Laval. Nous avons également apposé une affiche près du local de l'Association étudiante du BÉPEP et fait la publication de celle-ci sur leur page Facebook réservée aux membres. Notre critère de sélection à ce moment-là était d'être inscrite ou inscrit au cours *Synthèse et intégration de fin d'études en éducation préscolaire et en enseignement primaire* (ENP-3003).

Ces démarches ayant été infructueuses, nous avons déposé une demande d'amendement au CÉRUL en mars 2023 afin de proposer une nouvelle stratégie de recrutement (numéro d'approbation : 2022-350 A-1/30-03-2023). Pour notre deuxième vague de recrutement, nous avons fait une publication de la nouvelle mouture de notre affiche de recrutement via une « Nouvelle » à même le portail universitaire de deux cours prévus à la huitième et dernière session du BÉPEP, soit *Synthèse et intégration de fin d'études en éducation préscolaire et en enseignement primaire* (ENP-3003) et *Initiation à la recherche en sciences de l'éducation* (EDC-4004). Nous avons pris la décision d'approcher la cohorte des finissantes et finissants avant les autres puisque nous considérions qu'au terme de leur formation, elles et ils seraient les mieux placés pour discuter de leur identité enseignante et de sa construction. En outre, il nous apparaissait important d'effectuer notre recrutement et notre collecte de données avant que les personnes participantes ne quittent le milieu universitaire pour l'entrée en carrière. En effet, nous étions conscientes que les personnes participantes auraient à décrire des expériences passées issues de leur parcours de formation. Dès lors, pour favoriser cette description, une condition à respecter est la proximité temporelle entre le vécu de ces expériences et l'évocation de celles-ci (Theureau, 2006). C'est pour cette raison que nous souhaitions qu'elles ne soient pas totalement détachées de leur formation initiale et que nous avons prévu la collecte de données au printemps 2023.

D'ailleurs, dans le but d'encourager l'intérêt à prendre part à notre projet de recherche, nous avons également prévu un incitatif pour la participation à l'entretien de recherche, soit une carte-cadeau de 50$ de la Coopérative des Libraires indépendantes du Québec.

Pour notre recherche, nous visions un échantillon de « cas typiques » (Patton, 2015), c'est-à-dire un ensemble de participantes et de participants qui représente l'étudiante ou l'étudiant typique du BÉPEP à l'Université Laval. Dans notre demande d'amendement, nous avions élargi le bassin de participantes et de participants potentiels dans l'éventualité où les tentatives de recrutement dans les cours réservés aux finissantes et finissants n'auraient pas donné les résultats escomptés puis que nous aurions à lancer une troisième vague de recrutement ne s'adressant pas uniquement aux finissantes et finissants. Ainsi, les personnes participantes à notre projet devaient présenter que deux caractéristiques : 1) être étudiante ou étudiant au BÉPEP à l'Université Laval à la session d'hiver 2023 et 2) en être minimalement à la deuxième session, c'est-à-dire d'avoir réalisé au moins une session avant celle de l'hiver 2023. Cette deuxième caractéristique avait pour intention qu'elles aient au moins vécu une année complète de formation puisqu'en fonction de nos intérêts de recherche, nous considérions qu'il était préférable qu'elles aient minimalement vécu un premier stage et une certaine variété de cours. Pour obtenir un échantillon satisfaisant, nous avons établi entre 5 et 10 le nombre souhaité de participantes et participants. Cette étendue représentait pour nous l'opportunité de recueillir une variété d'expériences et de pouvoir établir des liens entre elles. Chaque personne participante constituait une unité d'analyse.

3.2.2 Participantes et participants

Après avoir procédé à la deuxième tentative de recrutement, onze personnes nous ont signalé leur intérêt à prendre part au projet de recherche. Huit d'entre elles ont donné suite à nos communications. Ces huit personnes ont réalisé un entretien avec nous. De celles-ci, six participantes en étaient à leur dernière session au baccalauréat et étaient à quelques semaines de terminer leur formation au BÉPEP. Dans le cas des deux autres personnes participantes, l'une venait de terminer la première année de formation et l'autre, sa troisième année. Pour des raisons non connues, elles étaient inscrites dans les cours normalement prévus à la huitième session du baccalauréat et donc, normalement prévus pour les personnes finissantes.

Tableau 2. *Personnes participantes.*

Participante ou participant	Genre	Année de formation lors de l'entretien	Expériences professionnelles marquantes	Expériences personnelles marquantes
Juliette	F	4	Animatrice de camp de jour	
Léonard	M	3	Suppléant	Vécu positif d'élève
Romane	F	4	Monitrice de natation	
Olivia	F	4	Animatrice de camp de jour	Parents enseignants Parrainage
Adèle	F	4	Tutrice Animatrice de camp de jour	
Marion	F	4	Domaine de la vente	Parentalité
Eva	F	4		
Aude	F	1	Animatrice de camp de jour	

3.3 Méthode de recueil de données

3.3.1 Principale méthode de recueil de données

Pour recueillir nos données, nous avons réalisé un entretien individuel en visioconférence d'une durée 90 minutes avec chacune des personnes participantes. Le choix de faire un entretien individuel repose sur les méthodes associées au programme de recherche du cours d'action. En effet, pour décrire l'expérience comme nous souhaitons le faire, l'entretien individuel est la méthode privilégiée. Cet entretien a été enregistré (visage de la personne participante, communications des personnes interlocutrices et partage d'écran) aux fins d'analyse des données.

3.3.2 Type d'entretien : entretien de remise en situation par les traces matérielles

L'entretien que nous avons réalisé tire ses origines de notre cadre théorique. Effectivement, un ensemble d'outils et de méthodes pour étudier l'activité humaine ont été développés en lien avec les hypothèses fondatrices du cours d'action. Ces outils et méthodes constituent l'atelier méthodologique ou, autrement dit, l'observatoire du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2010). Dans le cadre de notre mémoire, c'est l'entretien de remise en situation à partir de traces matérielles que nous avons retenu. Ce type d'entretien convient à l'étude de notre objet théorique, le cours de vie relatif à un projet, puisqu'il est constitué de manière à pouvoir documenter de manière différée l'activité qui se déroule sur une période longue, discontinue et ne pouvant être observée ou enregistrée (Theureau, 2010). Dans notre recherche, nous nous intéressons au cours de vie relatif à la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants en formation initiale. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, cette construction est intermittente puisqu'elle est alimentée par divers évènements, personnes et influences et ce n'est pas chaque seconde ou activité de la formation

qui la transforme. La formation initiale en enseignement étant d'une durée de 4 ans, il nous était impossible, dans le cadre de ce mémoire, de la documenter en temps réel. Ainsi, l'entretien de remise en situation à partir de traces matérielles nous a permis de récolter a posteriori des données sur les moments signifiants des personnes participantes qui ont contribué à la construction de leur identité professionnelle. Dans ce contexte, elles ont pu exprimer les éléments de la situation qui ont été porteurs de sens pour elles, les ressentis, pensées et actions qu'ils ont engendrés et les transformations ou les apprentissages qui ont résulté de ces moments.

Ce type d'entretien permet donc de revenir sur les moments d'activités en lien avec un projet qui ont donné lieu, pour l'acteur (en occurrence, la personne participante), à la conscience préréflexive. En guise de rappel des éléments abordés dans le chapitre précédent, cette dernière consiste en l'expérience que l'acteur retire de son activité et qui peut être considérée comme un effet de surface de son interaction avec l'environnement. Pour garantir le succès des entretiens de cette nature, le respect de conditions de mémorisation et de rappel pour resituer la personne dans son activité est essentiel. Pour soutenir cette remise en situation dynamique, l'entretien doit se dérouler à partir de traces discrètes de ces moments d'activité, soit des traces du comportement de l'acteur, de transformation de sa situation ou des productions qu'il a réalisées (Theureau, 2010). Celles-ci lui permettent, lors de l'entretien, de se replonger plus facilement au moment de son activité et, conséquemment, de soutenir l'expression de sa conscience préréflexive. Dans le cadre de notre collecte de données, les personnes participantes étaient invitées à avoir sous la main des traces issues de leur parcours de formation, qu'il s'agisse de lectures marquantes, de travaux universitaires signifiants, de notes de cours, de photos d'une activité réalisée en stage, des sites de cours, etc. Ainsi, de leur côté, il leur était demandé d'avoir à portée de main les traces leur permettant de les appuyer dans l'explicitation de leur activité.

Quant au rôle de la personne chercheuse dans ce type particulier d'entretien, celle-ci doit soutenir l'expression de la conscience préréflexive relative à l'activité passée de la personne participante. Il s'agit d'une autre condition à respecter pour que l'entretien atteigne ses visées. Pour y arriver, les questionnements doivent la resituer et la maintenir dans celle-ci. En ce sens, tous questionnements qui poussent à la justification, à l'analyse a posteriori de l'activité ou qui ramène la personne participante dans « l'ici et maintenant » de l'entretien sont à proscrire (Theureau, 2010). Dès lors, l'entretien de remise en situation que nous avons réalisé peut être vu comme un entretien de type semi-dirigé.

3.3.3 Représentation de l'identité professionnelle

En plus de ces traces issues de leur parcours de formation, dans le cadre de l'entretien, les personnes participantes ont été invitées à nous partager une représentation de leur identité professionnelle.

Pour les deux participantes ayant été recrutées le cours *Synthèse et intégration de fin d'études en éducation préscolaire et en enseignement primaire,* nous les avons invitées à nous partager la représentation de leur identité enseignante élaborée dans le cadre du cours. Ce travail individuel consistait à représenter, dans un assemblage d'images, de phrases et d'affirmations, des éléments qui composent leur identité professionnelle au terme de leur formation en enseignement : mission, croyances et valeurs pédagogiques, compétences, habiletés, approches pédagogiques privilégiées, curriculum caché, attentes et limites. Si elles et ils le souhaitaient, les étudiantes et étudiants pouvaient y ajouter d'autres éléments comme des citations inspirantes. Sur le plan de la forme, elles et ils étaient invités à le personnaliser et à faire preuve d'originalité. Dans le cas des six autres personnes participantes ayant été recrutées dans le cours *d'Initiation à la recherche en sciences de l'éducation,* nous les avons simplement invitées à réfléchir à quelques mots (3 à 5) représentant leur identité professionnelle, à nous les partager et à nous décrire la signification qu'elles y attribuent.

Pour notre recherche, la représentation de l'identité professionnelle a servi de support pour faciliter le discours de la personne participante à propos de son identité enseignante. De plus, elle nous a permis d'élaborer la structure de l'entretien et de la personnaliser à la personne participante. Cela étant son principal rôle, elle n'a pas fait l'objet d'analyse. Par ailleurs, nous considérons qu'une plus-value de cette représentation est que la personne participante ait déjà amorcé une réflexion explicite sur leur représentation de soi comme enseignante ou enseignant. De cette façon, il a pu être plus facile pour elle de réaliser un entretien sur cet objet considérant la complexité et la profondeur associée à ce type de réflexion, tel que soutenu dans le premier chapitre.

3.3.4 Déroulement de l'entretien

Les entretiens de 90 minutes ont été réalisés en visioconférence en avril et en mai 2023.

Après avoir réalisé l'introduction et les rappels usuels dans le cadre d'un entretien, nous avons pris quelques minutes pour apprendre à connaître la personne participante et lui donner confiance. Nous lui avons posé des questions générales sur son parcours de formation, les raisons qui l'ont amenée à s'engager dans une formation en enseignement ainsi que sa vision de l'enseignement avant même de faire l'entrée au BÉPEP [voir Annexe 1 pour la grille d'entretien].

Par la suite, nous sommes entrées dans le cœur de l'entretien. Dans un premier temps, nous avons invité la personne participante à nous décrire la représentation de son identité professionnelle, soit par le partage de la représentation visuelle, soit par le partage de mots et de concepts. Dans un deuxième temps, nous nous sommes engagées dans l'entretien de remise en situation visant à décrire le cours de vie relatif à la construction de l'identité professionnelle de la personne participante. Pour chacun des éléments de la représentation, nous lui avons demandé de cibler les moments porteurs qui l'ont menée à intégrer cette dimension à son identité enseignante. Cela pouvait être lié à plusieurs contextes comme une expérience vécue dans l'un des quatre stages, un apprentissage issu d'un cours universitaire, un évènement lié à la vie personnelle, une rencontre marquante, etc. Dans un troisième temps, nous avons accompagné la personne participante à se plonger dans chacune des expériences évoquées et à décrire sa conscience préréflexive dans le but de reconstruire le filon de l'intégration de cette dimension au cœur de son identité enseignante. Les questions de la personne chercheuse avaient alors pour but de guider l'expression des différents aspects de son expérience. Par exemple, pour soutenir la participante ou le participant dans l'explicitation de sa structure d'anticipation (engagements, attentes et savoirs mobilisés) au moment de son activité, nous lui avons posé des questions comme : *quelles étaient tes préoccupations à ce moment-là? Quelles étaient tes attentes envers ce travail/cours/enseignant associé/etc.? Sur quelles connaissances t'es-tu appuyé à ce moment-là? Qu'est-ce qui t'a inspiré à mettre cela en place?* Pour soutenir la mémorisation et la révocation de celle-ci, nous l'avons encouragée à consulter les traces pouvant soutenir sa mémorisation. Plusieurs des personnes participantes ont consulté le portail des cours universitaires lors de l'entretien.

Pour amener tranquillement la personne participante vers la conclusion de l'entretien, nous avons mis de côté la représentation de l'identité professionnelle. Nous lui avons demandé de prendre un pas de recul devant les années de formation qu'elle a vécues et de nous partager d'autres moments fondateurs de la construction de son identité enseignante. Pour appuyer cette réflexion, nous avons affiché à l'écran la liste des cours universitaires du BÉPEP. Si la personne évoquait d'autres expériences, nous tentions à nouveau de l'amener à se plonger dans le moment de son activité et à nous faire la description de sa conscience préréflexive.

Enfin, pour terminer l'entretien, nous avons posé des questions analytiques « de second niveau » à la personne participante, c'est-à-dire des questions qui l'éloignent de l'expression de la conscience préréflexive de son activité et visent plutôt l'analyse de cette dernière (Theureau, 2010). Nous l'avons alors invitée à se prononcer sur les dispositifs de sa formation initiale qu'elle considère comme essentiels et manquants pour accompagner les futures enseignantes et enseignants à construire leur

identité professionnelle. Nous avons réservé ces questions pour la toute fin de l'entretien puisque, pour répondre aux questions de type analytique, la personne a avantage de s'appuyer sur les acquis de l'expression de sa conscience préréflexive et d'avoir été exposée aux traces de son activité (Theureau, 2010).

3.4 Méthode d'analyse de données

Pour analyser les données issues des entretiens, nous avons réalisé quatre grandes étapes.

En premier lieu, nous avons fait la transcription de l'intégralité de chacun des entretiens individuels sous forme de verbatim. Nous avons transcrit tous les propos, incluant les hésitations et les reformulations, afin de rester fidèles à ce que la personne participante a exprimé.

En deuxième lieu, pour nous préparer à nous plonger dans l'analyse des données, nous avons établi la « chronique temporelle » pour chaque personne participante. Cette étape préliminaire à la reconstitution des signes hexadiques est essentielle puisque lors de l'entretien, malgré la préoccupation de la personne chercheuse à respecter la temporalité de l'activité de la personne participante, il peut arriver que cette dernière, dans l'expression de sa conscience préréflexive, fasse des bonds dans le temps ou évoque divers évènements sans nécessairement se soucier de leur chronologie. Dans la mesure du possible, il faut replacer les unités du cours d'expérience dans l'ordre de leur vécu afin que nous puissions éventuellement rendre compte de la dimension temporelle complexe de l'activité puis de la construction et de l'enchaînement des significations de l'acteur. Concrètement, pour ce faire, nous avons divisé les transcriptions de verbatims de manière à classer chronologiquement tous les évènements mentionnés. Tel qu'illustré dans la Figure 2, nous avons organisé la chronique temporelle de sorte à identifier un repère dans le temps, des éléments de contexte pertinents ainsi que les verbalisations associées à l'évènement en question.

Repère temporel	Description du contexte	Verbalisations C : chercheuse P : participante	Signes
Mi-septembre 2019 – première année formation	Premier cours éducation préscolaire, apprentissage des types d'attachement.	C : Pas de souci. Okay fait que c'est vraiment le... oui, je le vois. Okay, fait que là si je te replace vraiment à ce cours là, là on est en ENP-1006. On est début de la session, vraiment début de la session. P : Oui à peu près là. On est dans ma tête les 5 premières semaines, mettons. C : Okay, parfait. P : Mi-septembre, fait que, ouin, quand même quand même assez tôt. C : Ok, parfait. Puis X qui qui t'enseignait. C'est bien ça ? P : Ouais, c'est ça. C : Okay. Fait que là, tu vas dans le cours ce matin là. As-tu des attentes, des préoccupations, des intentions, est-ce que tu sais un peu vers sur quoi le cours va porter ? P : Euh, de mémoire on savait pas, tu sais-je sais qu'on avait, je pense que nos lectures étaient à faire post, tu sais comme après le cours parce que de mémoire on avait pas les diapositives avant. Je crois qu'on les avait seulement après qu'elle aille, mettons enseigner le cours. P : Mais non, c'est ça fait que tu sais-je, je pense qu'on les avait plus après le cours dans le fond. Fait que non, j'avais pas vraiment d'idée. En tout cas, je me rappelle pas, mettons être rentrée dans le cours puis faire comme « J'ai vraiment hâte. ». Tu sais, j'avais pas, j'avais pas d'attente, mettons. C : Okay, parfait. Donc là, X, j'imagine que là elle donne le cours, puis là elle présente ça. P : Oui. C : Est-ce que tu te rappelles précisément ce qui a été signifiant ou porteur pour toi ce moment-là? P : Euh, ben c'est sûr **que je trouvais les différents types d'attachement intéressants** bien évidemment, tu sais, je trouvais aussi **qu'il y avait quand même des subtilités que j'aurais pas pensé qu'il y avait, il y avait comme, tu sais, ambivalent, il y avait l'évitement, il y avait rassurant et il y avait désorganisé**. [...] C: Intéressant, intéressant. Fait que toi tu retires, je comprends, vraiment ça de ton... de cette période-là, de ce cours-là. Puis en quoi est-ce que c'était un changement ou une nouveauté pour toi ? P : Ben c'est sûr que comme j'ai dit, moi **les enseignants que j'ai eus au primaire, c'était pas mal tous des enseignants qui avaient, en tout cas j'assume de ma perspective, l'attachement sécurisant, fait que tu sais, j'avais jamais comme pensé que ça pouvait, tu sais, il pouvait avoir ce type d'attachement-là. Tu sais, dans ma tête, c'était pas**... Tu sais, il y avait peut-être des profs qui qui étaient pas aussi... que j'aimais pas autant, mais c'était pas des mauvais profs, tu sais... Puis je mauvais prof... ça veut pas dire t'es un mauvais prof parce que tu as ce type d'attachement-là, mais tu sais...	
Hiver 2020 – stage 1	P va en stage 1 et observe des enseignants avec leurs élèves.	P : Ça m'avait frappé parce que, tu sais, c'est super simple comme notion, mettons qu'on voit dans le bacc, puis je me rappelle après, mettons **en circulant dans les écoles ou en faisant mon premier stage à l'hiver, j'étais comme « Okay, oui, on voit la différence entre une enseignante qui est rassurante, l'élève veut venir à elle, l'élève est à l'aise en sa présence. Puis un prof qui est pas toujours comme calme ou parfois tu sais qui est comme plus... pas rude mais tu sais qui... ses interventions sont pas toujours faites douces, puis essayer, mettons, qui se laisse plus un peu avoir par ses émotions, mettons là... si je le formule de même. Ben, tu sais, les élèves vont pas toujours savoir... Tu sais ils vont essayer de trouver le bon moment pour aller lui parler »,** puis c'est quand même très réflexif de justement... Tout ça, fait que ça, je m'appelle, c'est le premier moment où ça m'a comme vraiment frappée que de la façon dont tu agis, que ce soit avec un enfant ou pas là, mais particulièrement avec un enfant, ça peut faire une grande différence dans la façon dont il t'approche, dans la façon dont il se comporte autour de toi.	

Figure 2. Extrait d'une chronique temporelle.

En troisième lieu, en lien avec l'atelier méthodologique de notre cadre théorique, nous avons fait la reconstitution des signes hexadiques de l'activité de chaque personne participante. Pour nous, c'est particulièrement là que réside la richesse de notre méthodologie puisque nous sommes à même de documenter la construction identitaire d'un point de vue que nous ne pourrions accéder sans la collaboration des actrices et acteurs concernés. À partir de la chronique temporelle, nous avons ciblé dans le discours de la personne participante, donc du point de vue interne de son activité, les composantes du signe, soit ses engagements (E), ses attentes (A), les savoirs mobilisés de son référentiel (S), ses représentamens (R), ses unités du cours d'expérience (U) ainsi que ses interprétants (I) afin d'élaborer l'enchaînement structuré de l'activité et des significations qu'elle a construites au cœur de celle-ci (voir Figure 3). Pour construire un signe, il devait minimalement être composé d'un représentamen et d'une unité du cours d'expérience. De plus, pour nous assurer de ne pas faire d'inférences inappropriées quant à la description de l'activité de nos participantes et participant, nous avons lié un segment de verbatim à chaque composante du signe. Enfin, dans le but de mieux

comprendre l'activité, nous avons également identifié ou inféré tout élément extrinsèque de l'activité, de la situation, de l'état de la personne et de sa culture ayant pu influencer son cours d'action.

Repère temporel	Description du contexte	Verbalisations C : chercheuse P : participante	Signes
Mi-septembre 2019 – première année formation	Premier cours éducation préscolaire, apprentissage des types d'attachement.	C : Pas de souci. Okay fait que c'est vraiment le… oui, je le vois. Okay, fait que là si je te replace vraiment à ce cours là, là on est en ENP-1006. On est début de la session, vraiment début de la session. P : Oui à peu près là. On est dans ma tête les 5 premières semaines, mettons. C : Okay, parfait. P : Mi-septembre, fait que, ouin, quand même quand même assez tôt. C : Ok, parfait. Puis X qui qui t'enseignait. C'est bien ça ? P : Ouais, c'est ça. C : Okay. Fait que là, tu vas dans le cours ce matin là. As-tu des attentes, des préoccupations, des intentions, est-ce que tu sais un peu vers sur quoi le cours va porter ? P : Euh, de mémoire on savait pas, tu sais-je sais qu'on avait, je pense que nos lectures étaient à faire post, tu sais comme après le cours parce que de mémoire on avait pas les diapositives avant. Je crois qu'on les avait seulement après qu'elle aille, mettons enseigner le cours. P : Mais non, c'est ça fait que tu sais-je, je pense qu'on les avait plus après le cours dans le fond. Fait que non, j'avais pas vraiment d'idée. En tout cas, je me rappelle pas, mettons être rentrée dans le cours puis faire comme « J'ai vraiment hâte. ». Tu sais, j'avais pas, j'avais pas d'attente, mettons. C : Okay, parfait. Donc là, X, j'imagine que là elle donne le cours, puis là elle présente ça. P : Oui. C : Est-ce que tu te rappelles précisément ce qui a été signifiant ou porteur pour toi ce moment-là? P : Euh, ben c'est sûr **que je trouvais les différents types d'attachement intéressants** bien évidemment, tu sais, je trouvais aussi **qu'il y avait quand même des subtilités que j'aurais pas pensé qu'il y avait, il y avait comme, tu sais, ambivalent, il y avait l'évitement, il y avait rassurant et il y avait désorganisé**. […] C: Intéressant, intéressant. Fait que toi tu retires, je comprends, vraiment ça de ton… de cette période-là, de ce cours-là. Puis en quoi est-ce que c'était un changement ou une nouveauté pour toi ? P : Ben c'est sûr que comme j'ai dit, moi **les enseignants que j'ai eus au primaire, c'était pas mal tous des enseignants qui avaient, en tout cas j'assume de ma perspective, l'attachement sécurisant, fait que tu sais, j'avais jamais comme pensé que ça pouvait, tu sais, il pouvait avoir ce type d'attachement-là. Tu sais, dans ma tête, c'était pas**… Tu sais, il y avait peut-être des profs qui qui étaient pas aussi… que j'aimais pas autant, mais c'était pas des mauvais profs, tu sais… Puis je mauvais prof… ça veut pas dire t'es un mauvais prof parce que tu as ce type d'attachement-là, mais tu sais…	(U discours privé) *j'avais jamais comme pensé que ça pouvait, tu sais, il pouvait avoir ce type d'attachement-là. Tu sais, dans ma tête, c'était pas [possible, fréquent].* (U discours privé) *je trouvais les différents types d'attachement intéressants bien évidemment, tu sais, je trouvais aussi qu'il y avait quand même des subtilités que j'aurais pas pensé qu'il y avait [entre les types d'attachement].* (R) Apprentissage des autres types d'attachement : *il y avait comme, tu sais, ambivalent, il y avait l'évitement, il y avait rassurant et il y avait désorganisé.* (S) P n'a connu que des enseignants qui favorisaient un type d'attachement sécurisant : *les enseignants que j'ai eus au primaire, c'était pas mal tous des enseignants qui avaient, en tout cas j'assume de ma perspective, l'attachement sécurisant.* (I) P apprend qu'il existe divers types d'attachement dans la relation enseignant-élève. —

Figure 3. Extrait d'une reconstitution.

En quatrième lieu, dans un logiciel d'analyse de données (MAXQDA), nous avons importé les reconstitutions de signes pour chacune des personnes participantes. À partir de celles-ci, nous avons catégorisé les interprétants qu'elles ont créés en fonction du contenu de l'apprentissage ainsi que de la nature de l'apprentissage (voir Tableau 2). Les catégories liées au contenu de l'apprentissage ont été élaborées de façon émergente. Essentiellement, cela a été fait en identifiant le thème auquel référait l'interprétant. Pour chacun des thèmes, les interprétants identifiés ont été organisés par sous-thèmes en fonction de leurs similitudes. Tout au long de l'analyse des données, les catégories ont été affinées et réorganisées afin de s'assurer de leur cohérence. Quant aux catégories liées à la nature de l'apprentissage, elles ont été basées sur les travaux de Zeitler (2011) s'intéressant aux apprentissages interprétatifs construits dans l'activité et l'expérience. À partir de cette catégorisation, nous avons sélectionné les interprétants nous apparaissant liés à leur construction identitaire professionnelle (apprentissages sur soi) afin de reconstituer des trajectoires de transformation et de construction de la représentation de soi comme enseignante ou enseignant. Ces trajectoires seront présentées au prochain chapitre.

Tableau 3. *Tableau de catégorisation des interprétants.*

Catégorisation des interprétants		
A. Contenu de l'apprentissage		
Catégorie	**Sous-catégories**	**Description**
Apprentissage élèves	Population d'élèves	*Informations, représentations sur une population d'élèves (p.ex. selon leur âge, le niveau scolaire, etc.), leurs besoins, leurs particularités; construction d'une représentation*
	Élèves de la classe	*Contextuel dans le groupe classe; apprendre à connaître les particularités de sa classe, de ses élèves*
	Relations	*Relation élève-enseignant, relation entre les élèves, climat de classe*
Apprentissage enseignement-apprentissage	Engagement	*Des élèves; dispositions à l'apprentissage; plaisir*
	Stratégies	*Stratégie d'enseignement particulière; connaissances en lien avec les stratégies d'enseignement; variation des stratégies; essai de nouvelles stratégies*
	Pédagogie particulière	*P.ex. Freinet, Montessori, par la nature, etc.*
Apprentissage profession	Collègues	*Collaboration avec les collègues, la représentation de ceux-ci, etc.*
	Réalité du travail	*Conditions, tâches, etc.*
Apprentissage sur soi	Style d'enseignement	*Conception de l'enseignement-apprentissage; adhésion à une posture, un paradigme de l'apprentissage, une approche, une pédagogie*
	Milieu scolaire	*Préférences en lien avec le milieu, le niveau scolaire, etc.*
	Qualité/caractéristique	*Que la personne s'attribue, se reconnaît; l'image que la personne conçoit d'elle-même*
	Définition de son rôle	*À titre d'enseignant*
	Développement professionnel	*Rapport à la profession, formation, autoévaluation*
	Posture enseignante	*Style de gestion, approche auprès des élèves, rapport aux apprenants*
	Valeur	*Que la personne s'attribue, se reconnaît, qu'elle veut transmettre aux élèves*
B. Nature de l'apprentissage		
Catégorie		**Description**
Ouverture zone de développement		*Ouverture à de nouvelles créations de représentants de couplage de situation-action (types) ; envisager de nouvelles possibilités ; se donner une nouvelle avenue d'action; conscientiser ses défis*
Invalidation		*Révoquer des types*
Remise en question		*Remettre en question ses types ; affaiblissement, remise en doute sans nécessairement les invalider*
Construction		*Se construire de nouveaux types ; faire des liens, établir des relations entre eux*
Validation		*Confirmer des types; augmenter sa familiarité ; les renforcer*

Au début de la démarche d'analyse des données, un processus interjuge a été instauré avec la direction de recherche afin de valider les méthodes et les interprétations initiales. Ces échanges constructifs ont offert l'occasion de réaliser une autoévaluation avant de poursuivre l'analyse du corpus de données. Nous estimons que cette collaboration a permis de renforcer la validité des résultats obtenus.

3.5 Respect des principes éthiques

Par la mise en place de diverses mesures, le déroulement de notre recherche a respecté les principes directeurs de *l'Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* (Conseil de recherches en sciences humaines, 2018). Effectivement, nous nous sommes assurées que les personnes participantes aient consenti de manière libre, éclairée et continue à prendre part à notre recherche avec la signature d'un formulaire de consentement répondant aux exigences du CÉRUL avant de débuter la collecte de données. Au tout début de l'entretien, nous nous sommes assurées qu'elles consentaient toujours à participer puis à être enregistrés aux fins d'analyse. D'ailleurs, pour diminuer les possibles risques d'influence ou de pression à participer, aucun rapport de pouvoir ne liait la personne qui menait le recrutement et l'entretien aux personnes participantes. Sachant que la directrice de recherche associée à ce mémoire occupe maintenant les fonctions de doyenne au sein de la Faculté des sciences de l'éducation, nous avons mentionné explicitement aux personnes participantes potentielles que l'acception ou le refus de participer au projet de recherche n'affecterait en aucun cas l'évaluation ou le déroulement de leur formation. De plus, pour que les participantes et participants puissent parler de leur parcours de formation en toute confiance, la directrice de recherche n'a pas eu accès à la liste de codes attribués pour les anonymiser. En plus de cela, pour que leur consentement soit éclairé, nous les avons explicitement informés des inconvénients et des avantages pouvant être occasionnés par notre recherche dans le formulaire de consentement. Au-delà de toutes ces mesures, nous avons réfléchi à notre recherche pour qu'elle ne porte aucun préjudice aux personnes participantes, le seul risque soulevé étant de ressentir un inconfort émotionnel dans le cas où la personne aurait vécu des moments difficiles pendant son parcours de formation.

En ce qui concerne le respect et la protection de la vie privée et des renseignements personnels des participantes et des participants, nous avons écarté tous renseignements identificatoires dans la description des résultats et nous nous sommes assurées de la protection des données recueillies en les conservant sur un serveur protégé de l'Université Laval.

Enfin, quant au respect de la justice et de l'intégration**,** nous avons lancé un appel de recrutement à tous les étudiantes et étudiants du BÉPEP sans discrimination. Toutes personnes étaient invitées à participer si elles répondaient aux critères d'inclusion précédemment nommés, critères justifiés par

le fait que nous nous intéressions à la construction de l'identité professionnelle dans le parcours de formation initiale.

3.6 Critères de scientificité

Pour justifier la rigueur méthodologique de notre étude, nous nous basons sur la vision de Guba (1981) quant aux critères de scientificité. Ce choix s'explique par le fait que les hypothèses ontologiques et épistémologiques de notre posture interprétativiste se rapprochent de celles du paradigme naturaliste adopté par l'auteur. Ce dernier établit les critères de scientificité comme étant la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

La crédibilité renvoie à « vérifier la congruence entre le sens véhiculé par le sujet et le sens dégagé par le chercheur, notamment dans la collecte, l'analyse et l'interprétation des données » (Bourgeois, 2016, p.9). Pour respecter ce critère, nous avons invité les participantes et le participant à vérifier que la description des résultats qui leur sont associés représente bien leur réalité. En effet, nous leur avons envoyé par courriel les résultats leur correspondant, en leur demandant de les valider et de nous signaler si des passages étaient à revoir. Pour satisfaire le critère de crédibilité, cette technique est jugée comme la plus importante par Guba (1981).

La transférabilité consiste à « déterminer si les conclusions d'une recherche peuvent avoir un sens dans un autre contexte que celui étudié » (Bourgeois, 2016, p.9). Pour ce faire, nous avons fourni une description des caractéristiques de nos personnes participantes et du contexte de leur activité la plus précise possible. De cette façon, le lectorat pourra juger s'il peut transférer les résultats à quelconque situation (Guba, 1981).

Pour ce qui est de la fiabilité, elle « vise à démontrer la transparence du chercheur et, par le fait même, l'indépendance de ses interprétations par rapport à ses biais » (Bourgeois, 2016, p.9). Afin de faire preuve de cette transparence, nous avons établi d'entrée de jeu les postulats de notre cadre théorique et notre posture épistémologique qui nous ont guidées tout au long de la recherche. Guba (1981) propose également comme mesure de fournir le plus de détails possible quant à la méthodologie employée afin qu'une personne externe puisse examiner le processus employé pour collecter et analyser les données. C'est ce que nous avons fait, dans ce présent chapitre, en fournissant une description riche des diverses étapes de la méthodologie.

Enfin, le critère de confirmation, ou de constance interne, « cherche à fournir un degré d'assurance que les résultats de la recherche n'ont pas été influencés » et qu'ils sont bien appuyés sur les données (Bourgeois, 2016, p.10), comme des segments de verbatim issus de l'entretien (Guba, 1981). À cet

effet, dans le chapitre de présentation des résultats, nous nous sommes assurées que nos interprétations soient supportées par des données en rapportant directement aux propos des personnes participantes.

Chapitre 4 : Résultats

Maintenant que nous avons circonscrit le cadre méthodologique de notre recherche et que nous avons décrit tout le processus de collecte et d'analyse de données dans lequel nous nous sommes engagées, il est temps de partager le fruit de notre travail et de nos découvertes. Avant de ce faire, rappelons les questions de recherche auxquelles nous souhaitions apporter réponse dans le cadre de ce mémoire :

Quels interprétants en lien avec la construction de l'identité professionnelle les futures enseignantes et enseignants créent-ils dans le cadre de leur formation initiale? Quelles sont les constituantes de l'activité qui contribuent à la création de ces interprétants?

Ce présent chapitre a donc pour but de décrire les résultats de notre recherche pour chacune des personnes participantes. En premier lieu, en guide de présentation, nous énoncerons ce qui les a menées à poursuivre une formation initiale en enseignement primaire et en éducation préscolaire.

En deuxième lieu, nous dépeindrons les moments charnières vécus en formation initiale ayant contribué à la construction de certaines facettes de leur identité enseignante. Nous décrirons les divers apprentissages réalisés, les transformations, les remises en question et les validations que ces moments significatifs ont créés chez la personne. À cette partie de la description des résultats, pour faire un lien explicite avec notre cadre théorique et notre méthodologie d'analyse, nous indiquerons pour chaque fragment d'activité de nos personnes participantes la composante du signe auquel il renvoie. À titre de rappel de ce qui a été présenté au deuxième chapitre, les composantes du signe nous permettent de découper l'activité de la personne et de reconstituer la construction de significations dans son expérience. Ces composantes renvoient à ses engagements (E), à ses attentes (A), à son référentiel de savoirs (S), aux représentamens, soit les indices perceptifs de l'environnement qui ont sens pour elle (R), aux unités du cours d'expérience (U) et aux interprétants (I) mobilisés et créés dans son expérience. En plus de celles-ci, nous indiquerons les éléments et caractéristiques extrinsèques ayant pu influencer le cours de son activité.

En troisième lieu, nous adopterons une posture davantage analytique que descriptive afin de mettre en lumière les grands constats que nous pouvons tirer du cas de chaque personne participante.

Enfin, pour conclure ce chapitre de présentation des résultats, nous tenterons de répondre aux questions de recherche en dégageant une analyse plus générale. Pour cette synthèse analytique, nous présenterons d'abord un tableau résumé des apprentissages sur soi dégagés dans les diverses

trajectoires des personnes participantes. Par la suite, nous établirons les grands constats à tirer ainsi que des liens entre les cas présentés.

4.1 Présentation des résultats

Dans cette partie, nous présenterons l'analyse de cas de nos huit personnes participantes : Juliette, Léonard, Romane, Olivia, Adèle, Marion, Eva et Aude. Ces personnes étaient toutes engagées dans la formation initiale en enseignement lors du recrutement et de la collecte de données. À l'exception de Léonard, qui était à sa troisième année de formation, et de Marion, qui en était à sa première, toutes les autres participantes étaient à leur dernière session universitaire au BÉPEP.

4.1.1 Juliette

- *Présentation de Juliette*

Lorsqu'il fut le temps pour Juliette de s'inscrire à l'université, l'enseignement ne se présentait pas d'emblée comme étant l'unique voie pour elle : « j'avais beaucoup d'intérêts. Je me cherchais. […] j'avais appliqué en chimie, en administration puis en enseignement primaire ». Pour des raisons qu'elle ne parvient pas à expliquer, elle a finalement fait le choix d'aller de l'avant avec le baccalauréat en administration : « c'était quasiment du hasard ». Rapidement dans son cheminement, on lui a présenté des opportunités de vivre ses premières expériences sur le marché du travail par le biais d'un emploi ou d'un stage à réaliser pendant l'été. Ayant été monitrice de camp de jour pendant quatre années auparavant, la première réaction de Juliette a été de ne pas envisager la possibilité de travailler en administration puisqu'elle ne se voyait pas occuper un travail dans un autre contexte que celui du camp de jour. Sa réaction spontanée basée sur l'envie de passer d'autres étés avec les enfants lui a fait prendre conscience de ses réels intérêts : « Je veux être au camp de jour encore […] Pour moi, si je ne veux pas tout de suite entrer dans le domaine, c'est peut-être parce que je suis faite pour aller ailleurs ». Cette réalisation l'a menée à prendre la décision de se réorienter vers le baccalauréat en enseignement à l'hiver 2019. C'est lorsqu'elle a interagi avec ses condisciples que Juliette a senti qu'elle avait trouvé sa voie : « je trouvais que les personnes, leur personnalité […] me ressemblaient plus, les valeurs. Je me suis plus retrouvée. ». À ces premiers pas au BÉPEP, Juliette se représentait l'enseignement comme l'ensemble de deux grands éléments que sont les enfants et la pédagogie : « la pédagogie : "j'explique des concepts". Puis, on travaille avec des enfants, on gère des enfants ».

- *De la découverte à l'adoption de pratiques inspirées par la pédagogie Freinet*

Lors de sa première année au baccalauréat, Juliette suit un cours qui porte sur les courants pédagogiques. Dans ce cours universitaire, on présente de grands pédagogues contemporains tels que Dewey, Neill, Freinet, Freire, Montessori et Rogers, leur approche puis les pratiques pédagogiques

qu'ils soutiennent. Au cégep, Juliette avait réalisé un travail sur la pédagogie Montessori au cégep qui a « commencé à [lui] ouvrir la porte » sur les pédagogies particulières dans lesquelles « l'autonomie est importante » (S). Elle se sent alors spécialement intéressée par les présentations des pédagogies dites plus alternatives qui lui étaient alors peu connues : « des manières de faire que, personnellement, je n'avais pas vécues comme enfant (R) puis que je trouvais dont géniales (U) ». Elle construit dès lors l'idée que les pédagogies alternatives l'interpellent davantage comme future enseignante (I ouverture – apprentissage sur soi – style d'enseignement).

À l'an trois de sa formation, dans le cours qui porte sur les interventions pédagogiques et la gestion de classe, les pédagogies alternatives sont de nouveau abordées, mais sous un angle plus pratique et axé sur la gestion de classe. Puisque l'autonomie est une valeur qui tient à cœur à Juliette (S) et qu'elle est bien au fait qu'une des missions de l'école est « de développer des citoyens à part entière » (S), la présentation de la pédagogie Freinet et de la vision de l'autonomie et de la responsabilité qui y est mise de l'avant (R) capte son attention : « j'avais vraiment trouvé ça spécial […] j'avais comme eu une petite étincelle » (U). Dans ce cours, elle concrétise vouloir se rapprocher de telles valeurs : « si on veut qu'ils apprennent, nous, on est là pour faciliter un peu les apprentissages […] prendre le temps de leur montrer ou de leur donner des outils, puis les moyens […] de les amener un peu dans la résolution de problème puis les préparer à comment être plus autonomes, mais aussi à être plus débrouillards face à une panoplie de problèmes » (I construction – apprentissage sur soi – valeur). Cela lui amène donc à revoir ses intentions et son rôle comme enseignante : « l'autonomie, ce n'est pas nécessairement ça en premier que je pensais développer quand je suis rentrée dans le bacc » (I construction – apprentissage sur soi – définition de son rôle). Toujours dans le même cours, Juliette assiste à une conférence donnée par une enseignante qui pratique dans une école s'inscrivant dans la pédagogie Freinet : « elle nous avait parlé de comment ça fonctionnait, puis parlé des projets, puis de l'autonomie ». Ce qui est significatif pour elle lors de cette présentation, c'est le fait qu'il soit tout à fait possible de mobiliser les principes et pratiques de cette pédagogie dans tous les contextes scolaires : « quelque part [la pédagogie Freinet] se rapproche un peu de la pédagogie traditionnelle dans le sens que ce qu'ils utilisent dans leur classe, on peut l'appliquer dans les écoles plus traditionnelles » (R). Elle en retire donc qu'elle peut adopter certaines pratiques nées de la pédagogie Freinet contemporaine : « le plan de travail, l'échelle d'autonomie, je peux faire ça […] de m'informer puis de prendre des petites pratiques ici et là » (I ouverture – enseignement-apprentissage – pédagogie particulière).

Quelque temps plus tard, au troisième stage, elle remarque que les élèves de sa classe de deuxième année nécessitent fréquemment son aide : « je voyais que les élèves […], ils venaient beaucoup,

beaucoup me voir » (R). Suivant son cours en concomitance avec le stage (extrinsèque) et ayant à cœur de développer l'autonomie et la responsabilité chez les élèves (E), en réaction à cette observation, elle se dit : « c'est vrai que mes élèves, avant de venir me voir, ils ne se sont pas posé la question, quels outils qu'ils pouvaient essayer. Ils prennent le chemin facile [de me solliciter] » (U). Elle prend alors conscience qu'elle doit mettre quelque chose en place pour développer leur autonomie : « Ça ne marche pas. Ils sont tout le temps en train de venir me voir pour des choses qu'ils auraient pu essayer seuls avant […] l'autonomie, ça ne serait pas pire à travailler » (I ouverture – élèves – élèves de la classe). Pour ce faire, elle instaure le système d'échelle d'autonomie (U) vu dans son cours pendant les semaines intensives où elle est présente tous les jours en classe pendant trois semaines (extrinsèque). Elle en conclut que ce système est profitable pour tous les actrices et acteurs concernés : « je pouvais mieux enseigner. Le temps était mieux utilisé pour ma part, par le fait même, pour les élèves aussi » (I construction – enseignement-apprentissage – pédagogie particulière). Par conséquent, elle valide son intérêt envers la pédagogie Freinet (I validation – apprentissage sur soi – style d'enseignement). Ultérieurement, au quatrième stage, Juliette intégrera également le plan de travail à sa planification quotidienne, une organisation de travail autonome qui tire son origine de la pédagogie Freinet.

- *La relation avec les élèves : axe central de la relation pédagogique*

Au début de sa troisième année de formation, au cœur d'une discussion dans le cadre du cours sur l'intervention pédagogique et la gestion de classe, une consœur de Juliette partage une expérience de suppléance. Elle raconte avoir perçu une grande différence chez les élèves lorsqu'elle a pris le temps de s'intéresser à eux et de créer un lien (R). En racontant cette anecdote, l'étudiante souligne l'importance d'établir une relation avec les élèves en faisant référence aux « cinq doigts de la main » (R), soit le modèle de gestion de classe mobilisé dans le cours. Juliette, « marquée » (U) par ce partage conscientise un principe qui, elle réalise, l'a pourtant toujours guidée comme animatrice de camp de jour et comme stagiaire: « ça faisait des liens avec ce que je savais, mais ça l'officialisait pour une première fois [avec une assise théorique]. Ça l'ancrait » (I validation – élèves – relations). Au cours de cette cinquième session universitaire, l'importance de la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves est réitérée à plusieurs occasions, si bien que Juliette, qui a toujours été une apprenante pour qui cela passait en second plan (S), en vient à concevoir l'apprentissage différemment : « ça m'a fait une prise de conscience que la pédagogie n'est quasiment rien sans le lien, sans le côté humain […] Tant que l'enfant, je n'ai pas un lien avec, qu'il n'est pas en confiance […] que la relation n'est pas installée […] tout ce que je vais faire en pédagogie va avoir trois fois moins d'impact » (I construction/invalidation – enseignement-apprentissage – engagement). Cette prise de conscience la pousse à revisiter la représentation de son approche enseignante : « ça a comme

changé mes priorités […] mes efforts vont être beaucoup plus sur le lien » (I ouverture – apprentissage sur soi – posture enseignante).

Plus tard dans la troisième année de formation, à la toute fin de son stage, l'enseignante associée de Juliette lui fait un commentaire qui concerne le lien qu'elle entretient avec les élèves (E). Ce commentaire la déstabilise complètement : « [elle] me disait : " Fais attention […] Je le vois que tu as travaillé dans les camps de jour. […] Tu ne veux pas être amie des élèves" » (R). S'ensuit pour elle une foule de pensées confuses : « je ne comprenais pas […] j'essayais de me questionner […] je suis familière avec les élèves, mais en même temps, quand ça ne fait pas, je ne commence pas à embarquer dans leurs niaiseries non plus. […] je ne trouvais pas que ça occasionnait des problèmes nécessairement » (U). À la suite de ce commentaire, Juliette se remet en question quant à la relation avec les élèves qu'elle souhaite tant privilégier : « peut-être qu'il faut que je travaille ça parce que je vais me faire marcher sur les pieds. Puis, on dirait que là je me mettais en doute » (I remise en question – apprentissage sur soi – posture enseignante).

Au stage suivant, le dernier de sa formation initiale, Juliette reste marquée par le commentaire de son enseignante associée du troisième stage (E). Contrairement à cette dernière, son nouvel enseignant associé se distingue largement du modèle d'enseignant que Juliette a connu par son côté théâtral et sa manière particulière d'entrer en relation avec les élèves : « il fait des blagues. Il est très spontané » ; « il y avait un sac de bonbons. Puis, là, une fois de temps en temps, il sort le bonbon, on lance le bonbon à l'élève. Il fait venir l'élève, il le prend dans ses bras » ; « les élèves étaient quasiment des blocs Lego pour enseigner la géométrie » ; « sa classe se transformait en théâtre » (extrinsèque). Par-dessus tout, ce que Juliette constate, c'est que cette façon peu orthodoxe d'interagir avec les élèves ne nuit pas à sa posture d'autorité : « en voyant un autre enseignant associé avoir une approche qui […] était plus similaire à la mienne puis voir que ça fonctionnait » (R). De surcroît, son enseignant associé souligne positivement sa posture chaleureuse avec les élèves : « jamais [l'enseignant associé] ne m'a reproché d'être trop familière avec les élèves. […] Il l'identifiait comme une de mes forces » (R). Tout cela rassure Juliette et lui permet de déconstruire sa remise en question par rapport à sa posture enseignante : « ça peut marcher. Je pense que je vais cheminer là-dedans » ; « si lui aussi le fait, moi aussi je vais le faire. Je vais continuer comme ça » (U) ; « Je peux établir un cadre tout en ayant lien quand même proche, puis que les élèves ne soient pas gênés de me parler ou quoi que ce soit, mais qu'ils sachent que je suis leur enseignante tout de même. […] Il ne faut pas nécessairement que je sois la police » (I validation – apprentissage sur soi – posture enseignante).

Au cours de l'automne de son quatrième stage, Juliette observe que les élèves sont véritablement heureux dans leur milieu scolaire : « je voyais le plaisir, que les élèves avaient le goût d'être là chaque matin […] ils sont bien dans la classe » (R). En réaction à cela, Juliette se dit : « il ne faut jamais perdre ça » (U) et elle réalise que l'établissement de relations avec les élèves passe notamment par l'entretien d'un climat de classe positif qui, lui, se crée notamment en débordant du cadre strictement scolaire : « ce sont des petites choses, mais ça faisait vraiment toute la différence au sein de l'énergie de la classe […] ce n'est clairement pas perdu. Même si on fait cinq minutes de moins de mathématiques par jour pour faire un peu de folies […] ça vaut la peine » (I construction – élèves – relations).

- *Analyse du cas de Juliette*

Dans le cas de Juliette, il est intéressant de constater que ce qui a commencé par un interprétant d'ouverture portant sur les pédagogies alternatives et le développement de l'autonomie en première année de formation s'est transformé en une réelle adoption de pratiques pédagogiques inspirées de celles-ci plus tard dans sa formation. Effectivement, deux cours particuliers de la formation universitaire lui ont permis d'en apprendre sur des types de pédagogie qu'elle n'avait pas eu l'opportunité de rencontrer comme élève ou dans ses milieux de stage. Par ailleurs, les enseignants associés de son troisième et de son quatrième stage ont offert à Juliette la possibilité de mettre en place des modes d'organisation d'enseignement-apprentissage inspirés de la pédagogie Freinet, même s'ils différaient de leurs pratiques habituelles. Grâce à cette liberté d'explorer, Juliette a pu non seulement apprivoiser de nouvelles pratiques pédagogiques, mais elle a aussi pu les rapprocher à ses buts et à des valeurs importantes qu'elle a définies au cours de sa formation initiale : le développement de l'autonomie et de la responsabilité. Grâce aux retombées positives qu'elle a observées, elle a pu construire des interprétants validant son adhésion à la pédagogie Freinet et aux valeurs qu'elle supporte.

En ce qui concerne l'importance de la relation avec les élèves pour soutenir l'apprentissage, Juliette a d'abord conscientisé ce principe dans le cadre du cours d'intervention pédagogique et de gestion de classe. Les idées véhiculées dans ce cours l'ont amenée à invalider certaines de ses conceptions à propos de l'apprentissage et à définir une assise importante autour de laquelle elle souhaitait personnaliser sa pratique et sa posture enseignante. En effet, elle a alors créé un interprétant d'ouverture l'amenant à établir la création d'une relation avec les élèves comme priorité. Cependant, à la fin de son troisième stage, le commentaire de son enseignante associée l'a ébranlée au point de remettre en question ses convictions quant à son engagement. Lors de son stage final, Juliette a pu déconstruire cette remise en question et réaffirmer son désir de placer la relation avec les élèves au

centre de sa pratique enseignante grâce à deux principaux leviers. Premièrement, son enseignant associé a été une grande inspiration pour elle. Il était audacieux et il n'hésitait pas à entrer en interaction avec les élèves de toutes sortes de façons. Il a donc agi à titre de modèle. Deuxièmement, lorsqu'elle osait personnaliser son enseignement et miser sur l'établissement d'une relation chaleureuse et proximale avec les élèves, elle ne recevait que des rétroactions positives de sa part, ce qui semble l'avoir valorisée dans son approche et lui avoir donné confiance. La collaboration avec son enseignant associé lui a donc fait réaliser que la posture qu'elle souhaitait adopter n'est pas incompatible avec une gestion de classe efficace, ce qui l'amène à valider des interprétants définissant sa posture enseignante ainsi que son rapport aux apprenantes et apprenants.

Le cas de Juliette nous permet de constater que les cours universitaires sont des contextes propices à l'ouverture de transformations de l'identité professionnelle, notamment par l'exploration de pédagogies moins familières ou par l'apprentissage de principes fondamentaux soutenant l'enseignement et l'apprentissage qui sont plus ou moins explicités par les enseignantes et enseignants en milieux scolaires. Qui plus est, il met bien en lumière l'apport de l'enseignante ou de l'enseignant associé dans le processus de construction identitaire, alors qu'elle ou il peut créer des remises en question importantes ou constituer un modèle fort inspirant.

4.1.2 Léonard

- *Présentation de Léonard*

Léonard a grandi avec le désir d'être enseignant : « je l'ai toujours dit que je voulais être enseignant. […] j'admirais vraiment ça, être prof ». Enfant, il s'amusait à jouer le rôle d'enseignant dans ses jeux symboliques : « je jouais beaucoup à l'école avec ma sœur, puis c'était moi l'enseignant ». Comme élève, il a vécu des expériences positives, ce qui l'a mené à toujours entretenir un rapport favorable à l'apprentissage et à l'école : « l'école, j'ai tout le temps aimé ça. J'aimais ça rester dans la classe […]. Être mini prof, j'aimais ça aussi. Donc, tout ce qui avait rapport avec l'école, j'adorais ça […] J'avais aussi beaucoup de relations positives avec mes enseignantes au primaire ». Ainsi, lorsqu'il a commencé à réfléchir à son cheminement universitaire, cela lui apparaissait comme une évidence qu'il allait en enseignement. À la fin de ses études collégiales au printemps 2020, Léonard, en attendant de commencer le BÉPEP, a vécu ses premières expériences de suppléance dans les écoles primaires. Il était motivé à débuter son intégration dans la profession : « J'avais le goût d'enseigner là, tellement [qu'au] début les premiers remplacements, je faisais 1h, 1h15 de route pour enseigner une période ». N'ayant vécu que de belles expériences de suppléance, Léonard a retiré de ses premières journées dans les classes qu'il était bel et bien dans le bon domaine pour lui : « Je sentais j'étais à ma place puis que je voulais continuer puis que j'avais hâte vraiment d'avoir ma classe ». À

l'automne 2020, il a donc commencé officiellement sa formation en enseignement. Il entretenait alors deux conceptions fortes par rapport à l'enseignement. Premièrement, pour lui, un bon enseignant devait créer tout son matériel didactique pédagogique : « au début, j'avais en tête […] [qu']il faut être créatif, concevoir son matériel ». Deuxièmement, sa façon de percevoir l'enseignement-apprentissage était fortement teintée par ce qu'il avait lui-même vécu en tant qu'élève. Ainsi, il croyait qu'il allait reproduire plusieurs pratiques qu'il avait connues : « je pensais toute à mes expériences plus en tant qu'élève puis je me reprojetais […] J'essayais d'appliquer toute ce que moi, comment j'avais vécu mon expérience, ça allait être un petit peu copié/collé ».

- *Le rôle de facilitateur*

Lors de sa toute première session au BÉPEP, Léonard suit un cours qui porte sur l'éducation préscolaire. Dans celui-ci, on aborde le développement global de l'enfant de 4 et 5 ans ainsi que les fondements de l'éducation préscolaire. Léonard s'attend à peu de ce cours, quoiqu'il anticipe que l'éducation préscolaire soit somme toute assez élémentaire : « j'avais cette idée préconçue que ce n'est pas difficile […] ce n'est pas tant complexe que cela » (A). Lorsqu'on lui enseigne les « cinq gros domaines de développement » des enfants de 4 et 5 ans ainsi que le rôle important de facilitateur que doivent adopter les enseignantes et enseignants pour les soutenir (R), il change sa vision : « je ne pensais pas que c'était aussi complexe que cela » (U). Il retient particulièrement de ce cours l'importance du rôle de facilitateur dans l'apprentissage et le développement des enfants, un rôle qui lui était alors peu connu (S) : « j'ai appris à connaître plus ce mot-là puis cette posture […] ce qu'on peut faire comme interventions pour faciliter puis respecter le développement de chacun » (I construction – enseignement-apprentissage – stratégies).

À l'hiver suivant, lorsqu'il réalise son premier stage en milieu scolaire dans une classe de première année, il remarque une élève qui peine à s'habiller pour aller à la récréation : « c'était très difficile de s'habiller rapidement, tellement qu'elle finissait de s'habiller puis ça sonnait » (R). Souhaitant établir un lien avec elle (E) et démontrer son engagement auprès des élèves comme stagiaire (E) : « on ne veut pas être la plante verte dans le fond de la classe », il lui vient en aide et l'accompagne dans son habillement (U). Il constate que la fillette réagit positivement à son intervention : « ça l'avait motivée un peu plus que je sois avec elle […] elle sentait qu'elle était un peu supervisée par un adulte » (R). De ce moment, il prend conscience des apprentissages sur le développement des élèves abordés dans le cours d'éducation préscolaire : « c'est plus là que j'ai [pris] conscience des besoins, de tout ce qu'est un enfant » (I construction – élèves – population élèves).

Au courant de son stage, la problématique d'habillement de l'élève se poursuit. Léonard est bien au fait des répercussions sur l'élève de ne pas profiter de la récréation : « le fait qu'elle n'aille pas dehors, ça enlevait quelque chose sur le domaine […] physique et moteur » (S). Il constate effectivement que la fillette n'est pas disposée aux apprentissages lors des périodes subséquentes si elle a passé la récréation à se vêtir : « ça se ressentait dans les apprentissages […] quand elle n'avait pas réussi à s'habiller rapidement […] la période de mathématiques après ça, c'était difficile » (R). Ce constat l'amène à réaliser que la posture de facilitateur qui s'étend au-delà des apprentissages scolaires contribue, d'une certaine façon, tout autant à ceux-ci : « vu que je l'aidais à s'habiller ou qu'elle sentait qu'elle était encadrée […], c'était plus facile quand on faisait une autre activité […] autant qu'on travaillait du français, des mathématiques » (I construction – élèves – relations). Pour soutenir l'élève dans son habillement (E), Léonard propose donc à son enseignant associé plusieurs interventions à mettre en place au cours de son stage (U) : l'inviter à s'habiller dans la classe plutôt que dans le corridor, utiliser un sablier et mettre en place un système de motivation. Le temps qu'il consacre à soutenir cette élève et les interactions avec celle-ci l'amènent à construire une représentation plus claire du rôle qu'il souhaite adopter comme enseignant : « j'ai plus compris c'était quoi mon rôle […] c'est peut-être plus développemental » (I construction – apprentissage sur soi – définition de son rôle).

À la troisième année de son BÉPEP, Léonard réalise son stage en éducation préscolaire. Les diverses expériences que ce stage lui apporte lui permettent de confirmer que le rôle de facilitateur est celui qu'il désire mettre au centre de ses priorités : « je prends conscience que c'est vraiment que tu travailles avec des humains qui ont des besoins, des forces et des obstacles qui ont besoin d'être accompagnés pour traverser ça. […] Notre travail, c'est de les accompagner » (I validation – apprentissage sur soi – définition de son rôle).

- *Être un modèle*

À l'hiver 2021, lors des journées de familiarisation dans le cadre de son premier stage, Léonard doit remplir une entente de collaboration avec son enseignant associé. Au moment d'établir cette entente et d'en discuter, l'enseignant associé fait mention à Léonard qu'il s'attend de lui d'agir en modèle pour les élèves : « [L'enseignant dit :] il faut que tu sois quand même bien habillé, puis, ton vocabulaire, faire attention, [utiliser] un langage plus soutenu. […] les élèves, on peut les influencer comme ça aussi. […] les saines habitudes de vie, nous, on peut projeter ça aussi » (R). Léonard est d'abord surpris par cette mention (U), puisqu'il considère que cela va de pair avec le fait d'être enseignant (S) : « d'emblée, ça me semble logique » (U). De surcroît, il conçoit déjà être une personne soucieuse de l'image qu'elle projette : « c'est dans ma nature […] je veux bien paraître [être] crédible » (S). Néanmoins, il retient de cet échange avec son enseignant associé qu'en tant qu'enseignant, il

faut être attentif à ses actions puisqu'on agit intrinsèquement comme modèle pour les élèves : « ça peut être autant banal qu'une règle dans la classe [comme :] "on ne s'assoit pas sur les meubles". Si moi, je m'assois moi-même sur la table, il ne faut pas que je sois surpris qu'un élève fasse ça. On est une figure d'autorité pour l'élève aussi. Donc, les comportements que l'on fait, ils vont les reproduire » (I construction/ouverture – apprentissage sur soi – définition de son rôle).

Plus de deux ans à la suite de ce moment d'échange avec l'enseignant associé, au printemps 2023, Léonard obtient un contrat pour enseigner dans une classe de préscolaire jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il entretient toujours le souci d'être un modèle pour les élèves tant dans ses actions que dans sa façon de se présenter (E). Il est alors témoin d'un moment d'échange entre deux élèves : « il y a un ami qui a dit : "Ah, Léo, tu as placé les feuilles tout croche. Regarde, comme ça, comme Monsieur Léonard le fait" » (R). En voyant cette interaction, il se dit : « parce qu'ils me voient le faire [replacer les feuilles] lorsqu'ils m'apportent [la leur] » (U). Léonard constate à ce moment-là que les élèves sont effectivement influencés par les comportements qu'il adopte (I validation – apprentissage sur soi – définition de son rôle).

- *Analyse du cas de Léonard*

Nous pouvons observer que le rôle de facilitateur que Léonard s'est graduellement approprié au cours de sa première année de formation a pris racine dans un cours universitaire, et ce, dès la première session. À ce moment, l'apprentissage du rôle pédagogique semble être demeuré de l'ordre théorique. À l'hiver qui a suivi, Léonard a concrétisé et complexifié cet apprentissage alors qu'il est intervenu à plusieurs reprises à titre de facilitateur auprès d'une élève lors de la récréation. En effet, les interactions qu'il a vécues avec elle l'ont amené à prendre conscience que son rôle comme enseignant est beaucoup plus large qu'enseigner : il doit aussi agir comme facilitateur dans d'autres contextes parascolaire (à la récréation, par exemple) puisque cela engendre des retombées sur les élèves et leurs apprentissages. Nous pouvons penser qu'il n'aurait pas créé les interprétants si Léonard était demeuré passif devant la situation de l'élève. Nous croyons également que si ces expériences ont eu sens pour lui et qu'il a pu enrichir ses conceptions quant au rôle de facilitateur, c'est parce qu'il avait des savoirs issus du cours sur l'éducation préscolaire suivi à l'automne.

Déjà au premier stage, Léonard a commencé à caractériser son rôle comme étant davantage porté sur la dimension « développementale » et cela semble s'être validé lors de son troisième stage réalisé en éducation préscolaire. Bien que Léonard n'ait pas été en mesure de se plonger dans son cours de vie et dans son activité pour expliciter les expériences issues de son stage lui ayant permis de valider son rôle de facilitateur, nous pouvons inférer que le contexte de l'éducation préscolaire a favorisé cette

confirmation. En effet, l'approche qui est préconisée à l'éducation préscolaire au Québec est une approche dite développementale qui place le développement global de l'enfant au cœur de ses préoccupations. Cette approche prône la mise en œuvre d'interventions de l'adulte qui sont adaptées à sa maturité, à son rythme et à ses besoins (Ministère de l'Éducation, 2021), ce qui exige nécessairement de l'enseignante ou de l'enseignant de se placer dans un rôle de facilitatrice ou de facilitateur.

À propos de l'importance d'agir en modèle pour les élèves, il est intéressant de noter qu'il s'agit d'un moment de discussion avec son enseignant associé autour de l'entente de coopération qui a ouvert Léonard à cette prise de conscience. Même s'il ne se sentait pas a priori concerné par la demande de son enseignant associé, il en a retiré une réalisation importante sur son rapport aux apprenants, sa conduite et son attitude comme enseignant. De plus, il nous semble digne d'intérêt de soulever que ce sont ses élèves, en miroitant ses propres comportements, qui ont amené Léonard à valider cet interprétant quelques années plus tard.

Dans le cas de Léonard, le tout premier stage semble avoir été un contexte important lui ayant permis de définir certaines dimensions de son rôle en tant qu'enseignant. Bien qu'il soit moins important en termes de durée et de prise en charge de la classe que les trois autres prévus à la formation, il apparaît avoir été particulièrement significatif pour lui. Cela nous indique que même s'il a des visées d'initier le stagiaire à l'enseignement et qu'il porte la réputation de n'être qu'un stage d'observation, le premier stage peut aussi constituer un contexte qui permet de vivre des expériences révélatrices en interagissant avec les actrices et acteurs du monde scolaire et de créer des interprétants qui portent sur la construction de l'identité professionnelle.

4.1.3 Romane

- *Présentation de Romane*

Pour Romane, il est toujours apparu évident qu'elle ferait carrière en éducation. Elle a toujours été très à l'aise avec les enfants. Pendant son adolescence et sa vie de jeune adulte, elle a enseigné la natation. Parmi ses apprenants, elle a compté plusieurs enfants de 5 à 10 ans. C'est donc au baccalauréat en psychoéducation qu'elle a fait son entrée à l'université. Après une année, Romane a réalisé que la psychoéducation ne lui permettait pas de mobiliser la fibre pédagogique qu'elle a en elle : « c'est vraiment mon côté pédagogique qui a embarqué, puis je me suis dit: " j'ai la fibre pédagogique, puis j'adore ça enseigner justement, montrer mon savoir " […] j'aime ça, parler devant un groupe ». Cette prise de conscience la pousse à mettre fin à son parcours en psychoéducation et à se réorienter vers le BÉPEP à l'automne 2019. C'est avec une vision optimiste qu'elle percevait alors

la profession enseignante : « j'avais une vision plus positive de l'enseignement […] on enseigne à des jeunes, c'est facile ».

- *Un rapport à la profession en mutation*

Lors de son entrée au BÉPEP en 2019, Romane s'attendait à ce que la collégialité entre condisciples ressemble à celle qu'elle a connue au baccalauréat en psychoéducation : « le monde était très individualiste » (A). Or, les personnes qu'elles rencontrent ne se présentent pas du tout comme telles : « le climat était très différent. Le monde était prêt à s'entraider tout de suite » (R). En réaction à cela, elle se sent accueillie : « j'étais comme : " wow! On dirait que je suis à ma place". Je me suis sentie plus accueillie » (U). En début de parcours, elle sent donc rapidement qu'elle est dans le bon baccalauréat pour elle (I validation – apprentissage sur soi – développement professionnel).

Vers la fin de sa deuxième année de formation, après avoir complété son stage 2, Romane se remet toutefois en question. Elle est particulièrement saisie par le constat qu'elle fait au sujet des problèmes de gestion de classe : « les comportements ont beaucoup changé, évolué. [Il y a] beaucoup plus de difficultés de comportement dans les classes qu'on n'avait pas dans le temps » (R). Étant bien au fait que la gestion des comportements peut se poser comme « un bon défi » pour elle (S), elle se met alors à penser : « est-ce que ça me tente encore de faire deux ans [de formation] pour que rendre compte que, finalement, je veux faire ça [comme métier] ou pas? » (U). De surcroît, le deuxième stage permet à Romane de prendre conscience de toutes les tâches liées à l'enseignement : « il y avait beaucoup de travaux administratifs » ; « tu travailles énormément, tout le temps, dans tes heures hors de cours » (R). Elle se questionne alors : « est-ce que j'ai vraiment envie de vivre ça? » (U). Cela pousse Romane à revisiter ses conceptions des élèves et de la profession : « au début de mon parcours, c'était comme : " j'arrive en classe, j'enseigne des notions puis les élèves sont motivés", mais ce n'est pas du tout ça […] » ; « de vraiment être dans la profession, ce n'était pas du tout la vision que j'avais au départ » (I invalidation – profession – réalité du travail). Elle remet alors en doute son désir de poursuivre sa formation en enseignement : « ça m'a refroidie un petit peu » (I remise en question – apprentissage sur soi – développement professionnel).

Face à ces remises en question (R), Romane, qui s'est toujours dirigée vers l'enseignement (S), se dit : « je pense que c'est ma vocation » (U). De plus, sachant que les orthopédagogues gèrent moins de problématiques de gestion de comportement (S), elle se dit : « probablement que je vais aller faire ma maîtrise en orthopédagogie, puis, au moins, je ne serai pas dans une classe avec des difficultés [comportementales] » (U). Elle confirme alors vouloir terminer sa formation initiale en enseignement (I validation, apprentissage sur soi – développement professionnel), mais elle entrevoit aussi la

possibilité de poursuivre sa formation en orthopédagogie (I ouverture, apprentissage sur soi – développement professionnel).

L'an suivant, lors de son troisième stage en éducation au préscolaire, Romane remarque certaines interactions chaleureuses des élèves envers elle : « qu'un élève te dise : " merci pour la journée " » ; « des petits commentaires qui font ta journée » (R). À cela, Romane réagit : « je trouve ça tellement *le fun* » (U). Elle se sent alors « reconnaissante du travail [qu'elle] fait » (U). Elle prend ainsi conscience, lors de son stage 3, qu'une profession parfaite n'existe pas : « il va y avoir des journées plus difficiles que d'autres dans tout domaine, peu importe si je m'en vais en enseignement ou pas » (I construction – profession – réalité du travail). Elle réalise aussi que ces petits moments de reconnaissance de la part des élèves sont une motivation importante pour elle : « oui, c'est difficile être enseignante, mais je pense que les commentaires des autres, c'est ça qui est le petit plus à notre travail » (I validation – apprentissage sur soi – développement professionnel ; I construction – profession – réalité du travail).

- *La valeur du respect*

Lors de son deuxième stage dans une classe de cinquième année, à la rentrée, Romane observe son enseignante associée se présenter à ses élèves : « dès qu'elle s'est présentée, elle disait clairement : " moi, ma valeur, c'est le respect. Je m'attends à telle chose de votre part et vice versa" » (R). Elle se sent alors « interpellée » (U) et se dit : « c'est exactement ça que je veux faire avec ma future classe » (U). Elle réalise alors à ce moment-là qu'elle souhaite mettre de l'avant la valeur du respect dans son enseignement : « je l'ai intégrée » (I ouverture – apprentissage sur soi – valeur).

Un peu plus tard dans son parcours, Romane commence à faire de la suppléance dans les écoles. En contexte de suppléance (extrinsèque), elle est surprise (U) de certains comportements que les élèves adoptent envers elle : « les élèves nous parlent comme on si on n'était pas quelqu'un [d]'autorité » ; « j'en ai entendu des [insultes violentes] » (R). Lorsqu'elle est témoin de ces manières d'agir, elle se dit : « Oh, c'est grave ce qu'il se passe… » (U). Elle se construit alors une représentation des élèves d'aujourd'hui : « le respect, je trouve qu'il est moins présent qu'il était avant » (I construction – élèves – population élèves). Ce constat l'amène à renforcer la transmission de la valeur du respect aux élèves : « c'est ma valeur principale » (I validation – apprentissage sur soi – valeur).

Au début de son stage final dans une classe de deuxième année, Romane cherche à instaurer sa posture d'autorité auprès des élèves : « [faire] valoir ce que je ne voulais pas » ; « essay[er] un petit peu plus de mettre mon pied à terre » (E). Lorsqu'un élève commence à la « tester » en classe, en lui coupant la parole (R), elle est d'abord « déstabilisée » (U). Rapidement, elle le recadre : « je me suis reprise

en main […] puis j'ai dit : " Non, ça, je ne tolère pas ça. Puis si tu me coupes la parole comme ça, moi, ça ne marche pas. Ce n'est pas respectueux. C'est très impoli " » (U).

À la suite de son quatrième stage, Romane continue d'effectuer de la suppléance. Pour débuter sa journée, spécialement dans les classes où elle se rend pour la première fois (extrinsèque), elle se présente toujours aux élèves (R). Pour prévenir les comportements indésirables (E) et pour « modéliser […] les attentes » (E), elle leur communique : « Moi, une de mes valeurs principales, c'est le respect. Le respect, c'est, par exemple […] si je donne le droit de parole à quelqu'un, mais que toi, tu ne l'as pas, ça veut dire que tu ne peux pas parler en même temps que la personne. […] Donc, c'est un signe de respect pour l'autre » (U).

- *Analyse du cas de Romane*

Dans le cas de Romane, il est difficile de saisir les moments spécifiques qui l'ont menée à remettre en question son désir de poursuivre sa formation et, par le fait même, à ébranler son identification à la profession. En effet, elle ne les a pas évoqués explicitement. Elle est tout de même parvenue à expliciter les interprétants qu'elle a créés qui l'ont conduite à cela. Ceux-ci concernent diverses dimensions de la réalité de la profession, soit les défis liés à la gestion des comportements et de la classe ainsi que la charge de travail. Pour Romane, il apparaît particulièrement important de s'être plongée dans la réalité du travail d'une enseignante dans le cadre de son stage 2. Celui-ci lui a permis de déconstruire et d'invalider des conceptions idéalisées de la profession à la mi-parcours de sa formation initiale, comme l'idée que les élèves sont la plupart du temps motivés et disciplinés. Ces importants apprentissages l'ont « refroidie » et l'ont menée à une remise en question certes, mais ils ne l'ont toutefois pas menée à renoncer à son projet de formation. En effet, elle considérait toujours posséder les habiletés et l'ambition d'enseigner malgré son rapport au travail fragilisé. De surcroît, pour composer avec les défis de la réalité tout en poursuivant son aspiration à enseigner, Romane s'est confortée dans l'idée de poursuivre sa formation afin de devenir orthopédagogue. Cette ouverture à cette piste de solution basée sur sa représentation initiale de cette profession connexe à l'enseignement semble lui avoir offert le meilleur des deux mondes : elle pourrait enseigner comme elle souhaite tant, mais ne plus avoir à composer avec la gestion de classe.

Au cours de son troisième stage, Romane a créé un interprétant important que l'enseignement, au même titre que tout autre métier, comporte son lot de difficultés. En outre, elle a trouvé une motivation dans les marques de reconnaissance des élèves envers son travail. Ces prises de conscience l'ont amenée à établir un rapport au travail positif et à mettre en lumière des aspects de la profession lui permettant de se concilier avec les défis inhérents à cette dernière. Nous pouvons aussi inférer que le

contexte de classe a constitué un élément extrinsèque propice pour créer des interprétants sur la réalité du travail favorables à maintenir un rapport positif à la profession. Si, par exemple, la classe avait été difficile sur le plan de la gestion de classe, elle aurait peut-être plutôt validé certaines remises en question rencontrées à la fin du deuxième stage.

En ce qui a trait à la valeur du respect, il est intéressant de voir que les expériences de suppléance de Romane l'ont poussée à valider l'importance qu'elle accorde à l'inculcation de la valeur du respect chez les élèves. Le contexte de suppléance comporte ses propres particularités et enjeux. En effet, il s'agit d'un contexte de travail dans lequel il peut être plus complexe d'affirmer son identité enseignante considérant qu'il ne s'agit pas de sa classe, que le temps est limité pour apprendre à connaître les élèves et qu'il est souvent attendu de la personne remplaçante de respecter un horaire et une planification qui ne sont pas les siens. Considérant entre autres que la suppléance est souvent propice à des écarts de conduite de la part des élèves, il n'est donc pas surprenant que ce soit dans de telles conditions que Romane a renforcé l'importance de mettre de l'avant le respect dans son enseignement. Elle a spécialement affirmé cette valeur et l'a mobilisée comme levier pour énoncer ses balises aux élèves en termes de gestion des comportements et ainsi instaurer un climat de classe qui lui convienne. D'abord inspirée par les agissements de sa toute première enseignante associée, Romane s'est approprié la valeur du respect dans sa pratique pour composer avec une dimension plus difficile de son travail.

Nous pouvons retenir du cas de Romane que l'immersion en milieux scolaires dans le cadre de la formation pratique est fort importante dans la construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes et enseignants. En effet, que ce soit par les stages ou par la suppléance, elle peut les amener à construire et à déconstruire des représentations qui portent sur les élèves ou sur la réalité du travail. Ces reconstructions sont fondamentales puisqu'elles les poussent conséquemment à redéfinir certaines dimensions de leur identité professionnelle. Il est à noter toutefois que le contexte de suppléance et le contexte de stage ne s'équivalent pas. En effet, il ne faut pas perdre de vue que l'un est un contexte de travail et l'autre, un contexte de formation. En ce sens, les attentes et l'accompagnement à l'égard de l'enseignante ou de l'enseignant novice sont fort différents.

4.1.4 Olivia

- *Présentation d'Olivia*

Puisqu'elle a grandi avec deux parents enseignants, l'enseignement n'a jamais été étranger à Olivia : « je baigne là-dedans. J'allais souvent dans leur classe quand j'étais jeune ». En plus de cela, elle a été monitrice de camp de jour de nombreuses années, elle a fait partie d'un programme de parrainage

d'élèves vulnérables sur le plan social au secondaire puis elle a enseigné l'espagnol à des classes du préscolaire dans le cadre d'un stage réalisé lors de ses études collégiales. Par son amour pour les enfants, il était donc toujours apparu évident pour elle qu'elle se dirigerait en enseignement. Cependant, au moment de s'inscrire à l'université, un doute a traversé l'esprit d'Olivia : « je me disais : est-ce que je vais en enseignement parce que c'est tout ce que je connais? » Après s'être questionnée, elle a pris la décision de faire une demande d'admission au baccalauréat en communication en plus du baccalauréat en enseignement. Elle a finalement choisi de débuter le BÉPEP, mais tout en se laissant la liberté de changer si elle réalisait que cela ne lui convenait finalement pas. Par ses expériences, Olivia se représentait alors l'enseignement beaucoup par la gestion de classe : « je pensais que l'enseignement, c'était beaucoup, beaucoup de la gestion de groupe. […] Je ne connaissais pas les différents types d'enseignement. Je voyais ça comme l'enseignement en grand groupe, souvent ». Elle percevait aussi le contexte éducatif comme étant positif pour les élèves : « je voyais ça aussi comme quelque chose de positif pour les élèves; quelque chose dans lequel les élèves pouvaient, oui, s'épanouir, mais avoir du plaisir puis s'enrichir en même temps ».

- *L'ouverture aux différentes cultures*

Lors de son deuxième stage dans une classe de troisième année, Olivia se voit confier l'enseignement du mode de vie des peuples autochtones vers 1500. Lorsqu'elle aborde les sujets de l'alimentation et de l'habillement, des élèves immigrants de la classe se sentent interpellés : « j'avais des élèves qui levaient la main, qui venaient d'ailleurs, qui me disaient : "Oh! Moi, dans mon pays, c'est comme ça!". Ou d'autres élèves : "Ah, moi, dans mon pays, c'est différent, mais je vais vous l'expliquer" » (R). Olivia ne s'attendait pas à de telles interactions puisqu'elle croit que « ce n'est pas quelque chose qu'ils vont nécessairement partager d'emblée avec leurs amis à l'école » (A). Pour elle qui entretient une passion pour le voyage et la culture depuis son adolescence : « j'ai fait beaucoup d'expériences de voyage humanitaire, d'échanges culturels […] au secondaire, j'étais en programme *Ouverture sur le monde* » (S), ces échanges entre les élèves l'emballent : « j'étais allumée. J'aimais vraiment ça » (U); « j'[étais] comme : wow! Je trouve que c'est tellement pertinent que les élèves le partagent […] c'est tellement riche, tellement intéressant » (U). Pour nourrir la discussion, elle recherche sur Internet des images des objets que les élèves évoquent (U). De ce moment, elle réalise qu'elle peut inclure la valeur de l'ouverture à son enseignement : « j'ai remarqué que je pouvais l'inclure dans une classe. […] j'ai vu que je pouvais, par des discussions, des albums jeunesse ou par des capsules […] amener les élèves à développer tranquillement cette ouverture » (I ouverture – apprentissage sur soi – valeur).

Au moment de faire le choix du milieu scolaire de son quatrième stage, Olivia envisage une école en particulier après être « tombée en amour (U) avec la présentation de l'enseignante (R) ». Avant de faire son choix, elle consulte le site Internet de l'école et remarque qu'il s'agit d'une école en milieu multiculturel : « je lisais la description puis [on] disait que c'était très multiculturel » (R). N'ayant aucune expérience dans les milieux scolaires qui présentent cette caractéristique (extrinsèque), mais ayant également un attrait pour les différentes cultures (S), Olivia choisit finalement de sélectionner cette classe de première année pour son stage final : « ça pourrait être un défi supplémentaire, mais je me disais que je suis mieux de le vivre en stage » (U).

Rapidement au cours de ce stage, Olivia est émue (U) « de voir les relations entre les élèves; à quel point ils ne font pas une différence par rapport à une ethnie [ou] à une autre » (R). L'ouverture étant une valeur importante pour elle (S), observer la rencontre des différentes cultures la réjouit tout autant : « de voir tous les élèves avec différentes cultures » (R) ; « j'ai *trippé* » (U) ; « j'étais impressionnée. Je trouvais ça beau » (U). Olivia en vient à se construire une représentation positive des milieux scolaires multiculturels : « ce contexte-là, il m'a rejoint dans [l'importance que j'accorde à l']ouverture » (I construction – apprentissage sur soi – milieu scolaire). Elle se voit même y travailler à l'avenir : « j'y retournerais » (I ouverture – apprentissage sur soi – milieu scolaire).

Par diverses expériences vécues dans le cadre de son stage final, Olivia parvient également à définir plus clairement comment elle aspire développer cette ouverture chez les élèves : « démontrer aux élèves qu'on est ouvert à tout le monde puis que c'est beau. Tout est beau à sa façon, à ses couleurs » (I construction – apprentissage sur soi – valeur).

- *L'entraide et la collaboration*

Lors de son troisième stage à l'hiver 2022, qui se déroule en éducation au préscolaire, Olivia constate que les élèves vivent fréquemment des « petits conflits dans les jeux » : « c'est beaucoup : "je, me, moi […] je vais faire ça puis c'est ça qu'on fait" » (R). L'entraide et la collaboration étant des valeurs fondamentales pour elle (S) : « j'aime ça quand tout le monde travaille pour atteindre le même but […] quand on se met en commun, on fait tellement quelque chose de beau », elle est préoccupée de les développer chez ses élèves : « je voulais qu'ils développent cet esprit de "on est ici ensemble, on peut faire quelque chose ensemble" » ; « je veux transmettre aux élèves cette facilité-là à aller vers les autres » (E). La collaboration avec les autres étant mise de l'avant dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire (extrinsèque), Olivia prévoit planifier et piloter des activités ayant pour objectif d'amener les élèves à adopter des comportements de collaboration (U). Pour ce faire, elle

consulte son enseignante associée et un groupe de partage Facebook entre enseignantes et enseignants au préscolaire (U).

Quelque temps après avoir piloté ces activités, lors des semaines intensives où elle est présente de manière continue dans la classe (extrinsèque), Olivia remarque que les élèves mobilisent de plus en plus les comportements souhaités : « ils pouvaient le décontextualiser puis quand même l'utiliser […] [dans] les jeux symboliques, les jeux libres, les ateliers, la résolution de conflit, les jeux extérieurs, les jeux d'équipe » ; « tu vois vraiment l'évolution des élèves » (R). Pour Olivia, il est « plaisant » de constater cette évolution : « je trouvais ça beau [de] voir à quel point ils peuvent s'entraider les uns, les autres » (U). Elle en retire que les diverses activités proposées aux élèves lui permettent de développer l'entraide et la collaboration chez ses élèves comme elle le souhaite : « tous ces petits ateliers-là qu'on a faits, ces activités-là […] ça va être utile » (I construction – enseignement-apprentissage – stratégies ; I validation – apprentissage sur soi – valeur).

Dans le cadre de son dernier stage en première année, les élèves d'Olivia vivent généralement des difficultés avec la gestion de leurs émotions : « c'étaient des cocos plus fragiles qui vivaient beaucoup d'émotions. Ils avaient beaucoup de difficulté à […] identifier leur émotion et à la réguler » (extrinsèque). Elle s'attend alors qu'une activité de création collective d'une carte engendre des débordements : « ça peut être chaotique puis ça peut être très individualiste » (A). Cependant, les élèves surprennent Olivia en collaborant de manière autonome : « ils donnaient tous des idées, puis ils étaient capables de s'écouter » ; « ils étaient capables de se dire : " Moi, finalement, j'aimerais avoir ça. Est-ce que je peux l'avoir?" » ; « ils travaill[aient] en commun […] ils étaient capables de se segmenter la tâche seuls » (R). Elle se dit alors : « ce sont des élèves que, quand ils ont tous le même but […], ils comprennent qu'il faut qu'ils travaillent ensemble. Puis ils sont capables » (U). Elle retire de cette observation que chaque actrice et acteur de la classe contribue intrinsèquement à cette culture d'entraide qu'elle aspire instaurer : « par mes interventions, par mon modelage […] Autant moi, que l'enseignante associée, que les autres élèves autour, que l'orthopédagogue […] c'était vraiment tous ensemble » (I construction – apprentissage profession – collègues ; I validation – apprentissage sur soi – valeur).

- *Analyse du cas d'Olivia*

Lorsqu'Olivia parle de l'importance pour elle de mettre de l'avant l'ouverture aux différentes cultures dans son enseignement, elle réfère tout de suite à un moment vécu lors de son deuxième stage où des élèves, spontanément et à sa grande surprise, ont fait des liens entre les contenus d'univers social et leur culture d'origine. Ses intérêts personnels envers les voyages et la géographie ont nécessairement

contribué à ce que les interactions des élèves aient porté un sens pour elle. Cette expérience a ouvert Olivia à l'aspiration de mettre de l'avant la richesse culturelle et l'ouverture dans son enseignement.

Le quatrième stage qu'Olivia a choisi de faire dans un milieu multiculturel apparait spécialement significatif pour elle. Bien qu'elle ne soit pas parvenue aisément à se resituer dans son activité pour décrire ce qui lui a permis d'affirmer la valeur de l'ouverture aux différentes cultures, elle a nommé quelques éléments ayant été porteurs de sens pour elle, comme avoir constaté que les élèves ne percevaient pas les différences culturelles entre eux et avoir été en contact avec cette richesse culturelle. Elle a alors créé des interprétants en lien avec le milieu scolaire qui l'ont amenée à reconnaître qu'une école hétérogène sur le plan culturel est un environnement de travail favorable pour elle puisqu'elle présente une concordance avec sa valeur d'ouverture envers les autres cultures. Elle a même construit un interprétant d'ouverture l'amenant à se projeter enseigner dans un tel contexte à l'avenir.

Le stage en milieu multiculturel lui a donc permis de se familiariser avec un contexte scolaire et une population d'élèves avec lesquels elle avait jusqu'alors peu d'expérience. Cela met en lumière l'influence du milieu scolaire dans lequel les stagiaires décident de s'insérer pour leurs stages. Si elle avait sélectionné un milieu scolaire plus homogène comme elle a toujours connu, elle n'en aurait probablement pas retiré les apprentissages et les transformations vécus. De même, si d'emblée elle n'était pas consciente que la valeur d'ouverture était d'une si grande importance pour elle, les expériences vécues et les caractéristiques de son milieu n'auraient peut-être pas porté la même signification pour elle.

Olivia, dans son troisième comme dans son quatrième stage, a identifié des leviers et des moyens de transmettre et de développer chez ses élèves les valeurs d'entraide et de collaboration qui lui sont chères. Lorsqu'elle a observé que ses élèves d'âge préscolaire adoptaient des comportements axés sur l'entraide et la collaboration après avoir planifié et piloté des situations d'apprentissage portant sur celles-ci, elle a construit un interprétant sur la nécessité d'aborder explicitement les attitudes et savoir-être porteurs de ces valeurs. Sans doute que l'univers d'éducation au préscolaire dans lequel elle a vécu son stage a été un élément extrinsèque favorable pour faire cet apprentissage puisque le programme-cycle est en parfaite harmonie avec de telles visées. En effet, un axe du programme porte sur le développement de relations harmonieuses avec les autres. Puis, lors de son quatrième stage, elle a créé un autre interprétant qui lui a fait prendre conscience que pour créer un environnement qui promeut de telles valeurs, elle n'est pas la seule actrice imputable. Toutes les personnes qui constituent ou agissent auprès de la classe y jouent un rôle. Nous pouvons penser qu'une retombée

de ces apprentissages est d'avoir validé son aspiration à créer une culture de classe centrée sur les valeurs d'entraide et de collaboration.

En somme, dans le cas d'Olivia, il est intéressant de constater qu'elle est parvenue à concilier des facettes importantes de sa personnalité avec son identité professionnelle d'enseignante. Les valeurs d'ouverture aux autres cultures ainsi que d'entraide et de collaboration, elle les a avant tout développées en dehors de la formation initiale, dans le cadre d'expériences personnelles. Dans sa formation à l'enseignement, ce sont particulièrement des moments vécus en stage qui lui ont permis d'affirmer plus clairement qu'elle souhaite inculquer ces valeurs aux élèves. Elle n'a effectivement pas fait mention de cours universitaires ayant contribué à nourrir ces dimensions de son identité professionnelle.

4.1.5 Adèle

- *Présentation d'Adèle*

Lorsqu'Adèle étudiait au collégial en sciences humaines, elle n'avait pas encore une idée claire de ce qu'elle souhaitait exercer comme profession : « j'aimais un peu tout. Mais tout, mais rien de précis ». C'est une opportunité de s'engager au *Centre d'aide en français écrit* de son établissement qui lui a permis de trouver sa voie. Ayant toujours eu un rapport positif à l'école puis ayant été animatrice de camp de jour pour le programme *Explore*, elle a posé sa candidature pour offrir du tutorat en français à des étudiantes et étudiants désirant améliorer leur français écrit. Ses expériences de tutorat l'ont menée à réaliser que l'éducation est un domaine ayant le potentiel de l'intéresser : « j'ai réalisé que j'aimais quand même ça enseigner ». Elle envisageait alors plusieurs avenues, soit la psychoéducation, l'enseignement primaire ou l'adaptation scolaire. Pour l'aider à faire son choix, elle est allée visiter, à son ancienne école, une classe d'éducation au préscolaire ainsi qu'une classe de 2e cycle. Cette journée lui a permis de constater la réalité d'une classe, mais aussi de discuter avec plusieurs professionnels de l'éducation. Elle a donc réalisé que travailler avec une clientèle en difficulté sur le plan comportemental et présentant des défis particuliers l'intéressait simplement moins : « le côté gestion de comportements, ça me tentait un peu moins. […] [Puis] de travailler avec ceux qui étaient déficients ou autistes, ce côté-là, j'étais moins à l'aise, puis je ne savais pas trop comment m'y prendre ». Tout cela lui a donc confirmé qu'elle souhaitait débuter son cheminement au BÉPEP à l'automne 2019. Sa perception de l'enseignement était alors fortement teintée par les expériences de tutorat qu'elle a vécues. Pour elle, l'enseignement était avant tout un contexte qui permettait la relation d'aide : « [c'est davantage] le côté relation d'aide, je pense, qui m'avait marquée. Le fait d'être capable d'avoir le temps de parler avec une personne puis d'aider vraiment sur ce qu'il [a] de la difficulté. […] C'est ça qui me plaisait ».

- *L'apprentissage dans le plaisir*

Au premier automne de sa formation initiale, Adèle suit un cours sur les fondements de l'éducation préscolaire. Dans celui-ci, on présente les principes de l'approche par le jeu, l'une des grandes orientations de ce cycle d'enseignement. Adèle a toujours aimé les jeux : « cela fait partie un peu de moi aussi. J'aime ça jouer, rire, discuter » (S). Elle se souvient même de son passage à la maternelle teinté par le jeu : « je me souviens, nous, on avait [le jeu] *RushHour* ». Elle assiste donc au cours en ayant connaissance qu'une telle approche existe : « Je savais que le développement par le jeu, ça existait » (S). Ainsi, dans le cours, lorsque l'on enseigne la place du jeu dans le développement de l'enfant d'âge préscolaire (R), elle se sent interpellée : « ça m'a marquée » (U). Elle en retire donc : « ça existe, puis c'est vraiment important […] on [doit] baser notre enseignement là-dessus » (I ouverture – apprentissage sur soi – style d'enseignement). Un peu plus tard, dans ce même cours, les types de jeu sont présentés, comme « le jeu par atelier » (R). Sachant que les ateliers ne sont pas une formule d'enseignement uniquement mobilisée en éducation préscolaire (S), Adèle fait des liens : « j'ai fait le lien directement qu'on pouvait transposer [les principes du jeu] à tous les niveaux » (U). Elle réalise donc que l'apprentissage par le jeu n'est pas exclusif à l'éducation préscolaire: « ça se transpose aussi ailleurs » (I construction – enseignement-apprentissage – pédagogie particulière).

À la session suivante, dans le cadre de son premier stage dans une classe de première année, Adèle s'attend à ce que l'enseignante adopte un rôle de transmission dans son enseignement : « ma vision que j'avais, c'était plus directif, l'enseignement [avec des enfants plus jeunes] » (S). Son enseignante associée propose plutôt aux élèves des activités qui laissent place à l'autonomie : « ils avaient aussi le droit de choisir ce qu'ils allaient faire […] tout le monde faisait [l'activité] un peu à sa manière » (R). L'engagement des élèves attire aussi l'attention d'Adèle : « personne ne boudait ou n'avait pas envie de faire l'activité » (R). De ces observations, Adèle prend conscience qu'apprendre dans le plaisir ne se réduit pas au jeu : « au final, tout le monde apprenait, mais ils avaient quand même tous du plaisir parce qu'ils faisaient ce qu'ils voulaient de la manière qu'ils aimaient apprendre » (I construction – enseignement-apprentissage – stratégies). Lorsque vient son tour de planifier et de piloter une situation enseignement-apprentissage sur les additions (R), Adèle est préoccupée par le besoin de « créer un contexte ludique que les enfants vont être capables de comprendre » (E). Elle ancre donc l'apprentissage dans une mise en situation : « on a fait une plaque de biscuits […] c'était par le jeu » (U). Guidée par son enseignante associée (extrinsèque), Adèle apprend à créer des contextes d'apprentissage ludiques : « cela nous apprenait comme elle faisait » (I construction – enseignement-apprentissage – stratégies ; I construction – apprentissage sur soi – style d'enseignement).

Une année de formation plus tard, Adèle réalise son deuxième stage dans une classe de troisième année. Lorsqu'elle planifie des activités (R), elle cherche à intéresser et à engager les élèves par le plaisir : « partir d'un thème qu'ils aiment, qu'ils apprécient » (E). Conséquemment, elle prévoit des activités actives ou à caractère ludique : « j'avais fait une capsule sur l'heure […] ou on avait fait un projet sur [la série de livres] *Monsieur Madame* » (U). Elle retire de ces expériences qu'il est possible d'enseigner de cette façon : « on voit les mêmes notions, au final » (I validation – apprentissage sur soi – style d'enseignement ; I validation – enseignement-apprentissage – stratégies).

Dans le cadre de son troisième stage, Adèle est dans une classe de sixième année. Dans cette classe, les élèves sont habitués à la formule pédagogique de leur enseignant qui se veut plus traditionnelle : « ils ne faisaient pas vraiment d'ateliers ou de projets » (R). Adèle, qui sait qu'il est profitable que l'apprentissage soit de courte durée (S) et qui souhaite que son enseignement « soit plus plaisant pour les élèves » (E), ne se reconnaît pas dans cette façon d'enseigner : « être en avant toute seule, puis parler pendant dix minutes, ce n'est vraiment pas mon genre » (U). Lorsqu'elle commence à faire plus de prises en charge de la classe, elle est motivée par l'envie d'essayer la formule d'ateliers qu'elle a pu observer dans le cadre de son premier stage (E), mais elle souhaite également optimiser son temps d'enseignement : « j'aime mieux aller vraiment les aider sur ce dont ils ont besoin, puis de discuter avec eux, de les pousser un petit peu plus loin […] au lieu de faire de la gestion de classe » (E). Son enseignant associé étant ouvert à ce qu'elle essaie de nouvelles choses (extrinsèque), Adèle lui amène l'idée de piloter des ateliers : « c'est plus moi qui l'ai amenée, à ce moment-là [l'idée de faire des ateliers] » ; « c'était en math[ématiques] et français. On changeait de matière puis ils [faisaient une rotation] » (U). Elle retire de ces expériences : « au final, c'est plus plaisant pour les élèves, puis c'était plus plaisant pour moi aussi. Ça me correspondait un peu plus » (I validation – apprentissage sur soi – style d'enseignement).

- *Entretenir un lien de proximité avec les élèves*

Lors de son premier stage dans une classe de première année, Adèle remarque particulièrement la posture chaleureuse qu'adopte son enseignante associée auprès de ses élèves : « [elle] était toujours positive, puis accueillante, puis elle disait bonjour à tous les élèves » (R). Adèle, qui est familière avec les milieux plus défavorisés (élément extrinsèque), sait que les élèves doivent composer avec des réalités parfois plus difficiles en dehors de l'école : « Il y en a qui vivent des situations difficiles à la maison […] l'élève ne va pas manger ou il est triste le matin » (S). En réaction à la sensibilité de son enseignante associée, elle se dit : « que quelqu'un lui dise bonjour, qu'on prenne le temps de te dire un petit quelque chose le matin, je pense que ça peut faire toute une différence » (U). Toujours dans son premier stage, lors de la routine du matin, Adèle observe son enseignante associée : « elle

prenait un ou deux élèves, tous les matins, puis elle faisait un petit jeu, ou elle revenait sur une petite notion avec elle ou lui » (R). Adèle, qui est particulièrement intéressée par la dimension de la relation d'aide de l'enseignement (S), se sent interpellée : « ça m'a comme un peu marquée » (U) ; « je me disais : " on a le temps de prendre le temps avec les élèves, même si on est en grand groupe " » (U). Elle réalise alors qu'il est tout à fait possible de favoriser des moments d'intervention individuelle malgré le contexte de groupe-classe (I construction – élèves – relations). Adèle prend donc conscience qu'elle souhaite, elle aussi, prendre le temps de s'entretenir avec les élèves : « c'était quand même important pour moi […] de prendre le temps » (I ouverture – apprentissage sur soi – posture enseignante).

Plus tard dans sa formation initiale, lors de la troisième année, Adèle réalise le cours d'intervention pédagogique et de gestion de classe. Son expérience de stage 1 l'ayant amenée à vouloir instaurer un climat de classe positif (E), elle se sent particulièrement intéressée lorsqu'on lui présente la composante de gestion de classe qui porte sur l'établissement de relations de qualité avec les élèves (R) : « ça a comme fait un déclic » (U). Elle prend alors conscience que le développement de relations positives avec les élèves est au cœur même du modèle de gestion de classe positive vers lequel elle souhaite tendre : « je n'en avais pas vraiment conscience avant » ; « de toujours miser sur le positif […] c'est important d'avoir une bonne relation avec les élèves » (I construction – élèves – relations ; I validation – apprentissage sur soi – posture enseignante).

- *Analyse du cas d'Adèle*

Le principe d'apprentissage dans le plaisir au cœur de l'identité professionnelle d'Adèle semble s'être développé d'abord dans le cadre du cours sur l'éducation préscolaire. Il a été signifiant pour elle de constater que l'inclusion du jeu dans l'apprentissage repose sur de réels fondements pédagogiques et qu'elle est porteuse pour le développement de l'enfant. A priori, l'importance du jeu et du plaisir s'inscrivait surtout dans ses intérêts personnels et dans ses souvenirs liés à sa propre expérience comme élève. Le cours d'éducation préscolaire lui a donc permis de créer un interprétant qui a, d'une part, validé ses croyances et, d'autre part, qui l'a ouverte à se positionner dans un style d'enseignement.

À la session universitaire suivante, lors de son tout premier stage, le principe d'apprentissage dans le plaisir s'est complexifié et a évolué. C'est en observant les pratiques d'enseignement de son enseignante associée ainsi que l'engagement des élèves subséquent qu'Adèle s'est construit un interprétant qui l'a amenée à concevoir que le plaisir ne se réduit pas à l'apprentissage par le jeu et qu'il peut être soutenu par une certaine forme de liberté accordée aux élèves. Le premier stage a

également constitué le contexte dans lequel, accompagnée par son enseignante associée, elle a appris à concilier les apprentissages de l'enseignement primaire à un contexte ludique.

Pour son deuxième et son troisième stage, Adèle est demeurée très attachée au principe d'apprentissage dans le plaisir. Dans ses planifications et dans ses pilotages, elle portait l'engagement que les élèves éprouvent un certain plaisir ou, tout au moins, se sentent interpellés par le thème de l'activité. Nous pouvons présumer qu'elle a observé des retombées positives de cette façon d'enseigner puisqu'au terme de son deuxième stage, elle a créé un interprétant qui, à la fois, a validé qu'il est possible d'enseigner efficacement les éléments du programme de cette façon et lui a permis de définir son style d'enseignement. À son troisième stage, les pratiques d'enseignement de son enseignant associé s'éloignaient de celles qu'elle préconisait. Puisque toutefois elle avait la liberté de ne pas avoir à se conformer à ces pratiques, elle a pu continuer d'inclure des stratégies d'enseignement qui lui ressemblaient et en essayer de nouvelles, comme les ateliers, ce qui lui a permis de valider à nouveau ses croyances pédagogiques et, conséquemment, son style d'enseignement.

Pour ce qui est de l'importance d'entretenir un lien de proximité avec les élèves, l'enseignante associée du premier stage apparaît avoir été, encore une fois, d'une grande inspiration. En effet, son attitude, ses conduites envers les élèves ainsi que sa structure de classe (routines, interventions individuelles, etc.) ont amené Adèle à créer un interprétant d'ouverture qui a placé l'établissement d'un lien avec chaque élève au cœur de ses priorités. Elle a réalisé vouloir s'intéresser aux élèves au-delà de leur statut d'apprenant, prendre le temps d'entrer en relation avec eux et aussi de les soutenir individuellement dans leurs apprentissages. Cela semble avoir été particulièrement signifiant puisque la relation d'aide et de proximité avec les apprenants a toujours été importante pour elle, même avant son entrée au BÉPEP, dans ses expériences de tutorat. Nous pouvons même penser que de voir la place que la relation d'aide et de proximité peut occuper dans une classe primaire a pu l'avoir confortée dans son choix de devenir enseignante.

Par ailleurs, plus tard dans sa formation, les apprentissages issus du cours portant sur l'intervention pédagogique et la gestion de classe lui ont offert des connaissances théoriques afin qu'elle puisse tendre vers le type de gestion de classe observé au premier stage et vers la posture enseignante souhaitée. L'apprentissage de l'importance d'entretenir des relations chaleureuses avec les élèves a permis à Adèle de renforcer l'importance qu'elle accordait à la nécessité de réserver du temps pour chacun de ses élèves.

Outre l'influence des milieux de stage pour explorer des dimensions de sa personnalité enseignante, il est intéressant de constater du cas d'Adèle l'importance de pouvoir définir et affirmer certaines

dimensions de son identité professionnelle tout au long de son parcours de sa formation initiale afin que celui-ci constitue un contexte d'apprentissage significatif. Effectivement, tant au sujet de l'apprentissage par le jeu qu'au sujet d'entretenir un lien de proximité avec les élèves, Adèle a pu faire évoluer ses conceptions grâce, entre autres, à des apprentissages issus de cours universitaires. Il nous apparaît que si ces apprentissages ont été porteurs de signification pour elle au moment où ils lui ont été présentés, c'est parce qu'elle avait d'abord conscience qu'elle avait un intérêt ou une préoccupation pour ces sujets. En effet, dans les deux cas, elle avait préalablement défini son intérêt pour les jeux ainsi que son désir de favoriser l'intervention individuelle et personnalisée au cœur de sa pratique.

4.1.6 Marion

- *Présentation de Marion*

Avant de songer à faire un retour aux études, Marion a été plusieurs années sur le marché du travail. Détenant un baccalauréat en commerce, et elle a travaillé dans le domaine de la vente. En 2020, Marion a vécu une remise en question sur l'emploi qu'elle a toujours occupé : « [il y a eu] un virage à mon travail avec la pandémie. Et je n'étais plus capable de vendre des affaires […] Il y avait comme un espèce de dégoût du marché et de la vente ». Elle a alors envisagé de se réorienter en orthophonie ou en orthopédagogie, mais elle a rapidement dû abandonner ces idées compte tenu des règles d'admission. La même année, ses deux enfants étant temporairement scolarisés à la maison en raison de la fermeture des écoles, Marion a été exposée plus que jamais au domaine de l'éducation primaire : « cet exercice-là [d'accompagner mes enfants dans leurs apprentissages] m'intéressait, me stimulait ». Elle a également été confrontée à des pratiques enseignantes qui l'ont dérangée : « le professeur […] qui fait du magistral à des enfants de troisième année pendant 6h de temps, pour moi, c'est un non-sens ». Devant ces constats, malgré qu'elle n'ait jamais travaillé avec les enfants, Marion considérait de plus en plus l'avenue de l'enseignement primaire. Éventuellement, elle a décidé de se lancer : « Mes valeurs se sont transformées. [Puis il y a] le barrage qui s'accumulait au niveau l'éducation. Puis là, je [me suis dit] : c'est maintenant ou jamais […] au lieu de critiquer, va mettre l'épaule à la roue ». C'est donc à l'automne 2022 que Marion a entamé son cheminement au BÉPEP. Elle s'appuyait alors beaucoup sur ce qu'elle a elle-même vécu comme élève pour se représenter la finalité de l'enseignement : « L'enseignement à l'époque, c'était vraiment le transfert de connaissances, c'était très établi, je trouve. La mission était très claire, les attentes étaient très claires ». De surcroît, elle est entrée dans le baccalauréat avec une croyance forte sur les enseignantes et enseignants qu'elle a créée en observant ses proches dans la profession : « une personne extraordinaire dans la vraie vie devient un prof extraordinaire ; une personne moyenne devient un

prof, un enseignant moyen […] j'ai des amies enseignantes qui sont hyper organisées, hyper rigoureuses […] elles gèrent super bien ça. Tu te rends compte que finalement, c'est que c'est la même affaire dans [leur] vie ».

- *Une vision de son rôle qui se complexifie*

Vivant avec une douance, Marion a toujours valorisé la connaissance dans sa vie personnelle : « tu ne peux pas refuser une connaissance » ; « j'accorde de la valeur aux connaissances » (S). À l'automne de son entrée au BÉPEP, alors qu'elle suit son premier cours de didactique des sciences, l'enseignante fait mention que l'enseignement moderne ne s'appuie pas sur un rôle de transmission des connaissances comme à l'époque : « Elle avait dit la phrase : "Il ne faut pas être dans une posture de maître puis on ne déverse pas des connaissances" » (R). Ces propos attirent l'attention de Marion qui partage son point de vue sur l'importance de posséder plusieurs connaissances à l'enseignante du cours : « je ne suis pas d'accord […] si, dans ma tête, j'ai 2000 choses complètement différentes que je connais – je connais un peu de musique; je connais un peu de littérature; je connais un peu de météorologie – […] les liens que je peux faire ensemble sont exponentiels ». En opposition au principe mis de l'avant dans le cours, Marion se positionne quant à la posture de transmission, celle qu'elle a toujours connue comme apprenante (S) : « dans la façon de faire, le magistral, je peux comprendre […] la posture de maître, je crois qu'elle est importante » (I construction – apprentissage sur soi – style d'enseignement).

Toujours dans ce cours, un peu plus tard dans la session, il est demandé aux étudiantes et aux étudiants de construire un pont par expérimentation. Marion s'attend plutôt que le cours lui fournisse les connaissances didactiques pour maîtriser les sujets à enseigner et qu'elle puisse appliquer ceux pertinents pour construire le pont (A). Lorsque l'enseignante du cours mentionne que c'est à eux de se renseigner et de trouver les informations pour apprendre les principes du pont (R), Marion se dit : « oui, mais ça, j'aurais aimé ça que tu me modélises comment je peux expliquer, vulgariser [les concepts aux élèves] » (U). À un autre moment, dans le cadre d'un webinaire, elle se rend compte qu'une enseignante au primaire transmet une information erronée sur la masse volumique (R). Marion est « troublée profondément » (U). Elle qui s'attend à une définition juste des concepts scientifiques abordés dans le cours : « c'est important de savoir la définition, c'est quoi le volume » (A), écrit à l'enseignante du cours pour lui faire part de sa pensée : « je comprends que tu ne veux pas déverser des connaissances, mais tu as quand même une responsabilité que les gens finissent le cours avec plus de notions de science. […] On a une responsabilité de dire les vraies affaires » (U). Ce moment confirme à Marion l'importance qu'elle accorde aux connaissances : « ça a confirmé que les connaissances, c'est vraiment important pour moi […] pour moi, sans les connaissances, on n'arrive

à rien ou pas grand-chose » (I validation - apprentissage sur soi – valeur ; I validation – apprentissage sur soi – style d'enseignement).

À l'hiver, Marion vit son premier stage dans une classe d'éducation au préscolaire. Lors des premières observations de son enseignant associé, elle remarque qu'il intervient toujours auprès d'un même élève pendant la routine du matin : « il y en a un qui gigote, qui n'arrête pas de bouger. L'enseignant arrête [et lui dit] :"on se place en koala, en singe. Bravo. On continue." » (R). Elle qui a à cœur le respect de l'autorité (S), elle aurait pensé être dérangée par l'élève : « si j'avais eu à remplir un questionnaire, je t'aurais dit que des enfants qui gigotent, ça m'énerve, ça me fait perdre patience » (A). Ces actions de l'enseignant la rendent toutefois perplexe : « je suis comme : "ça fait quoi, qu'il soit debout, assis, [en train de] bouger? Il est dans le fond." […] il écoute bien plus quand il est debout. Juste d'être assis, il n'écoute pas ». (U). Elle prend en note ses interrogations (U) et remet en question la pertinence de ce qu'elle croyait être la bonne tenue d'un élève dans la classe (I invalidation – enseignement-apprentissage – engagement). Au fil des semaines des stages, Marion apprend à connaître son enseignant associé et ses intentions envers l'élève : « la mission qu'il se donne, c'est d'amener les enfants à être capables de respecter les règles parce que les règles sont nombreuses dans la vie […]. Il est vraiment : "cet enfant-là, je l'aime tellement que je veux que la vie soit la plus douce possible pour lui" » (R). Marion se dit alors : « il sait que […] s'il ne fait pas le travail cette année sur ces aspects-là [l'enfant] va vraiment avoir de la misère l'année prochaine » (U). Elle comprend maintenant mieux les interventions de l'enseignant associé et leur bien-fondé pour le développement et la poursuite de la scolarité de l'élève (I ouverture – apprentissage sur soi – définition de son rôle).

Lors d'un atelier spécial (extrinsèque), Marion observe une animatrice être plutôt brusque avec un élève qui présente certaines particularités sur le plan comportemental: « ce petit garçon-là est debout à la table pour faire le truc. [L'animatrice lui dit :] "tu t'assois sinon, on ne commence pas". Mais elle était méchante. Puis elle faisait des phrases de jugement ou : "tu fais exprès?" […] "Tu ne veux pas faire l'atelier? Pourquoi tu ne m'écoutes pas?" » (R). Marion n'est normalement pas une mère surprotectrice : « je ne suis vraiment pas une mère poule » ; « il faut confronter nos peurs » (S). Elle ne s'attend donc pas à réagir comme l'a fait (A) : « la réaction que j'ai eue, c'est : "tu ne parleras pas de même à mon enfant!"» (U). Elle se sent affectée : « c'est vraiment venu me chercher » (U). À cet instant, Marion réalise : « je me dis je serais prête à aller au bat pour n'importe quel de ces enfants-là. Ça, ça a été vraiment parlant » (I ouverture – apprentissage sur soi – qualité/caractéristique). Elle définit ainsi que son rôle comme enseignante est aussi de protéger les élèves : « c'est là que la mission de l'école déborde de socialiser, instruire, qualifier. C'est de protéger les enfants » (I validation – apprentissage sur soi – définition de son rôle).

- *Le rapport aux collègues*

Lors de son entrée au BÉPEP, Marion est particulièrement marquée par les comportements de désengagement de ses condisciples dans les cours universitaires (R). Pour elle qui a déjà réalisé un baccalauréat dans un tout autre domaine et qui est plus âgée que la plupart d'entre eux (extrinsèque), cela la questionne : « je ne comprenais pas comment les professeurs pouvaient tolérer ça » (U). Elle est également marquée par certains de leurs commentaires à l'égard des cours qu'ils suivent, comme : « ça sert à quoi de faire de l'arithmétique? » ; « Moi, j'haïs ça les maths ! » (R). Elle se dit alors : « tu vas enseigner les maths le tiers de ton temps. Si toi tu n'aimes pas ça, comment veux-tu que les enfants aiment ça? » (U). Elle se construit alors une représentation plutôt négative des étudiantes et des étudiants du BÉPEP (I construction – profession – collègues).

Plus tard au courant de sa première année de formation, Marion est amenée à devoir travailler en équipe avec ses condisciples. Elle s'aperçoit des difficultés et des limites de la contribution de certaines de ses coéquipières : « elle a fait tout croche. Elle n'était même pas capable de faire une bibliographie » (R). Marion, par ses années d'expérience professionnelle sur le marché du travail (extrinsèque), est bien au fait que la formation initiale n'est qu'un aperçu de la vie professionnelle qui l'attend : « je me suis rendu compte que toutes les frustrations que j'avais vécues à mon bacc[alauréat] au début [des années] 2000, ce sont les mêmes frustrations qui se transposent dans le monde du travail » (S). En étant face au faible apport de certaines condisciples, elle réfléchit : « je me transposais dans une salle de profs […] admettons [j'ai] une classe à un niveau qui a passé une année avec cette fille-là […] tu te ramasses avec des élèves qui ont fait le strict minimum […] qu'est-ce que je ferais? » (U).

Pour Marion, une école est composée de divers types d'enseignantes et d'enseignants : « il y a comme des personnages dans une école : il y a toujours la petite dynamite qui a plein d'idées. Il y a tout le temps la *gunner* qui va être au syndicat. Tu sais tout de suite c'est laquelle. […] c'est quasiment caricatural. […] Tu as la sportive qui est tout le temps en coton ouaté. Tu as la coquette. » (S). En observant ses condisciples au BÉPEP (R), elle s'amuse à les classifier dans les stéréotypes d'enseignantes qu'elle connait : « je regardais les filles autour de moi. Je pouvais trouver un parallèle avec [les personnages dans une école] » (U). En réfléchissant à quel type d'enseignante elle-même se rapproche, elle réalise : « moi, je n'arrivais pas à me trouver dans aucune équipe-école » (I construction – profession – collègues ; I construction – apprentissage sur soi – qualité/caractéristique).

- *Analyse du cas de Marion*

Dans le cas de Marion, il est d'abord intéressant de constater qu'elle adhérait tout d'abord au rôle de transmission des connaissances. Cela peut s'expliquer par le fait que c'est cette posture qu'elle a elle-même connue comme apprenante et que la connaissance est une valeur qu'elle prône en dehors du contexte de formation. Son diagnostic de douance peut également constituer un facteur d'influence. Le premier cours portant sur la didactique qu'elle a suivi dans son parcours de formation et qui mettait plutôt de l'avant un rôle de construction des connaissances n'est pas parvenu à défaire sa position. Au contraire, les interprétants qu'elle a créés dans ce cours n'ont fait que renforcer sa croyance que la transmission des connaissances est à favoriser et que la valeur de la connaissance est importante pour elle. En effet, lorsque le cours l'a poussée à se placer dans une approche portée davantage sur la découverte et l'expérimentation, elle s'est sentie insatisfaite. Puis, lorsque les connaissances transmises sur la masse volumique étaient erronées, elle s'est sentie d'autant plus outrée. Nous pouvons donc penser que ce cours universitaire ne lui a pas offert les outils et les ressources nécessaires pour réaliser une part importante de ce qu'elle considérait comme étant son rôle en tant qu'enseignante, soit transmettre des connaissances. Cependant, par le fait même, les expériences vécues dans ce cours et le sentiment de discordance l'ont amenée à définir plus clairement son style d'enseignement.

La vision de son rôle apparaît s'être complexifiée lors de son premier stage dans une classe d'éducation préscolaire. En observant son enseignant associé interagir avec un élève en particulier et en discutant avec lui de ses intentions derrière ses actions, elle a réalisé le bien-fondé de l'encadrement rigoureux qu'il mettait en place pour lui. Marion s'est alors construit un interprétant d'ouverture sur son rôle comme enseignante qui comporte entre autres pour mission de « rendre la vie la plus douce possible » pour ses élèves. Marion a validé cet interprétant lorsque, à sa grande surprise, elle a ressenti intuitivement un sentiment de protection à l'égard d'un élève et que cela l'a amenée à découvrir un côté d'elle-même comme enseignante jusqu'alors peu connu. Le premier stage de Marion apparaît donc avoir été un contexte important pour construire l'idée que l'enseignement ne se limite pas à la transmission des connaissances, mais qu'il comporte aussi une dimension importante qui dépasse les apprentissages scolaires. Le contexte d'éducation préscolaire peut avoir contribué à cela puisque ce cycle n'est pas axé sur de tels apprentissages. Cependant, il semble tout de même y avoir eu une transformation de son rapport aux apprenants et de son rapport à l'école comme institution sociale qui pourrait s'étendre au-delà du contexte d'éducation préscolaire.

Dans le cas de Marion, nous pouvons observer que le rapport aux collègues qu'elle a établi dès son entrée au BÉPEP est plutôt défavorable. En effet, elle a rapidement construit un interprétant sur la

représentation négative de ses condisciples. Cela peut avoir été alimenté, entre autres, par l'écart d'âge entre la plupart des étudiantes et étudiants et elle. Contrairement à eux, elle possédait déjà une formation universitaire et de l'expérience professionnelle. Elle était alors déjà sensibilisée au fait que ses condisciples seront d'éventuels collègues enseignants et qu'elle devra travailler avec eux. D'ailleurs, nous pouvons observer aussi qu'à l'aube de sa formation initiale, Marion a constaté qu'elle ne se reconnaît pas dans une équipe-école. Elle se sentait donc déjà en marge de la représentation d'une enseignante ou d'un enseignant qu'elle s'est construite. À ce moment-là toutefois, elle ne semble pas l'avoir perçu comme un frein à son désir de poursuivre sa formation.

Nous pouvons retenir du cas de Marion que le fait d'être dans une situation de retour aux études influence la construction de l'identité professionnelle enseignante, notamment en ce qui a trait au rapport aux collègues. En effet, Marion débute son baccalauréat avec une expérience personnelle, universitaire et professionnelle qui n'est pas commune à ses condisciples. Cela semble contribuer à ce qu'elle construise une représentation négative d'eux et à ce qu'elle ne se reconnaisse pas parmi les enseignantes et enseignants qu'elle observe dans les milieux scolaires qu'elle fréquente.

4.1.7 Eva

- *Présentation d'Eva*

Alors qu'Eva souhaitait explorer plusieurs domaines, c'est sa mère qui l'a d'abord menée à envisager une carrière en éducation : « elle dit : l'enseignement, il me semble que ce serait ton genre. Puis tu aimes les enfants. Puis ce sont de belles conditions de travail malgré tout ». Elle a alors participé à la journée portes ouvertes de l'Université afin d'en apprendre davantage sur les programmes offerts en enseignement primaire et secondaire. C'est à ce moment qu'elle a réalisé que l'enseignement est une voie pour elle : « j'ai fait : "ok, oui, définitivement, je me vois être enseignante". […] Je me voyais plus le faire au primaire ». Afin de confirmer son intérêt pour l'enseignement, Eva a contacté une enseignante de 6e année de son entourage pour aller la visiter en classe. Non seulement cette visite lui confirme vouloir entreprendre sa formation en enseignement, mais elle lui permet aussi de faire quelques prises de conscience sur la réalité de la profession : « [elle ne] m'avait pas fait un portrait sans défauts […] j'ai comme [réalisé] : ok, ce n'est pas juste : j'enseigne, c'est terminé. Il y a d'autres choses ». Ces constats ne l'ont pas empêchée de poursuivre son désir de devenir enseignante. Elle a alors commencé au BÉPEP à l'automne 2019. À ce moment-là, Eva avait déjà commencé à se construire une image d'elle comme enseignante. Elle mettait de l'avant le désir d'être une figure d'attachement importante pour les élèves : « je savais que j'allais tout donner, puis je savais que j'allais essayer d'être la meilleure enseignante possible, puis d'écouter les élèves […] j'ai toujours été quand même quelqu'un de très empathique ». En effet, elle était déjà sensible à l'image qu'elle pouvait

projeter à l'égard des élèves : « même avant de faire mes cours, je savais que ça allait être important, puis de ne pas juste être rude ou droite, puis c'est tout. Il va y avoir de ça, oui, mais à ce moment-là, je pense que mon but c'était de ne pas paraître sévère. […] Je voyais ça purement négatif ».

- *La bienveillance*

À l'approche de son entrée officielle au BÉPEP, Eva se remémore son parcours comme élève lors d'une discussion avec ses parents : « ma mère et mon père me disaient : " Tu sais, Eva, tu vas tellement être une bonne enseignante parce que tu as été à la place de ces élèves-là qui ont eu de la difficulté […] tu sais ce qu'est la réaction que tu aurais aimé avoir de la part de tes enseignants" » (R). Cela provoque une réflexion chez Eva : « je me suis dit : "je veux [...] être l'enseignante que, moi, j'aurais eu besoin quand j'étais plus jeune que ce soit à propos des difficultés émotionnelles, difficultés scolaires. Peu importe, je veux vraiment être cette personne-là" » (I ouverture – apprentissage sur soi – posture enseignante).

À la première session au BÉPEP, Eva suit son cours sur l'éducation préscolaire. Dans celui-ci, on lui présente la théorie sur les divers types d'attachement et on les illustre avec des vidéos : « on voyait comment les petits singes agissaient envers leur mère [selon leur type d'attachement] » (R). Eva est marquée par ces démonstrations : « ça m'avait frappée » ; « je me disais : "si ça fait ça pour des singes, forcément, des enfants, ça va faire le même principe" » (U). Elle prend alors conscience de l'importance de l'écoute et du type d'attachement qu'un enseignant favorise et entretient avec ses élèves : « la façon dont un prof agit peut vraiment influencer tout le développement de l'enfant parce que, forcément, si l'enfant a peur de venir te voir ou a peur de toi […] l'école n'est pas nécessairement une activité qui est super valorisante ou sécurisante » ; « j'ai pris conscience d'à quel point ça pouvait faire un effet boule de neige pour quelque chose d'aussi simple que comment tu parles aux élèves, comment tu réagis » (I construction – apprentissage élèves – relation). À l'hiver, en visitant différents milieux scolaires en contexte de suppléance notamment, alors qu'elle sait que les comportements et attitudes de l'enseignante ou de l'enseignant sont fortement influents (S), elle observe les enseignantes et enseignants interagir avec leurs élèves (R) : « j'étais comme : "ok, oui, on voit la différence entre une enseignante qui est rassurante […] puis un prof qui n'est pas toujours calme ou […] que ses interventions ne sont pas toujours douces " » (U). Elle valide alors les apprentissages théoriques du cours (I validation – apprentissage élèves – relation).

Dans le cadre de son deuxième stage dans une classe de deuxième cycle, un élève se met à pleurer lors d'une résolution de problème mathématique (R). Eva qui connaît l'importance d'un attachement sécurisant (S) a comme préoccupation d'être une enseignante présente pour les élèves (E) et de lui

venir en aide : « je veux juste trouver comment l'aider » (E). Intuitivement, elle intervient auprès de lui : « je m'étais mis à genoux à côté de lui puis [j'ai pris] le temps de lui parler : "Qu'est-ce qui se passe?" » (U). Elle anticipe alors que son intervention soit adéquate puisque son enseignante associée s'attend normalement d'elle d'être active auprès des élèves : « elle voulait que je prenne action » (A). Cependant, son enseignante associée lui demande plutôt de se reculer et de laisser l'élève pleurer (R). Eva est d'abord surprise et insultée : « je suis restée bête » ; « ça m'avait insultée » (U). À ce moment, Eva considère qu'elle a tout intérêt à respecter les demandes de son enseignante associée : « je n'ai pas le choix d'écouter l'enseignante associée dans le sens que si je veux […] avoir une évaluation positive et tout » (S). Pour bien paraître et que son enseignante « ait une image positive » d'elle (E), Eva obéit à la demande : « je me rappelle de m'être levée en silence puis de m'être éloignée de l'élève » (U). Il s'ensuit par la suite une foule de pensées : « c'est peut-être moi qui ai mal [agi] » ; « C'est vraiment arrivé? Je parle? Je ne parle pas? Je ne peux pas croire! » ; « Je ne ferais pas ça ou, du moins, je ne le verbaliserais pas comme ça » (U). Cet évènement soulève des prises de conscience chez Eva : « à ce moment-là, c'était clair pour moi que ça n'arriverait pas dans ma carrière autant que possible » ; « c'est important pour moi puis je vais y tenir mordicus » (I validation – apprentissage sur soi – posture enseignante).

À l'occasion de son stage final dans une classe de troisième cycle, à la veille de la rentrée scolaire, Eva reçoit plusieurs commentaires de ses collègues concernant un de ses élèves pour la prévenir et lui suggérer des façons d'interagir avec lui : « ils disaient tous : " hey, tu as ce nom-là dans ta classe, ça ne sera pas évident!". Puis on en a tellement parlé que la directrice est même venue m'en parler » (R). Eva se dit : « Je n'ai pas hâte de le rencontrer parce que ça a l'air d'être un intense numéro! » (U). « Nerveuse de rencontrer l'élève » (U), elle se crée une représentation négative de lui (I construction – élèves – élèves de la classe). Une fois l'année scolaire débutée, l'élève présente des comportements particuliers le matin : « il était tellement difficile à décrypter puis, parfois, on était surpris le matin » (R). Soucieuse de « prendre le temps d'écouter l'élève, de lui montrer qu'[elle] est disponible pour l'écouter » (E), elle se rappelle avoir vu un dispositif sur les réseaux sociaux : « je me rappelle avoir vu sur les réseaux sociaux passer […] des élèves qui écrivaient sur un *post-it* comment ils se sentaient […] : "je vais bien ; je vais correct ; j'ai besoin de parler" » (R). Elle suggère alors à son enseignant associé de mettre en place ce système pour l'élève (U). Il accepte (R), malgré le fait qu'il ne croit pas que cela changera la situation (extrinsèque). Eva élabore donc le système de communication avec l'élève (U). Une fois qu'il est mis en place, elle remarque que l'élève y réagit bien : « on le voyait que ça lui faisait plaisir de se sentir écouté » (R). Elle se dit : « ce n'est pas grand-chose […] mais il sentait qu'on l'écoutait puis qu'on avait un regard bienveillant plutôt que de juste

le chicaner [ou corriger son comportement] » (U). De cette expérience, elle en retire : « c'est vraiment là que j'ai fait : prendre le temps d'écouter l'élève, de lui montrer qu'on est disponible pour l'écouter s'il a besoin, c'est gagnant au bout du compte ». Elle valide ainsi son désir de mettre de l'avant la bienveillance dans son enseignement et ses interventions pédagogiques (I validation – apprentissage sur soi – posture enseignante). Qui plus est, Eva en retient un autre apprentissage important : « la façon dont [on se fait parler] de certains élèves, même si ça peut être juste pour avoir de bons conseils, ça peut [te] freiner, ce qui va faire en sorte que tu ne seras pas autant à l'écoute de l'élève » (I construction – élèves – relations).

- *Analyse du cas d'Eva*

La trajectoire d'Eva permet de mettre en lumière plusieurs moments qui ont renforcé son désir de prioriser la bienveillance et l'écoute des besoins des élèves au cœur de sa pratique. D'abord et avant tout, ce désir a pris racine dans sa propre expérience comme élève, particulièrement en référence aux moments où elle aurait eu besoin que ses enseignantes et enseignants fassent preuve de bienveillance et d'écoute envers elle. Elle est donc entrée au BÉPEP avec une certaine définition de son rapport aux apprenants et du type d'enseignante qu'elle aspire devenir. Par la suite, lorsqu'elle a débuté ses cours universitaires et a appris sur le plan théorique que la dimension affective de la relation enseignant-élève exerce une influence importante sur l'apprentissage, nous pouvons penser qu'elle a renforcé son désir de devenir une enseignante bienveillante. En effet, elle comprenait alors mieux en quoi les conduites et attitudes peuvent constituer des leviers ou des obstacles au développement de l'élève.

Un moment qui semble particulièrement important où elle a affirmé ce désir est lors de son stage 2, alors que son enseignante associée lui a demandé de laisser l'élève pleurer. À cet instant, Eva s'est visiblement sentie en tension entre ses engagements et la demande de l'enseignante associée. Néanmoins, elle a fait le choix de respecter la directive de son enseignante associée principalement puisque comme stagiaire, elle ressentait la pression de devoir se conformer pour obtenir une évaluation positive de sa part. Malgré cela, agir contre sa nature et être témoin d'un « contre modèle » du type d'enseignante qu'elle souhaitait devenir lui ont mené à créer un interprétant qui valide et renforce le rapport aux apprenants qu'elle a commencé à définir dès son entrée au BÉPEP. Il est donc intéressant d'observer qu'adopter des actions qui vont à l'encontre de certains engagements pour composer avec des contraintes de l'activité peut mener un individu à créer un interprétant qui renforce ces engagements. En effet, pour Eva, le malaise qu'elle a ressenti est tellement grand qu'il l'a poussée à se dire qu'elle ne veut plus jamais agir de la sorte à l'avenir et à réaffirmer le type d'enseignante qu'elle aspirait devenir.

Dans le cadre de son stage final, Eva a perçu une autre situation dans laquelle son engagement à se montrer bienveillante et à l'écoute d'un élève s'est manifesté. Son enseignant associé s'est alors montré plus ou moins enthousiaste à son idée de mettre en place un système particulier pour cet élève, mais elle a tout de même décidé d'aller de l'avant avec son implantation. Nous pouvons penser qu'elle a agi ainsi puisqu'elle ressentait moins la pression de devoir se conformer à cet enseignant associé que lors de son deuxième stage. En effet, même s'il s'est montré indifférent, il lui a tout de même laissé la liberté de l'expérimenter. De plus, nous pouvons prétendre que les modalités du stage final y sont pour quelque chose. Effectivement, puisque les stagiaires sont présents quotidiennement dans la classe pendant plusieurs mois, il entraîne normalement un plus grand sentiment de familiarité.

Outre la réaction positive de l'élève au système qui a amené Eva à créer un interprétant de validation sur le bien-fondé et la pertinence de ses engagements à être bienveillante, elle a également retenu de cette expérience que la mauvaise réputation de l'élève véhiculée par les collègues enseignants aurait pu la freiner par rapport à la relation bienveillante qu'elle souhaite entretenir. Par sa réflexivité, elle a réalisé que si elle souhaitait devenir une enseignante à l'écoute de ses élèves, il était alors essentiel qu'elle ne s'arrête pas aux idées préconçues et qu'elle prenne le temps d'apprendre à connaître ses élèves et à reconnaître leurs besoins. Cet interprétant l'a alors menée à définir une conduite lui permettant d'atteindre ses buts.

Parmi plusieurs choses, le cas d'Eva met en lumière que sa propre expérience comme élève peut être une influence importante dans la construction de son identité enseignante. Pour Eva, il est clair dès le début de sa formation initiale qu'elle aspire à devenir l'enseignante « qu'elle aurait voulu avoir », mais particulièrement en ce qui concerne la dimension affective de la relation pédagogique. Cette aspiration grandit et évolue avec elle au cours de diverses expériences d'apprentissage issues des cours universitaires et des stages, mais elle demeure toujours ancrée à son expérience d'élève.

4.1.8 Aude

- *Présentation de Aude*

Après avoir hésité entre le baccalauréat en psychologie et le baccalauréat en enseignement primaire, Aude a fait son entrée à l'université en psychologie : « c'est plus payant […] les gens me disaient aussi que ça allait être mieux [que l'enseignement] ». Après une année de scolarité dans laquelle elle ne se retrouvait pas, elle dit avoir eu soudainement une forte intuition la menant à se réorienter : « j'ai comme eu un *flash*, un déclic : non, finalement, ce n'est pas ça que je veux faire [la psychologie]. Je veux aller en enseignement ». Ayant été monitrice de camp de jour avec les enfants pendant plusieurs années auparavant, elle a alors entamé à l'automne 2019 son parcours de formation pour devenir

enseignante. Aude a débuté sa formation en étant d'emblée attirée davantage par l'éducation préscolaire que l'enseignement primaire : « ils embarquent dans tes histoires, puis tu peux vraiment inventer tout ce que tu veux, puis ils embarquent […]. Ils te voient un peu comme : wow! ».

- *Définir son style d'autorité et d'enseignement*

À l'automne 2021, Aude débute son troisième stage dans une classe de deuxième année. Lors de ses journées de familiarisation, elle est d'abord surprise (U) par l'attitude distante de son enseignante associée envers elle : « Elle me vouvoyait » (R). Elle porte ensuite son attention sur le système de gestion de classe : « chaque fois qu'elle avertissait un élève, elle faisait un [X]. Puis, après trois [X] dans la même journée, il perdait des minutes de jeux libres à la fin de la semaine » (R). Ce système de gestion des comportements punitif et à la vue de tous lui provoque un sentiment amer : « Je trouvais ça vraiment négatif » (U). En observant le style autoritaire de gestion de classe de son enseignante associée : « On aurait dit l'armée. On ne pouvait rien faire » (R), Aude se projette comme enseignante : « [j'étais] capable de dire que je sais qu'il y a certains trucs que je ne veux pas faire en tant qu'enseignante » (I ouverture – apprentissage sur soi – posture enseignante).

Alors qu'elle vit ses premières prises en charge de la classe, Aude est insatisfaite (U) de l'accompagnement et de la relation avec son enseignante associée : « elle me laissait me planter […] je la trouvais froide » (R). De surcroît, la gestion des comportements des élèves est difficile (R), ce qui lui occasionne beaucoup de stress : « [c'était] stressant de perdre le contrôle de la classe (U), parce que c'était facile de le perdre (S) ». Lors de ses prises en charge, pour composer avec les comportements des élèves, Aude tente de reproduire les pratiques qu'elle a observées chez son enseignante associée : « j'essayais de faire comme elle, en fait » (U). Au gré des semaines qui passent, plus elle a l'occasion d'observer son enseignante associée « hausser le ton et être bête avec les élèves » (R), plus elle reconnaît qu'il ne s'agit pas d'une posture enseignante avec laquelle elle se sent à l'aise (U) : « Je suis comme ça. Je ne suis pas capable de hausser le ton, puis d'être bête, puis je ne suis pas capable de faire ça (S) […] c'est comme contre moi. Je ne suis pas capable, même si je voulais, on dirait que je ne suis juste pas capable de faire ça » (I validation – apprentissage sur soi – qualité/caractéristique ; I validation – apprentissage sur soi – posture enseignante). L'ensemble de ces éléments l'amène à se construire une représentation négative de son milieu de stage : « je trouvais ça dur […] au début, je n'aimais pas ça aller en stage parce que justement, je n'avais pas de plaisir à enseigner parce qu'il fallait toujours que je fasse la gestion tout le temps […] j'étais toujours stressée d'y aller » (I construction – apprentissage sur soi – milieu scolaire).

Un peu plus tard au courant de l'automne, bercée par la liberté accordée par son enseignante associée (extrinsèque), Aude décide d'instaurer une nouvelle routine quotidienne, « les découvertes de Madame Aude » (U). Motivée par le désir de créer un lien positif avec les élèves, de les rendre curieux et de nourrir leur plaisir d'être en classe (E), elle anime quotidiennement une courte présentation sur divers sujets : « j'avais fait des *PowerPoint* […] Je leur apprenais un fait […] ça durait cinq minutes. […] Puis c'était souvent sur des animaux ou des affaires qu'ils ne connaissent vraiment pas ». L'enthousiasme des élèves par rapport à ses capsules lui apparaît évident : « ils étaient vraiment, vraiment investis […] je leur demandais toujours, à la fin de la journée, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont le plus aimé aujourd'hui, puis la majorité disait tout le temps que c'était ça » (R). Aude retire de l'implantation de ce segment de journée : « Ça m'a aidée à créer mon lien […]. Ils avaient hâte que j'aille en stage pour que je leur présente […]. Des fois [ce qu'il faut, c'est] juste faire un petit deux minutes de [quelque chose] qui ne donnent rien d'autre que d'avoir du [plaisir] puis d'être content d'être là » (I construction/ouverture – élèves – relations; I construction – apprentissage sur soi – posture enseignante).

À l'hiver 2022, lors de sa préparation aux semaines intensives de stage, Aude est préoccupée par l'inefficacité du système à caractère punitif de la classe ainsi que par le nombre important d'interventions nécessaire à la gestion des comportements (E). Ressentant toujours que l'enseignante associée lui accorde sa confiance et une liberté (extrinsèque), elle décide, sous la recommandation de sa superviseure universitaire (R), de mettre en place son propre système de gestion des comportements pour les semaines où elle sera présente tous les jours (U) : « je voulais que ce soit dans la journée même [plutôt qu'une conséquence à la fin de la semaine]. Et au lieu de leur faire perdre [des minutes], je leur faisais gagner. Puis c'était en groupe, ce n'était pas individuel. […] Puis c'était vraiment avec les élèves que j'ai trouvé des minutes "de quoi" qu'ils aimeraient avoir ». Dès qu'elle met en place son nouveau système de gestion des comportements, elle observe des retombées positives : « ils se dépêchaient vraiment beaucoup pour ranger leurs choses […] il y en a même qui allaient aider les autres […]. C'était vraiment comme en équipe, c'était tout le groupe ensemble […]. Ça marchait vraiment bien » (R). Satisfaite d'avoir personnalisé sa gestion de classe (U), elle en retire que ses propres manières de gérer la classe sont tout à fait fonctionnelles : « au début, je ne voulais […] pas trop déroger, on dirait, de ce que mon enseignante faisait, parce que j'avais peur que ce ne soit pas bon. Et finalement, ça a fonctionné » (I construction – apprentissage sur soi – posture enseignante).

Lors de ces trois semaines intensives, Aude souhaite également planifier et piloter des situations d'enseignement-apprentissage qui sortent de l'ordinaire dans cette classe (E). Parmi celles-ci, elle

prévoit une séquence sur les contes (U). Elle conçoit aussi une situation d'enseignement-apprentissage sur les diagrammes dans laquelle elle planifie amener les élèves collecter des données dans d'autres classes à partir d'une question de leur choix (U). Elle est d'abord nerveuse de devoir gérer les déplacements dans l'école, les élèves et la collaboration avec les autres classes (A), mais elle ne remarque que des retombées positives sur l'investissement des élèves dans la réalisation de leur diagramme : « après ça, c'était vraiment concret de faire leur diagramme avec les données qu'ils avaient, avec leurs questions, selon ce qu'ils avaient choisi, ce qu'ils voulaient savoir » (R). Pour elle, mobiliser cette autonomie a été porteur : « ça a été payant » (I ouverture – apprentissage sur soi – style d'enseignement ; I construction – enseignement-apprentissage – stratégies/engagement). À la lumière des expériences d'enseignement vécues lors des semaines intensives de stage, Aude remet en question sa conception de ce que cela implique de soutenir réellement le plaisir d'apprendre qu'elle souhaite placer au cœur de son enseignement: « je vois ça différemment, on dirait. […] comme, exemple, faire des situations qui parlent des autos parce qu'ils aiment les autos, faire ça, ça ne te donne pas nécessairement le goût d'être à l'école » (I remise en question – enseignement-apprentissage – engagement).

- *Analyse du cas de Aude*

Comme nous pouvons le constater, le troisième stage a amené Aude à vivre plusieurs expériences la menant à se construire sur le plan de son identité professionnelle. Dans son cas, collaborer avec une enseignante qui adopte un style de gestion de classe autoritaire et qui agit en quelque sorte comme « contre-modèle » l'a amenée à définir plus clairement sa propre posture enseignante. En effet, au début de son stage, elle ne définissait pas dans un style particulier de gestion. Or, en observant celui de son enseignante associée, elle a ressenti un malaise qui l'a rapidement amenée à créer un interprétant d'ouverture définissant la posture enseignante qu'elle ne souhaitait pas adopter. Lorsqu'elle a tenté de se conformer à ses pratiques qui n'étaient pas particulièrement en harmonie avec ses croyances, elle est entrée dans une boucle de cause à effet nuisible à l'instauration d'un bon climat de classe du fait que ses interventions étaient pour la plupart inefficaces. De plus, à force de voir l'attitude de son enseignante associée envers les élèves, Aude a construit un interprétant qui a renforcé son désir de ne pas devenir une enseignante à l'air bête qui « hausse le ton » puisque cela est simplement incompatible avec la personne qu'elle est.

Heureusement pour elle, cet état d'inconfort n'a pas perduré tout au long de son stage. En effet, elle a pu profiter de la liberté et de la confiance que lui accordait son enseignante associée pour mettre en place « les découvertes de Madame Aude ». Ces capsules sont l'une des premières choses que Aude a mises en place dans le cadre de son troisième stage pour tendre vers une certaine émancipation.

Bien qu'elle ne soit pas parvenue à nommer d'où l'idée de faire ces présentations provient, cet automne-là, elle suivait un cours concomitant au stage portant sur l'intervention pédagogique et la gestion de classe. Nous pouvons inférer que celui-ci l'a guidée, puisque dans ce cours, un accent est mis sur l'importance d'établir une relation positive avec les élèves et de solliciter leur sentiment de plaisir. Lors des semaines intensives de sa deuxième partie de stage, Aude a personnalisé le système de gestion des comportements afin de le baser sur la motivation plutôt que sur la punition. Dans ce cours, bien que l'on ne promeuve pas d'emblée l'utilisation de tels systèmes pour réguler les comportements des élèves, on encourage l'adoption de systèmes davantage positifs que punitifs. Quoi qu'il en soit, elle a rapidement remarqué que son nouveau système lui permettait d'obtenir les effets escomptés. Elle en a alors retiré qu'il a été porteur, à la fois pour ses élèves que pour elle, d'adopter des pratiques de gestion de classe positives qui lui ressemblent, contrairement à se conformer à celles de son enseignante associée. Cela l'a mené à la construction d'un interprétant l'amenant à définir un peu plus sa posture enseignante par un style de gestion qui n'est pas autoritaire.

Cette forme d'émancipation ne s'est pas limitée pas à la gestion des comportements. En effet, Aude a profité de ses semaines intensives et de sa présence quotidienne pour planifier et piloter des situations d'enseignement-apprentissage qui lui ressemblaient et qui sortaient du cadre habituel de cette classe. Alors qu'elle anticipait la gestion que cela puisse demander, elle a été surprise de constater que c'est plutôt l'inverse qui s'est produit : les élèves ont fait preuve d'engagement. Ces expériences ont renforcé chez elle le principe selon lequel il importe de solliciter le plaisir des élèves pour les engager dans leurs apprentissages. Par conséquent, elle s'est créé un interprétant d'ouverture qui la positionne dans un style d'enseignement. Cela l'a même amenée à créer un interprétant de remise en question sur ce qui soutient réellement le plaisir d'apprendre. En effet, Aude semble avoir réalisé que pour réellement intéresser et engager les élèves dans leurs apprentissages et, par le fait même, les amener à cultiver un rapport positif à l'école, il faut faire plus que de tirer profit de leur champ d'intérêt. Il faut préférablement inscrire les apprentissages dans des contextes signifiants et authentiques pour eux. Nous inférons qu'il est possible que cette remise en question ait aussi été influencée par divers cours universitaires de troisième année qui soutiennent de tels principes.

Le cas de Aude nous permet de voir qu'une expérience de stage et un jumelage avec une enseignante associée a priori perçus comme négatifs peuvent tout de même amener le stagiaire à se construire sur le plan de son identité professionnelle. Cependant, cela exige, d'une part, une posture réflexive de la part du stagiaire afin qu'elle ou il identifie ce qui le gêne dans l'approche de l'enseignante ou l'enseignant associé. D'autre part, il est souhaitable qu'une certaine liberté d'exploration lui soit accordée afin qu'elle ou il puisse expérimenter des pratiques et des interventions à son image.

4.2 Synthèse analytique

La description des résultats nous a permis de mettre en lumière des moments importants dans la construction de l'identité professionnelle des personnes participantes. Afin de synthétiser les résultats de notre étude et d'en tirer des constats au regard de nos questions de recherche, nous les avons représentés sous la forme d'un tableau. Au tableau 3, dans la colonne de gauche, nous avons soulevé diverses constituantes de l'activité de formation initiale ayant contribué à la construction d'interprétants liés à l'identité professionnelle des personnes participantes. Dans la colonne de droite, nous avons indiqué les sous-catégories d'apprentissages sur soi, et donc liés à la construction de l'identité professionnelle, auxquelles les constituantes de l'activité ont contribué. À titre de rappel, la description de ces sous-catégories a été établie au chapitre portant sur la méthodologie.

Tableau 4. *Tableau synthèse des résultats.*

Constituantes de l'activité ayant contribué à la construction des interprétants	**Interprétants créés en lien avec la construction de l'identité professionnelle (sous-catégories des apprentissages sur soi)**
1. Volet des cours universitaires	
Cours *Courants pédagogiques et recherche en éducation au XXe siècle*	-**Style d'enseignement :** pédagogies alternatives (Juliette)
Cours *Intervention pédagogique et gestion de classe*	-**Valeur :** autonomie et responsabilité associés à la pédagogie Freinet (Juliette) -**Définition de son rôle :** développer l'autonomie (Juliette) -**Posture enseignante :** prioriser le lien avec l'élève en amont de l'apprentissage (Juliette); entretenir des relations positives avec les élèves (Adèle)
Cours *L'enfant et l'éducation préscolaire*	-**Style d'enseignement :** apprentissage par le jeu (Adèle) -**Définition de son rôle :** être un facilitateur du développement global (Léonard)
Cours *Science et technologie pour le préscolaire et primaire*	-**Style d'enseignement :** transmission des connaissances (Marion) -**Valeur :** connaissance (Marion)
1.1 Volet de la vie universitaire	
Les interactions avec les collègues du BÉPEP	-**Développement professionnel :** confirmer le choix de formation en enseignement (Romane)
2. Volet de la formation pratique	
L'enseignante ou l'enseignant associé agit comme un modèle/est inspirant.	-**Style d'enseignement :** plaisir dans l'apprentissage (Adèle) -**Valeur :** respect (Romane) -**Posture enseignante** : approche teintée d'humour et de plaisir (Juliette); prendre le temps d'entrer en relation avec les élèves (Adèle) -**Définition de son rôle :** au-delà de la transmission de connaissances, rôle protecteur (Marion)
L'enseignante ou l'enseignant associé agit comme un contre-modèle/inspire à vouloir faire autrement.	-**Style d'enseignement :** ne pas vouloir être dans une posture transmissive (Adèle) -**Posture enseignante :** être bienveillante et à l'écoute (Eva); ne pas adopter un style de gestion autoritaire (Aude) -**Qualité/caractéristique :** ne pas être une enseignante bête qui « hausse le ton » (Aude)
Avoir la liberté de planifier et piloter des SEA et/ou d'adopter une pédagogie à son image/de son choix.	-**Style d'enseignement :** pédagogie Freinet (Juliette); plaisir dans l'apprentissage, caractère ludique (Adèle); littérature jeunesse, liberté accordée à l'élève (Aude) -**Posture enseignante :** être à l'écoute, mettre en place des interventions bienveillantes personnalisées (Eva); gestion de classe positive, favoriser le plaisir d'être en classe (Aude)

Interagir auprès des élèves/être dans une classe et un milieu scolaire	-**Définition de son rôle :** rôle protecteur (Marion) -**Développement professionnel :** remettre en question devenir enseignante, valider son choix de carrière (Romane) -**Valeur :** ouverture aux différentes cultures (Olivia) -**Qualité/caractéristique :** a les qualités pour devenir enseignante (Marion) -**Milieu scolaire :** enseigner en milieu multiculturel (Olivia) -**Qualité/caractéristique :** ne pas se reconnaître chez les enseignantes autour d'elle (Marion)
Constater des retombées positives de ses actions/interventions sur les élèves.	-**Style d'enseignement :** pédagogie Freinet (Juliette); plaisir dans l'apprentissage, caractère ludique (Adèle); littérature jeunesse, liberté accordée à l'élève (Aude) -**Définition de son rôle :** être un facilitateur au-delà des apprentissages scolaires, être un modèle (Léonard) -**Posture enseignante :** être à l'écoute, mettre en place des interventions bienveillantes personnalisées (Eva); gestion de classe positive, favoriser le plaisir d'être en classe (Aude) -**Valeur :** entraide et collaboration (Olivia)
Interactions avec l'enseignante ou l'enseignant associé	-**Définition de son rôle :** être un modèle (Léonard); favoriser l'intégration (Marion) -**Posture enseignante :** remettre en question sa posture, valider sa posture (Juliette)
Réinvestir/approfondir des apprentissages issus du volet des cours universitaires.	-**Définition de son rôle :** être un facilitateur (Léonard) -**Posture enseignante :** favoriser un attachement sécurisant (Eva)

4.2.1 Les interprétants en lien avec la construction de l'identité professionnelle créés dans le cadre de la formation initiale

Nous pouvons dégager plusieurs constats de nos résultats. D'abord, en ce qui a trait à notre première question de recherche qui cherche à identifier les interprétants que les futures enseignantes et enseignants créent dans le cadre de leur formation initiale, nous constatons que trois sous-catégories de contenu de l'apprentissage sur soi reviennent davantage : le style d'enseignement, la posture enseignante ainsi que la définition de son rôle. À titre de rappel de notre catégorisation, le style d'enseignement réfère à tout ce qui touche les conceptions de l'enseignement-apprentissage, l'adhésion à un paradigme de l'apprentissage ou à une approche pédagogique. Cela se manifeste dans nos résultats comme l'adhésion à la pédagogie Freinet, à l'apprentissage par le jeu, à la transmission des connaissances, le plaisir dans l'apprentissage, par exemple. Quant à la posture enseignante, elle renvoie plutôt au style de gestion de classe et aux rapports aux apprenants. À titre d'exemple, dans nos résultats, cela renvoie à prioriser les relations chaleureuses avec les élèves, à adopter l'humour, à faire preuve de bienveillance et d'écoute ou à adopter une gestion de classe positive. Ainsi, d'après

les participantes et participants de notre recherche, les apprentissages que les étudiantes et étudiants en enseignement créent de manière plus importante en lien avec leur identité professionnelle lors de leur formation touchent à leurs croyances à propos de l'enseignement-apprentissage et de la pédagogie ainsi qu'à la définition de leur style de gestion et de leur approche auprès des élèves. De plus, nous pouvons constater que la définition de son rôle plus largement à titre d'enseignante ou d'enseignant (rôle de facilitateur, de modèle, de protecteur, de développer l'autonomie) constitue également un apprentissage important pour plusieurs.

Lorsque nous nous attardons aux trajectoires des personnes participantes sous l'angle de la nature des apprentissages sur soi, nous remarquons que le volet des cours universitaires de la formation en enseignement mène souvent à des interprétants d'ouverture ou de construction. Quant au volet de formation pratique, nous constatons qu'il mène plus souvent à des apprentissages de type validation. Toujours en ce qui concerne la nature des apprentissages sur soi, nous remarquons qu'il y a peu de remises en question ou d'invalidation en lien avec la construction de leur identité professionnelle. En effet, nous en observons deux : lorsque Juliette reçoit un commentaire de son enseignante associée du troisième stage à propos de son attitude familière auprès des élèves, puis lorsque Romane prend conscience de la réalité la profession lors de son deuxième stage et qu'elle invalide des idées préconçues qu'elle avait à propos de l'enseignement.

4.2.2 Les constituantes de l'activité qui contribuent à la création de ces interprétants

Ensuite, pour répondre à la question de recherche qui porte sur les constituantes de l'activité qui contribuent à la création d'interprétants en lien avec l'identité professionnelle, nous sommes à même de pouvoir tirer des constats tant sur le volet des cours universitaires de la formation que sur le volet pratique.

- *Le volet des cours universitaires*

Pour ce qui est du volet des cours universitaires, nous remarquons dans les trajectoires de plusieurs personnes participantes que des cours ont contribué à la construction de leur identité professionnelle du fait qu'ils les ont amenées à se construire des apprentissages sur l'enseignement, l'apprentissage et la pédagogie jusqu'alors inconnus, inconscients ou peu explicitement véhiculés dans les milieux scolaires. Conséquemment, ces apprentissages les ont conduites à définir plus clairement ce qu'elles souhaitaient prioriser au sein de leur pratique enseignante ou le type d'enseignante ou d'enseignant qu'elles souhaitaient devenir. Dans le cas de Juliette, par exemple, c'est dans ce contexte de formation qu'elle a découvert les pédagogies alternatives, dont la pédagogie Freinet, ainsi que les valeurs d'autonomie et de responsabilité qu'elle aspire mettre de l'avant dans sa pratique. Dans ses quatre

stages et dans ses expériences comme élève, elle n'avait pas forcément été exposée à une telle approche.

Deux cours particuliers sont mentionnés par plusieurs personnes participantes : *Intervention pédagogique et gestion de classe* ainsi que *L'enfant et le préscolaire*. Pour ce qui est du cours *Intervention pédagogique et gestion de classe*, la composante de la gestion de classe qui met de l'avant l'importance des relations chaleureuses et positives avec les élèves apparaît être l'apprentissage le plus important issu de ce cours pour les participantes de notre recherche. En effet, il s'agit d'un principe important qui a permis à plusieurs d'entre elles de caractériser la posture et l'attitude qu'elles souhaitaient adopter avec leurs élèves. Pour Adèle et Juliette, cela est même devenu une priorité. Il semble que le fait que ce principe soit présenté dans le cadre d'un cours universitaire leur a permis de le rendre légitime ou, à tout le moins, de mieux comprendre les tenants et aboutissants de cette posture qui se présentait naturellement chez elles.

Quant au cours *L'enfant et le préscolaire,* nous croyons qu'il a été signifiant pour plusieurs personnes participantes avant tout du fait qu'il présente une approche éducative particulière propre à cet ordre d'enseignement. En effet, la nature des orientations, des apprentissages et de l'évaluation diffère largement de l'enseignement primaire. Il peut alors leur avoir présenté une conception de l'éducation qui leur était moins familière. En outre, nous trouvons intéressant d'observer que ce cours a contribué à ce que Adèle et Léonard créent des interprétants importants sur leur identité professionnelle sans toutefois les limiter au contexte préscolaire. Effectivement, pour Adèle, l'apprentissage par le jeu est devenu un fondement important au cœur de son style d'enseignement au primaire. Pour Léonard, porter le rôle de facilitateur ne s'est pas non plus limité à l'intervention auprès des élèves du préscolaire. Cela nous porte à croire que les apprentissages issus des cours universitaires, même s'ils sont cloisonnés dans un contexte ou une approche particulière, peuvent devenir significatifs dans la construction de l'identité professionnelle.

De plus, nous constatons dans les trajectoires des personnes participantes que, parfois, celles-ci ont eu besoin d'un ancrage en stage pour que les apprentissages issus d'un cours deviennent signifiants et qu'ils mènent à la construction d'un interprétant sur leur identité professionnelle. Le cas d'Eva est un bon exemple. Dans le cours de première année *L'enfant et le préscolaire*, elle avait appris les fondements théoriques qui soutiennent l'importance de la relation affective. Or, ce n'est qu'en expérimentant une situation inconfortable dans laquelle la relation entre un élève et son enseignante associée a été mise à mal lors de son deuxième stage qu'elle a placé ces fondements au cœur de ses priorités et de son identité d'enseignante.

En outre, nous pouvons observer que les cours universitaires sont parfois absents du discours des personnes participantes sur la construction de leur identité professionnelle, comme c'est le cas pour Romane, Olivia et Aude. Cependant, avec notre connaissance du programme de formation, nous arrivons parfois à inférer les principes théoriques véhiculés dans la formation qui ont sous-tendu les actions et les intentions des personnes puis qui les ont menés à la construction d'interprétants forts sur leur identité. Par exemple, Aude n'a jamais fait mention du cours concomitant au stage *Intervention pédagogique et gestion de classe* en évoquant son activité. Pourtant, plusieurs de ses engagements et de ses actions réfèrent à des idées fortes véhiculées dans ce cours, comme l'importance de créer un lien avec les élèves, de nourrir le plaisir d'être en classe et d'apprendre, de soutenir l'engagement dans les apprentissages, éliminer le système de gestion des comportements à caractère punitif, etc. De notre point de vue, les cours universitaires semblent alors contribuer au référentiel de savoirs et aux engagements.

Pour terminer sur cet aspect de la formation, dans nos résultats, il est possible de remarquer que la nature sociale des cours universitaires s'est avérée porteuse pour une participante. Pour Romane, être dans un milieu où elle pouvait échanger et collaborer avec ses condisciples a contribué à ce qu'elle valide son choix de formation et, conséquemment, de carrière. Ainsi, au-delà des apprentissages théoriques, le volet de formation universitaire en soi offre un espace qui peut s'avérer fertile pour la construction de l'identité professionnelle.

- *Le volet de formation pratique*

Pour ce qui est du volet de formation pratique, sa contribution nous apparaît importante, car la majorité des expériences évoquées par les personnes participantes s'inscrivaient dans ce contexte de formation. De surcroît, pour relever son importance, nous n'avons qu'à observer que l'interaction avec les élèves et le fait d'être dans un milieu scolaire ont été des constituantes de l'activité porteuses pour plusieurs personnes participantes. Nous ressortons alors plusieurs observations quant au volet de formation pratique, dont trois grands constats.

Premièrement, nous remarquons que le troisième stage occupe une place importante dans les trajectoires des personnes participantes. En effet, à l'exception de Marion qui ne l'avait pas complété, elles ont toutes fait référence à des expériences issues de ce stage en parlant de la construction de leur identité professionnelle. Nous croyons que cela peut être dû au fait que rendus à ce stage, les stagiaires sont plus familiers avec leur rôle et avec les bases de l'enseignement acquises lors de leurs deux premières années de formation. Cela leur laisse donc plus de place pour personnaliser leur approche et leur enseignement puis pour essayer de nouvelles choses. De plus, les axes de développement de

la troisième année de formation portant sur l'intervention pédagogique peuvent les amener à y réfléchir plus explicitement et à se positionner quant à leur style d'intervention. Quoi qu'il en soit, nous pouvons observer pour la plupart des personnes participantes que plus elles avançaient dans leur formation, plus elles affirmaient leur identité et affichaient leur couleur.

Pour ce qui est des autres stages de la formation, nous croyons pertinent de souligner que le premier stage a été signifiant pour Léonard, Adèle et Marion dans la construction de leur identité professionnelle. Ainsi, même s'il a une visée exploratoire et qu'il aspire avant tout offrir une première occasion pour les futures enseignantes et enseignants de s'immerger dans un milieu scolaire, d'après nos résultats, le premier stage n'apparaît pas pour autant insignifiant. Au même titre que les autres stages de la formation, il peut constituer un contexte important d'ouverture et de construction en lien avec diverses dimensions de l'identité enseignante.

Deuxièmement, pour la majorité des personnes participantes, la collaboration avec au moins une ou un enseignant associé est ressortie comme ayant été signifiante dans la construction de leur identité professionnelle. Pour Juliette, Adèle, Romane et Marion, une ou un enseignant associé a agi comme modèle et comme inspiration. Pour Aude et Eva de manière plus marquée, une enseignante associée a plutôt agi à titre de contre-modèle. Dans les deux cas de figure, nous constatons que le jumelage avec cette enseignante ou cet enseignant les a menées à construire des interprétants importants sur la définition de leur posture et leur style d'enseignement, leurs valeurs et la définition de leur rôle. En ce qui concerne les autres formatrices et formateurs liés au stage, soit les superviseures et superviseurs de stage, nous observons qu'elles et ils sont absents du discours des personnes participantes. Nous pouvons donc penser qu'elles et ils n'ont pas été des acteurs signifiants pour elles dans la construction de leur identité enseignante au cours de leurs stages.

Troisièmement, nous remarquons dans les trajectoires des personnes participantes certains facteurs qui semblent avoir favorisé la création d'interprétants qui portent sur soi lors de leur insertion en stage. La liberté pouvant leur être accordée par leur enseignante ou enseignant associé représente un des plus importants. En effet, lorsque Juliette, Adèle, Eva, Olivia et Aude ont pu profiter d'une certaine latitude dans leur classe de stage, elles ont pu explorer et tenter la mise en œuvre de stratégies d'enseignement, de systèmes de gestion de classe ou d'interventions particulières auprès des élèves. Cette liberté leur a alors permis de constater des retombées positives sur les apprentissages et sur les comportements de leurs élèves. Pour plusieurs de nos personnes participantes, il semble y avoir un lien entre le fait de s'émanciper dans ses choix pédagogiques et d'observer des effets porteurs chez les élèves. Cela les a menées à valider ou à construire certaines dimensions de leur identité

enseignante. Les semaines intensives dans lesquelles elles ont été présentes en classe pendant plusieurs jours s'avèrent avoir été un contexte important dans lequel elles ont pu mettre à profit cette liberté. En ce sens, le stage final apparaît également significatif puisque les stagiaires assurent une présence continue en classe pendant plusieurs mois.

Pour terminer la synthèse analytique des résultats de notre recherche, nous croyons qu'il est essentiel de souligner que certaines dimensions de l'identité professionnelle des personnes participantes qui ont pris racine dans leurs expériences de vie personnelle passées ont évolué au gré de leurs expériences en formation initiale. Ces expériences passées peuvent être liées à leur passé d'élève, à des expériences de travail ou à des expériences personnelles, comme l'illustre le cas d'Olivia. Sa passion pour les voyages et l'ouverture aux différentes cultures sont nées d'expériences personnelles comme les voyages humanitaires et les échanges culturels qu'elle a vécus. Mais c'est en enseignant l'univers social et en engageant les élèves dans une discussion lors de son deuxième stage qu'elle a créé un interprétant sur la valeur de l'ouverture aux différentes cultures qu'elle souhaitait mettre de l'avant dans son enseignement. Les savoirs sur soi et les apprentissages issus des expériences personnelles passées constituent alors des éléments importants de l'état de préparation des personnes qui peuvent donner sens à diverses constituantes de la formation initiale liées tant au volet des cours universitaires qu'au volet de formation pratique.

Pour terminer, même si on peut observer des facteurs communs entre les personnes participantes, nous sommes à même de constater que la trajectoire de construction de l'identité professionnelle leur est toutes unique. Cela est conséquent aux postulats de notre cadre théorique qui veut que chaque personne construise des significations propres à elle dans son activité.

Chapitre 5 : Discussion

Notre étude s'est intéressée à la construction de l'identité professionnelle à travers le cours de vie de sept enseignantes et un enseignant en formation initiale. Maintenant que nous avons présenté leur trajectoire de construction identitaire et les conclusions significatives que nous pouvons en tirer, nous proposons un dernier chapitre de discussion pour conclure ce mémoire. Ce présent chapitre a pour but de mettre en lumière notre contribution aux connaissances et de situer nos résultats de recherche au regard de la littérature scientifique existante. De plus, il nous permettra de faire un retour sur la mobilisation de notre cadre théorique et méthodologique, de présenter certaines limites de notre recherche puis de suggérer des pistes de réinvestissement pour les personnes formatrices au baccalauréat en enseignement. Enfin, nous proposerons quelques pistes de recherche susceptibles de faire progresser les connaissances à propos de notre objet de recherche.

5.1 Synthèse de la recherche menée

L'identité professionnelle se construit tout au long de la carrière. La formation initiale à l'enseignement constitue un contexte particulier dans lequel les enseignantes et enseignants commencent normalement à s'engager plus activement dans cette construction. Dans notre recherche, nous avions la motivation de mieux comprendre les apports de la formation initiale dans le processus de construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes et enseignants. De surcroît, nous cherchions à documenter ce phénomène du point de vue des actrices et acteurs concernés. Appuyés par les postulats du cadre théorique et méthodologique du cours d'action élaboré par Theureau, les entretiens de remise en situation ont amené les personnes participantes à se plonger dans des épisodes significatifs de leur cours de vie relatif à la construction de leur identité professionnelle et à nous les raconter. Notre recherche qualitative basée sur un échantillon de huit cas typiques nous a donc permis d'apporter des réponses à nos questions de recherche portant sur les interprétants créés en formation initiale et sur les constituantes de l'activité qui y contribuent.

Force est de constater que chaque personne participante a une trajectoire de construction identitaire propre à elle et à son histoire. Malgré cela, notre recherche a pu mettre en lumière que le style d'enseignement, la posture auprès des élèves ainsi que la définition de son rôle sont les apprentissages sur soi les plus communs réalisés lors de la formation initiale en lien avec l'identité enseignante. Nous avons également découvert que le volet des cours universitaires contribue plus fréquemment à des interprétants d'ouverture et de construction, alors que le volet de formation pratique contribue davantage à des interprétants de validation. Cela signifie que dans les cours universitaires, particulièrement ceux en lien avec l'intervention pédagogique, les personnes participantes ont perçu

des apprentissages comme signifiants pour se définir à titre d'enseignante ou d'enseignant. Elles ont mobilisé ces apprentissages pour envisager de nouvelles possibilités ou pour intégrer de nouvelles dimensions à leur identité enseignante. En ce qui a trait aux stages, nous pouvons observer que les expériences vécues les ont davantage amenées à renforcer ou à réaffirmer des principes ou des croyances qu'elles plaçaient déjà au cœur de leur identité. Par ailleurs, pour nos sujets à l'étude, la formation initiale a provoqué peu de remise en question ou d'invalidation quant à la représentation de soi comme enseignante ou enseignant.

Nos résultats témoignent aussi que les stages en milieu scolaire permettent aux futures enseignantes et enseignants de vivre de nombreuses expériences significatives dans la construction de leur identité, particulièrement lorsqu'une certaine liberté leur est accordée et qu'elles et ils sont présents de manière continue. Les apprentissages issus des cours du volet des cours universitaires peuvent y contribuer également, mais de manière moins importante selon les trajectoires de nos personnes participantes. Par ailleurs, nous pouvons constater pour la majorité d'entre elles que l'alternance entre le volet des cours universitaires et le volet pratique de la formation a contribué à la construction d'interprétants sur l'identité professionnelle.

Alors que les enseignantes et enseignants associés apparaissent comme des figures signifiantes en agissant comme inspiration ou comme contre-modèle, les autres formatrices et formateurs du baccalauréat comme les personnes chargées de cours et les personnes superviseures de stage sont absentes des trajectoires de nos participants.

Enfin, nous avons pu constater que les savoirs sur soi et les apprentissages issus des expériences personnelles passées constituent des éléments importants de l'état de préparation des personnes qui peuvent donner sens aux apprentissages du volet des cours universitaires ou à des interactions avec les élèves, par exemple.

5.2 Apports et limites de la recherche

5.2.1 Notre contribution aux connaissances et liens avec la littérature scientifique existante

Nous estimons que l'originalité de notre recherche réside principalement dans le point de vue adopté pour étudier la construction de l'identité professionnelle. Celui-ci diffère de la perspective externe de la personne chercheuse fréquemment mise de l'avant dans les recherches s'intéressant à ce phénomène. Cela nous a menées à la découverte de ce qui est réellement apparu significatif pour les

enseignantes et enseignants dans leur quête identitaire professionnelle. Ainsi, nous estimons avoir apporté une perspective complémentaire aux recherches existantes.

La place importante que les expériences de stage occupent dans les trajectoires des personnes participantes correspond à ce qui est dépeint dans la littérature scientifique à propos du volet pratique de la formation (Coward et al., 2015; Marom, 2020; Nickel & Zimmer, 2019; Rodrigues & Mogarro, 2019; Trent, 2013; Zimmermann et al., 2012). Nous percevons particulièrement un lien entre nos résultats et les conclusions de Yuan et al. (2019) qui stipulent que les stages contribuent à définir diverses facettes de l'identité professionnelle, dont l'identité idéale (le type d'enseignant souhaité devenir), l'identité redoutée (le type d'enseignant non souhaité de devenir) et l'identité assignée (les rôles inhérents à la profession). À ce propos, au moins une enseignante ou un enseignant associé rencontré au cours de leur formation pratique est apparu comme une influence importante pour nos participantes et participant, à l'instar de ce que les études de Timoštšuk & Ugaste (2010) et Torres-Cladera et al. (2021) affirment. Pour certaines, la collaboration avec une enseignante associée qui adhère à une vision de l'enseignement différente de la leur a créé des tensions importantes. Dans ce type de situation, Trent (2013, 2018) fait mention de deux réactions possibles des stagiaires : faire le choix de se conformer ou celui de s'émanciper. Nous pouvons observer les deux cas de figure dans nos résultats. Se rapprochant des conclusions de Yuan et al. (2019), un facteur majeur qui semble avoir eu une incidence sur le choix de se conformer ou de s'émanciper est d'avoir le sentiment de profiter d'une certaine liberté et confiance alimentée par l'enseignante ou l'enseignant associé. Dans notre recherche, un autre élément extrinsèque qui nous apparaît influent par rapport à cela concerne le temps de présence dans le milieu de stage. Dans le cadre des semaines intensives, les stagiaires étaient davantage portées à vouloir s'affirmer. Par ailleurs, les participantes ayant vécu des tensions identitaires avec leur enseignante associée ont créé de grands apprentissages sur leur identité professionnelle, à savoir ce qu'elles ne souhaitaient pas devenir et ce qu'elles souhaitaient plutôt cultiver dans leur classe. Cela coïncide avec ce que stipulent Coward et al., (2015) et Sexton (2008) : les moments de grandes dissonances sont propices aux transformations identitaires.

En outre, dans les cas de notre recherche, nous pouvons observer que les personnes participantes ont davantage construit des interprétants de validation que des remises en question ou des renégociations. Ce résultat correspond moins aux idées d'Allan (2017), de Coward et al. (2015) et de Nickel & Zimmer (2019) qui prétendent que les stages sont propices à mener les stagiaires à des remises en question et à la renégociation de leurs croyances pédagogiques, de leurs idéaux, de leurs principes et de leurs valeurs. Bien qu'il apparaît difficile de cerner pourquoi nos personnes participantes ont vécu peu de remises en question lors de leur formation initiale, nous pouvons émettre certaines hypothèses.

Il est possible que ce soit la formation qui, elle-même, ne crée pas suffisamment de situations déstabilisantes. Il serait aussi concevable que la pression au conformisme soit forte, amenant ainsi les personnes formées à chercher, dans leur structure d'anticipation, à répondre aux attentes, ce qui conséquemment réduit les opportunités de construire des interprétants d'invalidation. Enfin, il ne faut pas écarter l'idée qu'il est possible que la méthode de collecte de données ait contribué à ce résultat. Effectivement, en ayant une certaine distance avec les expériences évoquées et en ayant retrouvé l'état d'harmonie, les personnes participantes peuvent avoir de la difficulté à se replonger dans leur vécu a posteriori pour évoquer les expériences déstabilisantes qu'elles ont pu vivre.

Toujours en ce qui concerne la construction de l'identité professionnelle en contexte de stage, plusieurs autrices et auteurs s'entendent pour dire qu'il est grandement favorable que les stagiaires soient soutenus dans leur introspection par des dispositifs de formation tels que les séminaires, les portfolios, les journaux de réflexions, les analyses vidéos (Allan, 2017; Nickel & Zimmer, 2019; Schieble et al., 2015) ou encore par les personnes responsables de la supervision de stage (Körkkö, 2021; Rodrigues & Mogarro, 2019; Ronfeldt & Grossman, 2008; Timoštšuk & Ugaste, 2010). Cela dit, ces éléments qui gravitent autour du volet pratique de la formation n'apparaissent pas dans les trajectoires de nos personnes participantes. De leur point de vue, ils ne sont donc pas apparus comme signifiants pour elles dans leur processus de construction identitaire.

En ce qui a trait au volet des cours universitaires de la formation initiale, nos résultats abondent dans le même sens que Hsieh (2016) et Naidoo (2017). En effet, dans certains de leurs cours universitaires, les participantes et participant de notre recherche ont fait des apprentissages qui les ont menés à se positionner comme enseignante ou enseignant ou à se visualiser dans leur rôle professionnel. Nous avons donc pu observer que certaines dimensions de leur identité professionnelle ont pris racine en contexte de cours universitaires, tels qu'affirment Anderson-Levitt et al. (2017), en contribuant majoritairement à la construction d'interprétants d'ouverture ou de construction. En revanche, aucune des stratégies de formation recensées dans la littérature scientifique comme ayant des effets sur la construction de l'identité professionnelle n'a été évoquée par les personnes participantes à notre recherche.

Qui plus est, nous considérons que notre recherche permet de bien illustrer l'alternance entre les deux volets de formation et son incidence sur la construction de l'identité professionnelle. Effectivement, pour presque l'ensemble des participantes et participant, nous pouvons observer une interaction dynamique et interdépendante entre trois occurrences: 1) l'apprentissage fait dans un cours universitaire devient un engagement ou un savoir du référentiel mobilisé dans une expérience de stage

; 2) l'apprentissage d'un cours universitaire se valide, prend tout son sens ou se complexifie lors d'une expérience de stage et/ou 3) une expérience de stage antérieure donne du sens aux apprentissages d'un cours. Dans nos résultats, cela se représente par un enchaînement de signes entre divers épisodes d'activités issues des volets universitaire et pratique. Cela nous a permis de percevoir des trajectoires non linéaires dans lesquelles les personnes participantes en sont venues à définir progressivement certaines dimensions de leur identité enseignante. Dans les recherches que nous avons recensées sur le sujet, les effets de l'alternance entre les volets de formation sur la construction identitaire ont été moins documentés. Notre étude apporte donc un éclairage sur cet aspect et nous indique qu'il s'agit d'une caractéristique de la formation initiale qui peut avoir une retombée porteuse sur la construction de l'identité professionnelle.

Dans les écrits scientifiques, il est sans équivoque que la réflexion sur soi est fondamentale dans le processus de construction de l'identité professionnelle (Korthagen, 2004; Nickel & Zimmer, 2019; Riopel, 2006; Rodrigues & Mogarro, 2019; Thomas & Beauchamp, 2007). À cet effet, nous pouvons percevoir dans nos résultats qu'une bonne connaissance de soi est effectivement favorable. Lorsque les personnes participantes avaient d'emblée conscience de ce qui apparaissait important pour elles, elles parvenaient à donner plus de sens aux diverses composantes de leur activité en contexte de cours universitaire ou de stage. Parallèlement, nos résultats mettent en exergue que la personnalité ainsi que les expériences de vie vécues avant ou pendant la formation initiale, qu'elles soient professionnelles (expériences de travail au camp de jour, suppléances, etc.) ou personnelles (voyages, avoir des enfants, vécu d'élève, etc.), se sont montrées importantes pour nos personnes participantes dans leur processus de construction identitaire. À notre connaissance, il s'agit d'une idée moins mise de l'avant dans les écrits sur notre objet de recherche. Pourtant, même s'il s'agit d'expériences qui ne sont pas vécues à proprement parler dans le cadre de la formation en enseignement, elles font partie intégrante de leur état de préparation et elles influencent forcément ce sur quoi elles portent leur attention dans leur activité et, conséquemment, les apprentissages qu'elles créent.

Enfin, notre recherche comporte une participante qui présente un profil peu documenté dans la littérature scientifique à propos de notre objet de recherche : une étudiante faisant un retour aux études après plusieurs années sur le marché du travail. Bien que cette situation ne constitue pas celle de la majorité des personnes inscrites au baccalauréat en enseignement, elle représente tout de même une réalité à considérer. Il est donc intéressant de voir, dans nos résultats, en quoi les expériences professionnelles antérieures, le fait d'être parent et de provenir d'une autre génération que celle de ses condisciples se présentent comme des éléments influents dans la construction de l'identité professionnelle en formation.

Notre recherche présente des forces notables, notamment en ce qui concerne le respect de critères de scientificité propres à la recherche qualitative. Nous avons pris soin de mettre en place une méthodologie rigoureuse et transparente, garantissant ainsi la fiabilité de notre démarche. De plus, nous avons eu le souci de faire valider, par les personnes participantes elles-mêmes, la description des résultats les concernant afin de nous assurer que leurs expériences soient le plus fidèlement représentées. Nous estimons que cela nous a menées à pouvoir illustrer des trajectoires de construction identitaire riches pour chacune des personnes participantes.

5.2.2 Retour sur le cadre théorique et limites de la recherche

À notre connaissance, le cadre sémiologique du cours d'action de Theureau n'avait jamais été employé dans le cadre d'études portant sur la construction de l'identité professionnelle. Pourtant, il s'agit d'un cadre qui s'y prête bien puisqu'il permet de cerner le processus d'individuation de l'acteur qui l'amène à se définir et à se transformer dans son activité. Ce processus passe par trois pôles d'appropriation : l'intégration au monde propre, l'intégration au corps propre et l'intégration à la culture propre (Poizat & Goudeaux, 2014). Nous estimons donc que le cadre du cours d'action s'est révélé pertinent pour nous puisqu'il nous a permis de mettre en lumière cette appropriation-individuation dans les expériences de formation initiale de nos personnes participantes. Concrètement, dans la reconstitution des signes hexadiques pour chacune d'entre elles, nous avons identifié les objets de formation et les pratiques inhérentes à la profession que les personnes participantes ont reconnus comme pertinents pour elles (intégration du monde propre) en fonction de leur référentiel de savoirs, leurs préoccupations et leurs attentes. Toujours dans la reconstitution de signes, nous avons identifié leurs unités d'action et leurs interprétants qui renvoient à l'expérimentation ou à l'intégration des apprentissages issus des deux volets de la formation (intégration au corps propre et à la culture propre). Puis, en prenant un pas de recul et en observant l'enchaînement et l'enchâssement de leurs signes, nous en sommes venus à dépeindre des trajectoires d'individuation issues de ces processus d'intégration. Ainsi, à travers diverses expériences vécues sur l'empan temporel de la formation et liées entre elles, nous avons été à même de constater la construction et la transformation de leur identité enseignante. Nous considérons alors qu'il s'agissait d'un choix de cadre théorique judicieux.

Ensuite, nous étions bien au fait que réfléchir et parler de son identité professionnelle - et encore plus de sa construction - pouvait constituer une démarche complexe. Nous considérions qu'il pouvait être très abstrait et difficile de répondre à des questions telles que : « comment les cours ou les stages ont-ils contribué à la construction de ton identité enseignante? ». En outre, lors des entretiens, certaines personnes participantes avaient naturellement tendance à demeurer dans un discours d'appréciation

ou critique de leur formation ou, encore, elles se décrivaient sans réel ancrage à leur activité. Le cours de vie relatif à un projet et l'entretien de remise en situation nous ont offert une méthode adaptée pour les amener à dépasser ces limites et à se plonger dans les épisodes significatifs de leur construction identitaire. Ainsi, nous estimons que le cadre théorique et méthodologique a fortement contribué à documenter de manière pertinente notre objet de recherche à partir de réponses authentiques qui reposent les significations créées lors du parcours de formation.

Malgré cela, nous avons observé une disparité entre les participantes et participant en ce qui concerne la verbalisation de leur conscience préréflexive, ce qui constitue une limite méthodologique de notre recherche. Pour quelques personnes, il a semblé plutôt difficile de parler de leur activité et d'évoquer certaines expériences qui se sont déroulées il y a plusieurs années. À cet effet, les traces matérielles visant à soutenir la mémorisation dans l'entretien de remise en situation ne sont pas toujours apparues utiles. Même si nous avions invité les personnes participantes à avoir sous la main à des traces signifiantes de leur activité (travaux, notes de cours, vidéos, notes personnelles, etc.) et à avoir accès au portail universitaire, cela ne leur a pas toujours servi ou elles ne les ont simplement pas consultées. Nous croyons que cela peut être dû au fait que les moments qu'elles évoquaient étaient souvent liés à leur stage et qu'elles ne disposaient pas de traces matérielles en lien avec ceux-ci. De plus, nous pensons que le temps qui s'est écoulé entre les expériences de la formation et l'entretien de recherche peut avoir nuit à la remémoration des personnes participantes. Nous nous interrogeons à savoir si cela peut avoir contribué au fait que certaines composantes importantes de la formation, comme les personnes chargées de cours et les personnes superviseures de stage, soient absentes de nos résultats. En outre, une des limites méthodologiques du cours d'action est qu'il peut être parfois difficile de départager si les interprétants ont réellement été construits dans l'activité évoquée ou plutôt lors de l'entretien qui porte sur celle-ci.

Nous devons reconnaître qu'une autre limite de notre recherche est qu'elle ne soit pas parvenue à représenter finement toute la construction de l'identité professionnelle des personnes participantes. En effet, un entretien de 90 minutes est vite passé pour aborder quatre années de formation initiale. Ainsi, les trajectoires présentées pour chacune des personnes participantes ne représentent qu'une petite fenêtre d'un processus interne largement plus complexe. Nous estimons néanmoins être parvenues à apporter des éléments de réponses à nos questions de recherche.

Si c'était à recommencer et que nous disposions des ressources et du temps nécessaires, il aurait été intéressant selon nous de réaliser cette même collecte de données, avec les mêmes personnes participantes, mais à la fin de chaque année de leur formation. Cela nous aurait probablement permis

de faire face à moins d'ennuis de mémorisation puisque l'entretien porterait sur une seule année à la fois plutôt que sur la formation entière. De plus, la condition de la proximité temporelle entre l'épisode d'activité et la description de la conscience préréflexive liée à celle-ci serait mieux respectée (Theureau, 2006). Conséquemment, nous pouvons penser que ce type de recherche longitudinale aurait documenté de manière plus riche les trajectoires de transformations identitaires et notre objet de recherche.

Plus réalistement dans le cadre d'un mémoire, pour soutenir les conditions favorables de restitution dans son action, il aurait été pertinent de prévoir un préentretien dans lequel nous aurions pu jeter les bases de l'entretien avec la personne participante. Il aurait compris les premières étapes prévues à l'entretien, donc le retour sur le choix de faire carrière en enseignement, la description de l'identité professionnelle et l'identification de certains moments significatifs dans sa construction sur lesquels se baser. Nous aurions ensuite accompagné la personne participante à déterminer des traces de ces moments. En plus de ses productions ou des éléments constitutifs des plans de cours (thèmes abordés, travaux, lectures, etc.), nous aurions pu aussi voir à cibler des traces de son comportement ou de transformation de sa situation (Theureau, 2010). Ainsi, l'entretien principal aurait été mieux préparé et il aurait permis à la fois de se concentrer davantage sur l'expression de la conscience préréflexive en lien avec les épisodes ciblés et d'avoir des traces plus soutenantes à la mémorisation.

5.2.3 Recommandations et retombées de la recherche

Dans le tout premier chapitre de ce mémoire, nous avions mis en lumière que la construction d'une identité professionnelle affirmée est un facteur de protection important pour les nouveaux enseignants et enseignantes. Elle permet d'agir comme cadre de référence personnel et d'aligner leur pratique avec leurs idéaux. Par conséquent, elle soutient le sentiment de bien-être lié au travail et cultive le désir de poursuivre une carrière en enseignement. Certains chercheurs et chercheuses déplorent toutefois que les enseignantes et les enseignants ont peu l'occasion d'explorer et de découvrir ce qui constitue le cœur de leur identité professionnelle pendant leur formation initiale. Dans notre recherche, nous pouvons observer que la formation initiale, par certains apprentissages des cours universitaires et par les expériences de stages, a permis notamment aux personnes participantes d'identifier des valeurs et des principes qu'elles souhaitaient mettre de l'avant dans leur pratique. Nous remarquons toutefois qu'elles n'ont pas nommé de dispositifs de formation comme ayant contribué comme tel à la construction de leur identité professionnelle. Elles se sont naturellement approprié des contenus de la formation et des expériences de stage pour définir leur personnalité enseignante. Cela ne signifie pas pour autant que les cours et leur supervision de stage étaient dénués

de l'intention de réfléchir à leur identité professionnelle, mais simplement que ce n'est pas ce qui est apparu signifiant de prime abord pour la construction identitaire de nos participantes et participant.

Avant toute chose, il serait intéressant de prendre un pas de recul et de se demander si la formation initiale en enseignement vise réellement à encourager la multiplicité des idées et des perspectives, ou si elle tend plutôt à former un type spécifique d'enseignantes et enseignants. Ce questionnement émane du fait que nous observons des descriptions de l'identité professionnelle de nos personnes participantes qu'elles comportent des similitudes et qu'elles sont souvent rattachées aux idées fortes de la formation actuelle. Nous constatons que peu d'entre elles rompent avec la norme ou se définissent de manière particulière. La question se pose alors : le cursus de formation en enseignement est-il bâti de sorte à amener les enseignantes et enseignants à explorer leur unicité, à définir leur identisation? Si tel n'est pas le cas, il pourrait être souhaitable de l'assumer et de statuer clairement que la responsabilité de se découvrir, d'affirmer leur propre identité et de réfléchir aux valeurs qui s'incarnent dans leur pratique, tel que le veut le *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante*, revient davantage aux personnes formées qu'à la formation.

Nous croyons néanmoins que ce processus de construction et de définition de soi gagnerait à être abordé plus explicitement dans le cursus de formation afin de soutenir l'émancipation des nouveaux enseignants et enseignantes lors de leur insertion professionnelle. En effet, nos résultats témoignent qu'une bonne connaissance de soi et des principes au cœur de son identité professionnelle amène les personnes formées à donner du sens à leur activité de formation. Il nous apparaît alors pertinent de soutenir les prises de conscience en lien avec la construction de l'identité enseignante. De plus, en conclusion de l'entretien de recherche, plusieurs des personnes participantes ont soulevé qu'elles n'avaient jamais rencontré de telles occasions de réfléchir autant explicitement à leur construction identitaire et à ses moments clés durant leur parcours, mais qu'elles considéraient qu'il s'agissait d'un exercice enrichissant. Dans cette optique, les formatrices et formateurs peuvent évidemment jouer un rôle important. Il pourrait être porteur d'amener les personnes formées à se questionner ou à se positionner sur les connaissances didactiques et pédagogiques abordées dans les cours universitaires. Par exemple, en quoi les apprentissages du cours leur permettent-ils de se rapprocher de leurs idéaux? Adhèrent-ils aux approches proposées? Pourquoi? À quelle facette de leur identité professionnelle cela renvoie ou ne renvoie pas? Si les enseignantes et les enseignants peuvent profiter d'une liberté didactique et pédagogique dans le cadre de leur profession, il serait alors cohérent que les cours de la formation initiale ne visent pas uniquement à mobiliser et transférer les apprentissages présentés, mais aussi à se positionner dans la pluralité des méthodes d'enseignement et des modèles

d'intervention pédagogique possibles de mobiliser et qu'elles sont susceptibles de rencontrer dans les milieux scolaires.

Quant aux personnes responsables de la supervision de stage, elles nous apparaissent occuper une place privilégiée dans le parcours de formation pour s'intéresser aux expériences significatives et transformatrices que vivent les personnes formées dans les milieux scolaires. Les entretiens de supervision, tout comme les travaux de stage, peuvent alors devenir un terrain fertile de réflexion sur les expériences de stage et sur les transformations identitaires auxquelles elles ont contribué. Cela exigerait de la part des superviseures et des superviseurs de laisser place à une réflexion ouverte et sans jugement puis à l'expression de sa personnalité enseignante. À cet égard, les dispositifs liés au stage pourraient s'inspirer des méthodes du cours de vie relatif à un projet. À titre d'exemple, il pourrait être question d'identifier des moments marquants vécus en stage puis d'inviter la ou le stagiaire à verbaliser en quoi cela a été marquant au regard de ses connaissances ou de ses préoccupations, ce qu'elle ou il en retire sur le plan de son identité enseignante, les apprentissages sur soi créés, etc. Dès lors, il serait souhaitable de se questionner sur la place de l'évaluation des entretiens de supervision et des travaux afin de ne pas inhiber leur pertinence au profit d'un discours motivé par l'obtention d'une bonne note.

Finalement, dans les réflexions sur l'identité enseignante proposées tant dans le volet des cours universitaires que dans le volet de formation pratique, il pourrait être envisagé de laisser place aux expériences personnelles et professionnelles passées. Sans que celles-ci ne deviennent le point central des réflexions, il s'avèrerait enrichissant de les considérer davantage si elles s'avèrent signifiantes pour la personne.

5.3 Pistes de recherche futures

Pour continuer à faire progresser les connaissances sur la construction de l'identité professionnelle en formation initiale en enseignement, plusieurs pistes de recherche peuvent être envisagées. Nous en suggérons quatre que nous jugeons pertinentes.

Premièrement, puisque nous nous sommes davantage intéressées aux cours universitaires et aux stages, une piste de recherche future pourrait être d'explorer l'impact de la vie universitaire plus largement sur la construction de l'identité professionnelle. En effet, il pourrait être question des expériences autres qui entourent la formation et qui en font partie intégrante, comme l'implication au sein d'une association étudiante, l'interaction avec les condisciples, les conférences et formations et

les activités sociales organisées par le milieu universitaire. Une telle recherche pourrait éclairer notamment l'influence du sentiment d'appartenance sur la construction identitaire.

Deuxièmement, il pourrait être intéressant de se pencher davantage sur le rôle des chargées et chargés de cours, des superviseures et superviseurs de stage et des enseignantes et enseignants associés. Elles et ils sont des actrices et acteurs importants de la formation qui peuvent avoir une part d'influence dans la construction identitaire professionnelle. Toutefois, à l'exception des enseignantes et enseignants associés, il n'est pas apparu comme tel dans nos résultats. Alors qu'aucune exigence ne leur est imposée en ce qui concerne l'accompagnement des personnes formées dans leur construction identitaire, nous pouvons nous questionner à savoir comment les personnes formatrices au baccalauréat en enseignement intègrent cette dimension à leur pratique de formation ou de supervision. Ces questions pourraient se trouver au cœur d'une recherche collaborative qui s'inscrit dans le cadre sémiologique du cours d'action. Dans cette lignée, il serait possible de mobiliser l'objet théorique du cours d'action. Basés sur des captations vidéo de sa pratique ou des traces de son activité (par exemple les planifications de cours, les activités d'enseignement ou les évaluations produites), les entretiens d'autoconfrontation permettraient d'éclairer les préoccupations, les attentes, les actions, les pensées, bref l'activité réelle de la personne formatrice. En étant confrontée à son activité, celle-ci pourrait être amenée à faire des prises de conscience porteuses pour son développement professionnel. Il serait possible d'inclure à cette recherche un volet collectif dans lequel l'ensemble des personnes formatrices se réunissent pour échanger sur leur pratique d'accompagnement.

Troisièmement, il serait pertinent d'explorer la construction de l'identité enseignante en formation initiale dans un cheminement particulier : les stages en cours d'emploi. Dans cette situation, les enseignantes et enseignants en formation, sous contrat de travail, se voient responsables d'une classe tout en poursuivant leur cursus universitaire. Ce contrat de travail remplace alors le stage. Il s'agit d'une réalité de plus en plus répandue dans les universités au Québec compte tenu de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants. Une recherche portant sur un tel contexte de formation permettrait d'éclairer les impacts d'une insertion précoce dans la réalité de la profession sur le processus de construction de l'identité professionnelle.

Enfin, il serait également enrichissant d'étudier la construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes et enseignants qui obtiennent leur qualification par le biais des voies alternatives comme le diplôme d'études supérieures spécialisées ou la maîtrise qualifiante en enseignement. Il s'agit de contextes de formation qui mènent au brevet d'enseignement, mais qui présentent leurs particularités : les personnes formées détiennent un baccalauréat, elles ont souvent de l'expérience

professionnelle en enseignement, la formation est largement de plus courte durée (30 ou 60 crédits) que celle du premier cycle en enseignement (123 crédits), puis elle n'est pas toujours composée d'un volet de formation pratique en milieu scolaire. Puisque nos résultats ont mis en lumière l'influence des expériences passées dans la construction identitaire, nous croyons qu'il serait pertinent d'étudier ce processus de ces personnes qui possèdent un bagage professionnel et personnel plus important que le profil typique au baccalauréat en enseignement.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressées à la construction de l'identité professionnelle de huit enseignantes et enseignant en formation initiale à travers leur cours de vie. Cela nous a permis d'amener des pistes de réponses à nos questions de recherche qui visaient à mieux comprendre comment la formation en enseignement alimente cette construction. C'est avec le cadre théorique et méthodologique du cours d'action, et donc en mettant de l'avant la perspective des personnes formées, que nous avons pu discerner des aspects de la formation qui leur sont apparus particulièrement signifiants.

Entre autres, notre recherche met en lumière que le volet des cours universitaires, particulièrement ceux qui portent sur la pédagogie et sur l'intervention pédagogique, peut jouer un rôle déterminant en présentant des visions éducatives, des concepts ou des principes jusqu'alors peu explorés pour les personnes formées. Cela peut les conduire à s'ouvrir à de nouvelles perspectives et à clarifier la représentation de l'enseignante ou de l'enseignant qu'elles ou ils aspirent devenir. De plus, les trajectoires des personnes participantes à notre recherche nous permettent d'observer l'interaction entre les apprentissages issus des cours et les expériences de stage, de même que les validations auxquelles ces dernières peuvent contribuer. Nos résultats présentent d'ailleurs plusieurs expériences issues des stages qui ont mené à des apprentissages sur soi significatifs, ce qui témoigne de l'importance de ce volet de formation pour la construction de l'identité professionnelle. Plus spécifiquement, les apprentissages sur soi les plus communs entre nos personnes participantes touchent à leur style d'enseignement, à leur posture enseignante et à leur rôle professionnel plus largement.

En recherche tout comme dans le travail de formatrice ou de formateur, il nous apparait fondamental de s'intéresser à cette identité professionnelle en émergence puisque l'enseignement ne se limite pas à appliquer des formules ou à reproduire une série de gestes techniques. Il s'agit d'une profession complexe et exigeante, mais pour laquelle les enseignantes et les enseignants profitent d'une précieuse autonomie professionnelle. Cette autonomie, toutefois, vient avec la responsabilité de se situer dans un univers d'approches et de courants pour prendre des décisions professionnelles qui favorisent à la fois l'émancipation et l'épanouissement. Dans cette perspective, devenir enseignante ou enseignant comprend plus que d'acquérir des connaissances didactiques et de développer des compétences d'ordre pédagogique. La formation professionnelle en enseignement apparaît alors incomplète sans dédier une place à cette définition de soi qui teinte l'entièreté du parcours.

Bibliographie

Allan, S. L. (2017). *Borderlands of Possibility: Exploring the Construction of Professional Identity with Intern Teachers*. www.ineducation.ca

Anadòn, M., Gohier, C., & Chevrier, J. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire : Point de vue des formateurs. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionelles d'acteurs de l'enseignement* (pp. 9–33). Presses de l'Université du Québec.

Anderson-Levitt, K., van Draanen, J., & Davis, H. M. (2017). Coherence, Dissonance, and Personal Style in Learning to Teach. *Teaching Education*, *28*(4), 377–392. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1157453&lang=fr&site=ehost-live

Avenier, M.-J., & Gavard-Perret, M.-L. (2012). Chapitre 1 : Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon, & A. Jolibert (Eds.), *Méhodologie de la recherche en sciences de gestion* (pp. 11–62). Pearson.

Barros-del Rio, M. A., Álvarez, P., & Molina Roldán, S. (2021). Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *15*(2), 169–180. https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737075

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, *25*(3), 225–245.

Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. In *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (pp. 7–20). Éditions de l'Université de Sherbrooke. https://doi.org/10.17118/11143/8807

Carrington, L., Kervin, L., & Ferry, B. (2011). Enhancing the Development of Pre-service Teacher Professional Identity via an Online Classroom Simulation. In *Jl. of Technology and Teacher Education* (Vol. 19, Issue 3).

Cattley, G. (2007). Emergence of Professional Identity for the Pre-Service Teacher. *International Education Journal*, *8*(2), 337–347. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ834271&lang=fr&site=ehost-live

Chua, B. L., Liu, W. C., & Chia, S. S. Y. (2018). Teacher Identity, Professional Practice, and Inquiry (PPI) in Teacher Education. *Asia Pacific Journal of Education*, *38*(4), 550–564. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1204925&lang=fr&site=ehost-live

Clerc, A.-J. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Université de Genève.

Cobb, D. J., Harlow, A., & Clark, L. (2018). Examining the Teacher Identity-Agency Relationship through Legitimate Peripheral Participation: A Longitudinal Investigation. *Asia-Pacific*

Journal of Teacher Education, *46*(5), 495–510. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1198201&lang=fr&site=ehost-live

Conseil de recherches en sciences humaines, C. de recherches en sciences naturelles et en génie du C. I. de recherche en santé du C. (2018). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*.

Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Gutierrez, L. P. (2014). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review*, *66*(4), 447–464. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.800956

Coward, F. L., Hamman, D., Johnson, L., Lambert, M., Indiatsi, J., & Zhou, L. (2015). Centrality of Enactive Experiences, Framing, and Motivation to Student Teachers' Emerging Professional Identity. *Teaching Education*, *26*(2), 196–221. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1056468&lang=fr&site=ehost-live

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches (4th edition)*. SAGE.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Durand, M. (2016). Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience. *Activites*, *13*(1), 1–17. https://doi.org/10.4000/activites.2769

Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants. In *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17–28).

Eutsler, L., & Curcio, R. (2019). Private blog reflections connecting course content with field experiences: preservice teachers grapple with teacher identity. *Reflective Practice*, *20*(2), 250–265. https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1586663

Farr, F., & Riordan, E. (2015). Tracing the Reflective Practices of Student Teachers in Online Modes Tracing the Reflective Practices of Student Teachers in Online Modes. *ReCALL*, *27*(1), 104–123.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, *22*(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue Des Sciences de l'éducation*, *27*(1), 3–32. https://doi.org/10.7202/000304ar

Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, *8*(1–2), 35–47. https://www.cairn.info/revue-phronesis-2019-1-2-page-35.htm

Goyette, N. (2020). Favoriser le bien-être des enseignantes novices : un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle ? *Formation et profession*, *28*(3), 93. https://doi.org/10.18162/fp.2020.a209

Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, *7*(4), 4–19. https://doi.org/10.7202/1056316ar

Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, *29*(2), 75–91.

Hallman, H. L. (2007). Negotiating Teacher Identity: Exploring the Use of Electronic Teaching Portfolios With Preservice English Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(6), 474–485. https://doi.org/10.1598/jaal.50.6.5

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). Jossey Bass.

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, *27*, 15–27. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003

Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations during a Practicum. *Journal of Teacher Education*, *67*(4), 291–305. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1111053&lang=fr&site=ehost-live

Hsieh, B. (2016). Professional Identity Formation as a Framework in Working with Preservice Secondary Teacher Candidates. *Source: Teacher Education Quarterly*, *43*(2), 93–112. https://doi.org/10.2307/teaceducquar.43.2.93

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. In *British Educational Research Journal* (Vol. 39, Issue 4, pp. 694–713). https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614

Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003

Karsenti, T., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M., & Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf

Kim, D., Long, Y., Zhao, Y., Zhou, S., & Alexander, J. (2021). Teacher professional identity development through digital stories. *Computers and Education*, *162*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104040

Körkkö, M. (2021). Towards Meaningful Reflection and a Holistic Approach: Creating a Reflection Framework in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(2), 258–275. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1285048&lang=fr&site=ehost-live

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *20*(1), 77–97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Kuswandono, P. (2014). Voices of Pre-Service English Teachers: Reflecting Motivations during Practicum Learning. *TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching and Learning of English*, *25*(2), 185–202. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1129412&lang=fr&site=ehost-live

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 3–18. https://doi.org/10.1080/02619760903457735

Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec.* http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20Létourneau.pdf

Levasseur, L., Bédard, M., & Robichaud, A. (2019). Le statut de l'expérience et de la réflexivité dans la formation à l'enseignement au sein des sciences de l'éducation au Québec ? In S. Coulombe, J.-F. Desbiens, A. Malo, & A. Zourhlal (Eds.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience: connaissance, apprentissage, identité*. Presses de l'Université Laval. http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulaval/detail.action?docID=5802244.

Lyet, P. (2016). Les recherches conjointes: Des tentatives pour construire des «connaissances composites» appropriables par les scientifiques et les intervenants. Sociétés et jeunesses en difficulté. *Revue Pluridisciplinaire de Recherche*, *16*, 1–20. http://journals.openedition.org/sejed/8084

Marom, L. (2020). [Not] speaking truth to power: Ethical dilemmas of teacher candidates during practicum. *Teaching & Teacher Education*, *89*, N.PAG-N.PAG. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=141240348&lang=fr&site=ehost-live

Martineau, S., & Goyette, N. (2021). III- Temporalité de la formation des enseignantes du préscolaire et primaire au Québec : analyse d'un dispositif de formation à l'identité professionnelle. In P. Maubant (Ed.), *L'archipel des temps de la formation : Esquisse d'une ingénierie de l'alternance* (pp. 81–109). Champ social.

Martineau, S., & Presseau, A. (2007). Se mettre en mots ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: regards croisés* (pp. 67–84).

Merhan, F. (2013). L'alternance : entre engagement en formation et engagement professionnel. In A. Jorro & al. (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 85–106). De Boeck Supérieur.

Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*.

Ministère de l'Éducation. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*.

Ministère de l'Éducation, du L. et du S. (2008). *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignantes*.

Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et Formation* , 57–70.

Mukamurera, J., & Gingras, C. (n.d.). Identité professionnelle chez des enseignants et enseignantes à statur précaire au niveau secondaire. In *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 207–223). Les Éditions du CRP.

Naidoo, K. (2017). Capturing the Transformation and Dynamic Nature of an Elementary Teacher Candidate's Identity Development as a Teacher of Science. *Research in Science Education*, *47*(6), 1331–1355. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9550-x

Nickel, J., & Zimmer, J. (2019). Professional Identity in Graduating Teacher Candidates. *Teaching Education*, *30*(2), 145–159. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1211452&lang=fr&site=ehost-live

Patton, M. Q. (2015). Purposeful Sampling and Case Selection : Overview of Strategies and Options. In *Qualitative Research and Evaluation Methods (4th edition)* (pp. 266–272). SAGE.

Perez-Roux, T. (2013). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, *13*(1), 83–101. https://doi.org/10.7202/1017462ar

Poizat, G., & Goudeaux, A. (2014). Appropriation et individuation: un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation? *TransFormations*, *12*, 13–38.

Poizat, G., & San Martin, J. (2020). Le programme de recherche « cours d'action » : repères historiques et conceptuels. *Activites*, *17*(2), 1–33. https://doi.org/10.4000/activites.5277

Portelance, L., Martineau, S., & Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs du stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. In T. Pérez-Roux & A. Balleux (Eds.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillage identitaires et stratégies d'acteurs* (pp. 209–227). L'Harmattan.

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

Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, *28*, 100286. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286

Ronfeldt, M., & Grossman, P. (2008). Becoming a Professional: Experimenting with Possible Selves in Professional Preparation. *Teacher Education Quaterly, Summer 2008*, *35*(3), 41–60. https://www.jstor.org/stable/23478980

S. Piro, J., & O'Callaghan, C. (2019). Journeying Towards the Profession: Exploring Liminal Learning within Mixed Reality Simulations. *Action in Teacher Education*, *41*(1), 79–95. https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1534221

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Routledge.

Sallı, A., & Osam, Ü. V. (2018). Preservice teachers' identity construction: emergence of expected and feared teacher-selves. *Quality & Quantity*, *52*(S1), 483–500. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0629-x

Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, *35*(4), 361–378. https://doi.org/10.1080/03055690802648317

Schieble, M., Vetter, A., & Meacham, M. (2015). A Discourse Analytic Approach to Video Analysis of Teaching: Aligning Desired Identities with Practice. *Journal of Teacher Education*, *66*(3), 245–260. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1058868&lang=fr&site=ehost-live

Sève, C. P., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). Knowledege construction during top-level table tennis competitive interaction. *Travail Humain*, *65*(2), 159–190. https://doi.org/10.3917/th.652.0159

Sexton, D. M. (2008). Student Teachers NegotiatingIdentity, Role, and Agency. *Teacher Education Quarterly*, *35*(3), 73–88.

Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, *11*(3), 331–346. https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490698

Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2014). Factors Within University-Based Teacher Education Relating to Preservice Teachers' Professional Vision. *Vocations and Learning*, *8*(1), 35–54. https://doi.org/10.1007/s12186-014-9122-z

Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 455–465. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et Profession*, *20*(1), 1–8. https://doi.org/doi:10.18162/fp.2012.172

Tardif, M. (2020). Les enseignants nord-américains face à leur formation : les croyances d'une profession subalterne. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, *84*, 115–123. https://doi.org/10.4000/ries.9607

Teng, M. F. (2017). Emotional Development and Construction of Teacher Identity: Narrative Interactions about the Pre-Service Teachers' Practicum Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, *42*(11), 117–134. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1161164&lang=fr&site=ehost-live

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie Des Connaissances*, *4*(5), 287–322. http://apm.ircam.fr

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction et l'expérience*. Octarès.

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2007). Learning to Live Well as Teachers in a Changing World: Insights Into Developing a Professional Identity in Teacher Education. In *Source: The Journal of Educational Thought* (Vol. 41, Issue 3). Winter.

Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1563–1570. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008.

Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., & Amat-Castells, V. (2021). Building Professional Identity During Pre-Service Teacher Education. *Oblikovanje Poklicnih Identitet v*

Okviru Izobraževanja Učiteljev., *11*(3), 35–54. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=152730453&lang=fr&site=ehost-live

Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, *37*(3), 365–384. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237

Trent, J. (2013). From Learner to Teacher: Practice, Language, and Identity in a Teaching Practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *41*(4), 426–440. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1020420&lang=fr&site=ehost-live

Trent, J. (2018). "Fitting In" or "Being Different"? Integration, Separation, and Identity Construction during a Teaching Practicum in Hong Kong. *Teacher Development*, *22*(4), 571–586. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1189307&lang=fr&site=ehost-live

Trent, J., & Shroff, R. H. (2013). Technology, identity, and community: The role of electronic teaching portfolios in becoming a teacher. *Technology, Pedagogy and Education*, *22*(1), 3–20. https://doi.org/10.1080/1475939X.2012.720416

Valtierra, K. M., & Michalec, P. (2017). DEEP CURRICULUM Guiding the Inner Lives of Early Career Teachers. In *Curriculum and Teaching Dialogue* (Vol. 19, Issue 2).

Vanegas Ortega, C. M., & Fuentealba Jara, A. R. (2019). Identidad Profesional docente, reflexión y prática pedagógica : Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, *58*(1). https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780

Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. In Y. Frédéric & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 117–140).

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *33*(1), 53–64. https://doi.org/10.1080/1359866052000341124

Weinberger, Y., & Shefi, P. (2012). Professional Identity Formation through Narrative Research: "How much the Personal and the Professional are Intertwined?". *International Journal of Learning*, *18*(11), 261–275. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=83813242&lang=fr&site=ehost-live

Yayli, D. (2017). Coping Strategies of Pre-Service Teachers of Turkish with Tensions in Achieving Agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, *68*, 187–202. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1148846&lang=fr&site=ehost-live

Yuan, R., & Lee, I. (2016). "I Need to Be Strong and Competent": A Narrative Inquiry of a Student-Teacher's Emotions and Identities in Teaching Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *22*(7), 819–841. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1106544&lang=fr&site=ehost-live

Yuan, R., Liu, W., & Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *25*(8), 972–993. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286

Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs : interprétation en action et construction de l'expérience*. L'Harmattan.

Zhu, G. (2017). Chinese Student Teachers' Perspectives on Becoming a Teacher in the Practicum: Emotional and Ethical Dimensions of Identity Shaping. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, *43*(4), 491–495. https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1151627&lang=fr&site=ehost-live

Zimmermann, P., Flavier, É., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, *49*(1), 35–50. https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724

Annexe A : Grille d'entretien

Introduction à l'entretien
ENREGISTREMENT [ ] 1) Consentement à participer et à être enregistré 2) Présentations, discussion pour rendre la personne participante à l'aise *(sur la météo, par exemple)* 3) Remerciements adressés à la personne participante 4): *L'objectif de mon projet de recherche est de mieux comprendre comment les enseignantes et enseignants en formation initiale construisent leur identité professionnelle, c'est-à-dire comment ils construisent une représentation d'eux-mêmes comme enseignante ou enseignant; comment ils apprennent à se définir comme type particulier d'enseignante ou enseignant. Alors, aujourd'hui, nous allons revenir sur ton parcours de formation pour aller cibler les moments qui ont été signifiants dans la construction de ton identité professionnelle. Je vais t'inviter à te replonger dans ces moments-là et me décrire diverses choses comme ce à quoi tu t'attendais, tes pensées, ce que tu as ressenti. Ne t'inquiète pas, je vais te guider dans ce processus. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. L'important est que tu me décrives comment toi, tu as vécu ces expériences.* 5) Demander à la personne participante si elle a des questions 6) Rappel de la durée de l'entretien (1h30)
Corps de l'entretien
Première partie : questions générales 1.a) *En quelle année as-tu fait ton entrée au BÉPEP?* 1.b) *Qu'est-ce qui t'a amené(e) à étudier en enseignement?*
Deuxième partie : description de l'identité professionnelle et description des moments charnières dans sa construction **<u>Si la personne est en 1ère, 2e ou 3e année de formation ou qu'elle n'a pas suivi le cours ENP-3003.</u>** **1a) Description de l'identité professionnelle à partir d'images et de mots** : *Avant toute chose, je vais t'inviter à les éléments qui, selon toi, la composent ou représentent ton IP.* **<u>ou</u>** **<u>Si la personne est en 4e année de formation et a fait le cours ENP-3003.</u>** **1b) Partage d'écran pour afficher le tableau de visualisation sur l'identité professionnelle** : *Comme je t'expliquais plus tôt, le but de mon projet est de mieux comprendre la construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes et enseignants. Tu as fait une réflexion à propos de la tienne dans le cours de Synthèse et intégration de fin d'études en élaborant un tableau de visualisation qui représente ton identité d'enseignant(e). Je te propose qu'on le regarde ensemble et que tu me le décrives. Cela te convient?*

2) Pour chaque élément identifié :
2.a) *Qu'est-ce que cet élément signifie pour toi?*
2.b) *À quel moment as-tu fait cet apprentissage/as-tu pris connaissance de cette croyance/valeur/etc. ? Dans un cours universitaire ? Dans une expérience de stage? Dans une expérience personnelle?*

3) Reconstitution du cours d'action de ces moments (questions à titre indicatif ; suivre de fil de la personne participante et utiliser les termes propres à sa situation) : *Ce ne sera pas facile, mais je vais t'inviter à te remettre en situation dans ce moment et à te rappeler plus précisément de ton expérience.*

2.c) Aider la personne à se remettre en situation : *Pour t'aider à te replacer dans le moment, je t'invite à ouvrir ton Portail (ou autre). À quelle session est-ce que cela a eu lieu? Qui était ton enseignant ou ton enseignant?*

2.d) *Qu'est-ce qui rend ce cours/travail/moment/ etc. marquant pour toi sur le plan professionnel?*
2.e) *Lorsque tu faisais ce travail/cours/séminaire, quelles étaient tes préoccupations? Quels objectifs poursuivais-tu?* (composante E)
2.f) *Quelles étaient tes attentes envers ce travail/cours/séminaire/moment/etc.? À quel(s) résultat(s) pouvais-tu t'attendre?* (composante A)
2.g) *Quelles connaissances as-tu mobilisées?* (composante S)
2.h) *Qu'est-ce qui a attiré ton attention à ce moment-là? Qu'est-ce qui t'a surpris(e)? Qu'est-ce qui a fait sens pour toi à cet instant? Qu'est-ce qui t'as fait prendre conscience de cela?* (composante R)
2.i) *Qu'est-ce tu t'es dit/fait/ressenti à ce moment?* (composante U)
2j) *Qu'as-tu retiré de cet apprentissage/cours/travail/moment? En quoi était-ce une nouveauté ou un changement pour toi?* (composante I)

Troisième partie : cours de vie relatif à la construction de l'identité professionnelle

1) Cibler d'autres moments signifiants : *Maintenant, je t'invite à prendre un pas de recul par rapport à ta formation initiale. Nous allons regarder ensemble s'il y a d'autres moments importants à tes yeux qui t'ont permis de faire des prises de conscience, des remises en question ou des réalisations quant à ton identité d'enseignant(e).*

3.a) *En repensant aux années que tu as vécues au BÉPEP, si je te demande de de penser à des moments que tu juges charnières/signifiants/importants dans la construction de ton identité d'enseignant(e), à quels moments penses-tu*

2) Reconstitution du cours d'action de ces moments : *Encore une fois, je vais t'inviter à te remettre en situation dans ce moment et à te rappeler plus précisément de ton expérience.*

3.b) Aider la personne à se remettre en situation : *Pour t'aider à te replacer dans le moment, je t'invite à ouvrir ton Portail (ou autre). À quelle session est-ce que cela a eu lieu? Qui était ton enseignant ou ton enseignant?*

Conclusion de l'entretien

4.a) *Y a-t-il autre chose que tu souhaiterais partager sur la construction de ton identité professionnelle au cours de ton BÉPEP?*
4.b) *Pour terminer l'entretien, je te lance une dernière question : selon toi, qu'est-ce qui est le plus important au BÉPEP pour accompagner les enseignantes et enseignants à construire leur identité professionnelle? Qu'est-ce qu'il manque? Qu'est-ce qui pourrait être ajouté?*
5) Remerciements
6) Salutations