

L'identité professionnelle des enseignants face aux changements

Analyses empiriques dans le contexte italien

Antonio Iannaccone, Luca Tateo, Monica Mollo, Giuseppina Marsico

Università di Salerno (Italie)

ianna@unisa.it

Résumé

La finalité de cet article est de proposer, à partir d'un certain nombre des données empiriques récoltées dans le contexte éducatif italien, une explication psychosociale de l'élaboration de l'identité professionnelle des enseignants en situation de changement. Une telle explication sera orientée à mettre en évidence le rôle essentiel (et l'articulation) des éléments biographiques, des représentations sociales et des pratiques éducatives dans le processus d'adaptation identitaire sollicité par les changements qui caractérisent le contexte éducatif au point de vue institutionnel, social et individuel (nouveaux processus de migration, introduction des nouvelles technologies à l'école, plusieurs réformes de la loi scolaire et de l'organisation de l'enseignement).

Deux recherches ont été conduites dans une région de l'Italie du Sud (Campanie) en utilisant un entretien narratif semi structuré (Bruner, 1992; Vermersch, 1994) avec deux groupes d'enseignants (52¹ et 43² respectivement).

Les résultats permettent de décrire un certain nombre d'éléments identitaires du « métier » enseignant (représentations, biographies, pratiques) qui semblent jouer un rôle important dans le processus d'adaptation aux changements considérés.

1. Introduction et contexte

Le but de ce travail sera d'identifier certains processus d'élaboration de l'identité professionnelle des enseignants (TPI)³ tel qu'ils apparaissent dans l'analyse des comptes rendus narratifs des enseignants engagés dans des situations de changement. Pourtant, on présentera ci-après les résultats de deux recherches effectuées auprès de groupes d'enseignants de l'Italie du Sud, pendant ces cinq dernières années qui ont permis de repérer certains aspects significatifs du processus d'élaboration de la TPI.

¹ La recherche a été conduite dans le cadre du projet PRASSI (une recherche action sur le sens de l'expérience d'enseignement)

² La recherche a été conduite dans le cadre du projet LEAD (www.lead2learning.org)

³ Nous utiliserons dorénavant l'acronyme TPI de l'expression anglaise « Teacher Professional Identity ».

Le contexte, dans le quel ces études ont été conduites, est celui de l'école italienne, que a connu ces vingt dernières années de nombreux changements qui ont affecté son organisation, jusqu'au rôle des enseignants. Ces derniers ont dû redéfinir des aspects centraux de leur « identité professionnelle ». Nous considérons ici le changement comme un moment privilégié pour l'analyse de dynamiques centrales de telle identité professionnelle. Après une période *d'immobilisme législatif* (Schizzerotto & Barone, 2006), caractérisée par une série de petites interventions sectorielles sans importance, le système éducatif italien a fait l'objet, des années 1990 jusqu'à nos jours, d'une série de mesures législatives, servant de justification à des tentatives d'amélioration de la qualité des acquisitions des connaissances des élèves (Schizzerotto & Barone, 2006).

Dans cette optique de soudaines transformations de l'organisation, voulues par le Ministère, les exigences des enseignants ont été laissées de côté au profit d'un modèle d'organisation d'enseignement géré de l'extérieur⁴. Ce qui a provoqué chez les enseignants, comme nous le verrons dans notre recherche, une espèce de désaffection généralisée et un affaiblissement du sentiment d'appartenance professionnelle, au moment où l'on attribuait de nouvelles fonctions de socialisation au système éducatif contemporain (Schizzerotto & Barone, 2006): aujourd'hui, on ne demande pas seulement à l'enseignant de "s'adapter" aux changements continus (emploi du temps, durée normale de travail et de permanence à l'école, etc.); on prétend également de lui qu'il joue un rôle de « médiateur » entre les exigences scolaires et les exigences sociales dans un contexte de changement des caractéristiques psychosociales des élèves et d'émergence de nouveaux modèles éducatifs familiaux. Les enseignants doivent donc réadapter leurs pratiques éducatives et trouver de nouvelles modalités de relation avec le contexte social.

Pour finir, l'affaiblissement du statut social et économique de la fonction de professeur, dans le contexte éducatif italien, s'impose lui aussi comme une évidence. Comme notre recherche le fera apparaître, les enseignants manifestent un malaise évident lié à la dévaluation de leur travail ainsi qu'au peu de considération que la société semble éprouver à leur égard.

Tout cela semble contribuer à esquisser des dynamiques identitaires de vulnérabilité (Kelchtermans, 2005) et de manque de reconnaissance sur le plan social, économique et professionnel. Le sentiment identitaire semble fortement remis en cause par rapport à la possibilité réelle de contribuer aux processus de transformation de l'école et du contexte socioculturel d'appartenance.

2. L'identité professionnelle des enseignants

Par rapport aux changements évoqués, la catégorie des enseignants apparaît aux prises avec une reformulation du sens de la profession (Dubet, 2002). D'ailleurs, dès lors que la profession

⁴ La plupart des réformes ont été conçues sans que les professeurs et les proviseurs ne se sentent directement impliqués. Dans leur immense majorité, les réformes ont été projetées sur proposition de commissions d'experts ministériels avec peu ou pas de représentation d'enseignants.

« enseignante » comporte une forte implication personnelle et des aspects inhérents à la sphère de l'éthique et de la morale (Elliott, 1991; Loughran, Hamilton, Kubler LaBoskey & Russel, 2004; Ponte, 2005), organisation et didactique dialoguent forcément avec la dimension du Soi.

Beijaard, Meijer & Verloop (2004) ont repéré trois directions de recherche principales dans le domaine de la TPI : les études sur le processus de formation de la TPI (Coldron et Smith, 1999; Samuel et Stephens, 2000); les études qui visent à en identifier les caractéristiques (Beijaard *et al.*, 2000); et les études sur la perception de l'identité professionnelle des enseignants à travers leurs récits (Brooke, 1994; Clandinin et Connelly, 2000).

Par exemple, c'est à la troisième catégorie qu'appartient l'étude de Connelly et Clandinin (1999), qui montre clairement comment les récits des enseignants sont le lieu où la profession reprend tout son sens dans ses aspects les plus sensibles. Dans ces récits on met en relation la compétence, la motivation, l'identité professionnelle, le contexte, la culture d'organisation et les conditions matérielles de travail.

Dans l'ensemble, il apparaît que la TPI, comme pour d'autres professions « sociales », ne peut pas être dissociée de l'ancrage social et culturel (Jodelet, Ohana, Bessi-Monino et Dannenmuller, 1980; Kleinmann, 1975) et de modèles éducatifs de référence (Bourdieu et Passeron, 1970), de théories simples sur l'esprit de l'enfant (Mugny et Carugati, 1985), de modèles d'interaction avec les étudiants, leurs familles et les collègues de travail (Coulon, 1993; Iannaccone et Marsico, 2007). La relation à l'Autre – pas seulement aux étudiants – joue un rôle fondamental dans la construction de l'identité personnelle et professionnelle, comme point de repère constant et comme confrontation psychosociale (Ligorio, 2005; Markova, 2006; Salgado, Ferreira, 2005). Ce processus accompagne tout le parcours professionnel – de la période de formation jusqu'à la maturité – avec des moments d'intensité différente, et contribue à la définition du *capital identitaire* de l'enseignant (Côté, 1996). La perception du rôle professionnel est étroitement liée au contexte ; elle ne varie pas seulement des enseignants novices à ceux qui ont plus d'expérience, mais aussi selon les différents degrés d'instruction, les cultures d'organisation et les conditions de travail (Duffee & Aikenhead, 1992; Doecke, Brown et Loughran, 2000; Samuel et Stephens, 2000). Ce processus comporte l'interprétation des différentes positions identitaires par rapport aux relations que le professeur établit avec les élèves, l'organisation de l'établissement et les familles (Hermans et Hermans-Jansen, 1995). Cette confrontation influence la conscience du Soi et du rôle professionnel de l'enseignant.

La construction de la TPI est également liée à d'autres facteurs comme l'âge et le sexe, la famille d'origine, les groupes sociaux de référence, le milieu politique, culturel et économique (Watts, 1987). Devenir enseignant suppose donc un processus de réorganisation du Soi dans le but d'assumer l'identité sociale d'*enseignant* (Valsiner, 1989; 1998).

Les recherches montrent que, du point de vue de la narration, la TPI est re-construite par les récits que les enseignants créent pour les autres et pour eux-mêmes, dans le but de négocier une cohérence de leur parcours de vie (Giddens, 1991) et de remplir le vide laissé par le manque de reconnaissance de leur rôle social (Linde, 1993). Dans ce cas aussi les récits donnent sa forme⁵ à l'identité professionnelle et aux pratiques de l'enseignement et en sont à leur tour influencés. En outre, le récit est le lieu de construction de l'*accountability* des connaissances tacites présentes dans les pratiques, qui sont élaborées et explicitées, devenant ainsi partie intégrante de la mémoire de la communauté professionnelle (Polanyi, 1975 ; Wenger, 1998).

Par rapport à ces éléments théoriques nôtres travaux empiriques se situent dans la catégorie des études qui se focalisent sur les récits en tant que lieux d'élaboration de la TPI. En particulier, notre apport vise à éclaircir les effets des changements sur les dynamiques de la TPI. D'autre part, si Giddens (1991) et Linde (1993) montrent que les récits remplissent des vides laissés par de manque de points de repère, nous a semblé très intéressant d'utiliser la déstabilisation provoquée par les changements en tant que lieux privilégiés d'étude de réélaboration de la TPI. Par rapport à ces considérations surgissent nombreux questions de recherche : Quels sont les points critiques dans les parcours de l'expérience professionnelle dans un contexte éducatif caractérisé par plusieurs changements ? De plus, quel est l'impact, sur l'image de Soi de l'enseignant, des catégories de changements spécifiques tels que les pratiques didactiques innovatrices de l'apprentissage collaboratif (AC), le *Problem Solving* (PS) et l'introduction de technologies informatiques ?

3. Première recherche

3.1 Objectifs de recherche

La première recherche a voulu mettre en évidence *les points critiques des parcours de l'expérience professionnelle* dans un contexte éducatif caractérisé par plusieurs changements.

3.2 Les participants et la méthodologie

Les données ont été recueillies en utilisant un entretien semi structuré composé de 26 questions ouvertes⁶ dont 10 ont été utilisées dans cet étude. Cet entretien s'inspire des structures narratives de Bruner (Bruner, 1992, 1994). 53 enseignants, de sexe féminin, de l'école primaire de la province de Salerne (I), ont été interviewés. Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits. On a mené une Analyse de Contenu (AdC) (Berelson, 1954 ; Blanchet, 1985) en recourant à deux juges indépendants. La procédure suivie a prévu la segmentation du corpus en unités sémantiques - Thèmes Principaux (TP) et Thèmes Spécifiques (TS). En suite, on a calculé les fréquences et les co-

⁵ Dans le sens brunerien du mot.

⁶ Voir Appendice A pour les détails de la récolte de données.

occurrences des thèmes. En cas de désaccord dans l'attribution aux catégories, les juges ont discutés jusqu'à l'accord.

3.3 Résultats

L'AdC a permis de dégager un certain nombre des thèmes que les juges ont reconduit à deux catégories macros : *dimension statique* et *dimension dynamique* de la TPI. En tableau 1 sont présentées les catégories et les TP émergés par l'AdC. Les TS sont décrits en détaille dans les tableaux suivantes.

Tableau 1 : catégories et TP émergés par l'AdC

Catégories	Thèmes principaux
Dimension statique	TP.1 Modèles éducatifs de référence TP.2 Manque de reconnaissance sociale TP.3 Perception négative globale de l'école
Dimension dynamique	TP.4 Motivation du choix TP.5 Catégories du changement TP.6 Stratégies de coping

La dimension statique contient les thèmes qui renvoi à la signification que prend la locution « *schooling* », avec une attention particulière pour ces éléments qui concernent le noyau central de la représentation de la fonction éducative : les modèles éducatifs de référence qui orientent les pratiques mises en oeuvre dans la classe ; la perception globale de la profession enseignante avec une attention particulière pour la reconnaissance sociale⁷ du « métier d'enseignant ». En revanche, la dimension dynamique inclut les thèmes de l'identité professionnelle qui se joignent directement aux processus de changement qui interviennent dans le système éducatif.

Dimension statique

La dimension statique du Soi professionnel, comme on peut le voir par l'AdC, s'articule en TS (modèles éducatifs) présentés en tableau 2, qui sont caractérisés par différentes marquages (émotionnelles, relationnelles, régulatrices et de soutien).

Tableau 2 : Modèles éducatifs de référence

Marquage	Modèle éducatif	Exemple
Emotionnelle	TS.1 Partage émotive symétrique (l'enseignante enfant)	« <i>Ma profession est une profession créative, elle est humainement valable parce que je suis avec des enfants et à mon avis l'enseignant ne doit jamais oublier qu'il y a toujours en nous un enfant et que donc on doit toujours instaurer un rapport d'empathie, arriver d'abord au coeur de l'enfant et ensuite à son esprit.</i> »

⁷ Conformément aux objectifs de la recherche, on a choisi de relever la présence ou l'absence de la perception du manque de reconnaissance sociale de la part des enseignants.

	TS.2 Partage émotive asymétrique (l'enseignante mère)	« Travailler avec des enfants est pour moi quelque chose de merveilleux ; on découvre de belles choses, de nouvelles choses. En fait, souvent c'est comme si on était leur mère, on les voit grandir. »
Relationnelle	TS.3 Construction de relation entre pairs	« Je leur apprend à vivre ensemble avec sérénité. Donc travailler en groupes pour le plaisir d'être ensemble, pour le plaisir d'apprendre. »
	TS.4 Construction de relations entre enseignants et élèves	« Mais d'après moi, dans le rapport enseignant-élève, l'humanité est indispensable. C'est la première chose, la base de l'enseignement parce que l'enseignant qui ne rit pas, qui ne sourit pas, qui ne s'intéresse pas aux personnes qu'il a devant lui, parce que nous pensons « Ce sont des enfants ». Beaucoup d'instituteurs, beaucoup d'institutrices disent « Celui-là n'a pas entendu, n'a pas compris. »
Régulatrice	TS.5 Régulation des schémas cognitifs	« Je suis une enseignante; j'apprends aux élèves à lire et à écrire, les instruments de base »
	TS.6 Régulation des schémas sociaux	« Passer des heures avec les enfants, les aider à faire plein de choses, les aider à acquérir beaucoup de compétences, les aider à socialiser, à avoir de bonnes relations entre eux et avec moi, les faire cohabiter, leur apprendre la vie en collectivité, leur faire comprendre la valeur des choses, les corriger quand c'est nécessaire. »
Soutien	TS.7 Orientation	« Je définirai ma profession comme celle de guide, un soutien pour l'évolution et la croissance des enfants plus qu'un transfert de notions ou d'acquisition de compétences dans les différentes disciplines. »

L'AdC fait émerger deux modèles éducatifs marqués par une composante « émotive » : d'une part les enseignantes (TS.1 = 19,0%)⁸ qui considèrent l'éducation comme un processus d'élaboration d'une symétrie émotive avec leurs élèves (« enfant parmi les enfants »). D'autre part les enseignantes (TS.2 = 19,0%) qui, bien qu'elles situent le copartage des émotions à la base de leur modèle éducatif, considèrent au contraire cette relation comme une sorte de « fonction parentale » (modèle de *maternage*). Les autres TS, marqués par une composante « relationnelle », incluent dans le processus éducatif une fonction d'élaboration de relations sociales entre enseignants et élèves (TS.3 = 9,5%) et entre pairs (TS.4 = 3,2%).

De plus, sont émergés des TS marqués par la composante « régulatrice », selon laquelle éduquer se décline le plus souvent en un processus de *modeling* cognitif (TS.5 = 12,7%) et social (TS.6 = 14,3%) de l'enfant. Un dernier modèle éducatif est caractérisé par la composante, que l'on peut définir de « soutien » à la croissance de l'enfant ; une sorte d'approche « holistique et orientant »,

⁸ Toutes les pourcentages se réfèrent aux fréquences de parution des thèmes sur les 53 interviewées. Dans le cas spécifique il s'agit de 10 sujets sur 53.

d'après laquelle éduquer veut dire accompagner la personne dans sa complexité dans un processus de découverte progressive et d'adaptation (TS.7 = 22,2%).

La dimension statique du Soi « professionnel » est en outre liée à la représentation sociale de l'école. Elle émerge dans les comptes rendus biographiques en deux TP (voire tableau 1) : référence au manque de reconnaissance sociale (TP.2 = 43,4%) et à une perception négative globale de l'école (TP.3 = 27,5%).

Dimension dynamique

La seconde dimension (voire tableau 1) est composée par le thèmes de la motivations à la choix du parcours professionnels⁹ (TP.4), la perception que les enseignants ont des processus de changement qui ont intéressé le système éducatif italien (TP.5) et les stratégies de *coping* adoptées pour y faire face (TP.6). On commence à examiner les parcours professionnels à partir du moment où l'on a fait le choix de devenir enseignant, comme élément important dans les processus d'attribution de sens à sa propre expérience de travail. De l'AdC émergent deux TS dans le choix professionnelles (voir tableau 3) : une première catégorie de motivations « de vocation » (TS.8) et une seconde fondée sur des éléments de type économique, social ou liés à des circonstances précises (TS.9).

Tableau 3 : Motivation du choix

TS. 8 Enseignant par vocation :
<ul style="list-style-type: none">• par choix ou vocation « <i>Tout d'abord j'aime ce que je fais, c'est ce que je voulais faire depuis mon enfance. A l'école primaire, à ceux qui me demandaient ce que je voulais devenir plus tard, je répondais.... maîtresse, maîtresse des petits enfants</i> ».• par tradition familiale : « <i>L'idée d'entrer dans l'enseignement existe depuis toujours, peut-être parce que mon père était enseignant, dans la famille il y avait d'autres enseignants, etc. Un choix presque naturel, quelque chose que je connaissais, ça me plaisait et donc j'avais envie de le faire</i> »
TS.9 Enseignant sans vocation:
<ul style="list-style-type: none">• par hasard : « <i>Il n'y a pas de raison particulière, j'ai réussi un concours un peu par hasard, un peu pour rigoler sans grandes motivations initiales, sans motivations particulières</i> »• par nécessité économique et de travail : <i>Au début j'avais seulement l'intention de travailler pour gagner ma vie ; ensuite, j'ai appris à aimer ma profession.</i> »

La plupart des enseignants (par vocation) déclarent avoir choisi la profession enseignante par attraction, passion ou héritage familial (TS.8 = 73,1%). Un pourcentage plus modeste d'enseignants (TS.9 = 26,9%) (sans vocation) entreprend la profession pour des raisons pratiques, économiques

⁹ La construction psychosociale du parcours renvoie à une vision processuelle des expériences qui impliquent les acteurs sociaux dans des contextes en redéfinition perpétuelle (comme dans le cas de l'instruction scolaire). Les changements, se présentant comme de véritables « transitions psychosociales », imposent des formes de réorganisation de l'activité professionnelle et de re-définition du schéma identitaire (Iannaccone, 2003).

ou simplement parce que les circonstances les ont conduits à ce travail. Outre la dimension de vocation, l'AdC a mis en évidence une deuxième composante « dynamique » du Soi professionnel : la représentation des changements qui sont intervenus pendant leur carrière (TP.5). Les TS contenus dans cette dimension sont brièvement présentés en tableau 4 avec le type de marquage émotionnel (positif ou négatif) attribué par l'enseignant aux différentes formes de changement¹⁰.

Tableau 4 : Catégories du changement

	Marquage		Total N = 53
	Positif	Négatif	
TS.10 Changement organisationnel/institutionnel « <i>Mais ces dernières années on ne se laisse plus trop aller... On a trop de pression : les emplois du temps, l'organisation modulaire, l'organisation des heures qui n'est ni module, ni enseignant unique à présent ; nous avons la priorité ; alors cette maudite montre toujours à portée de la main, c'est ça qui nous mine un peu le moral...</i> »	13,2%	39,6%	52,8%
TS.11 Changement macrocontextuel « <i>Les écoles d'aujourd'hui sont très différentes de celles d'autrefois, surtout parce que les enfants qui les fréquentent sont très différents des enfants d'avant, surtout parce qu'ils ont beaucoup de problèmes qu'ils amènent à l'école et qu'on voit dans leurs comportements</i> ».	3,8%	41,5%	45,3%
TS.12 Changement du contexte « <i>Et puis le travail est arrivé mais il a fallu faire des sacrifices. J'ai dû aller dans le Nord pour être titulaire et tout le reste</i> ».	1,9%	18,9%	20,8%
TS.13 Changement de l'action professionnelle « <i>Il y a aussi tous les stages qu'on doit suivre qui selon moi, comme l'informatique ou d'autres qu'il faut suivre, sont complètement étrangers au travail d'enseignant. J'ai choisi ce métier pour être en classe avec les élèves, pour leur apprendre à lire et à écrire, pas pour faire des projets ou apprendre à utiliser un ordinateur</i> »	30,2%	24,5%	54,7%
TS.14 Changement psychologique « <i>Heureusement qu'à un moment de ma vie il y a eu une croissance personnelle et que cette croissance a influencé positivement mon travail à l'école</i> »	3,8%	0%	3,8%

Les principaux changements mis en relief par les enseignants dans leurs récits, changements qu'ils considèrent importants pour leur Soi professionnel, sont : les innovations dans le système éducatif (TS.10), les aspects macro contextuels comprenant enfance, famille et société (TS.11), le contexte éducatif (TS.12), l'action professionnelle (TS.13) et les aspects plus particulièrement psychologiques (TS.14). L'AdC a montré que les catégories de changement le plus fréquemment perçues par les enseignantes sont les TS.13 (54,7%), TS.10 (52,8%) et TS.11 (45,3%). Dans le TS.11 la plupart des interviewées se réfèrent à la relation avec les enfants, en raison de sa centralité pour le métier d'enseignant.

¹⁰ Les TS de ces dimensions ne sont pas mutuellement exclusifs. C'est à dire que chaque enseignant a pu indiquer plusieurs types de changement. Les pourcentages se réfèrent donc aux fréquences de parution de chaque thème sur les 53 interviewées.

Etant donné le but de notre travail, on a choisi de concentrer l'analyse sur les formes de changement qui concernent les aspects organisationnels et institutionnels et les aspects socio relationnels. Les aspects liés aux pratiques feront l'objet du 2eme étude.

Le changement prend essentiellement une connotation négative par rapport aux aspects organisationnels institutionnels, socio relationnels et au contexte professionnel. Le changement de l'action professionnelle ne fait pas apparaître une évidente polarisation probablement par le fait que cette typologie de changement prend des significations différentes selon la biographie individuelle et le parcours de la carrière de l'enseignant.

Etant donnée la relevance que la recherche attribue à l'implication personnelle des enseignants dans la profession (Loughran *et al.*, 2004), on a supposé que les enseignants avec vocation étaient ces qui présentent un plus fort *involvement* et, par conséquence, les plus sensibles aux dynamiques de changement (voire tableau 5).

Tableau 5 : Catégories du changement pour motivation du choix

Catégories du changement	Motivation du choix	
	TS.8 Vocation	TS.9 Sans vocation
TS.10 Changement organisationnel/institutionnel marquage positif	25,0%	0%
TS.10 Changement organisationnel/institutionnel marquage négatif	60,7%	14,3%
TS.11 Changement des aspects socio-relationnels marquage positif	14,3%	0%
TS.11 Changement des aspects socio-relationnels marquage négatif	64,3%	21,4%

En croisant les TS.10 et TS.11 avec les TS.8 et TS.9 émerge une évidente différence entre la perception des changements en relation à la motivation du choix, comme on peut le voir dans les témoignages des enseignants. En général, les enseignants avec vocation son plus sensibles aux changement et elles les voient pour la plupart en termes négatifs (TS.10, marquage négatif = 60,7% ; TS.11 marquage négatif = 64,3%).

Le troisième élément qui contribue à composer la dimension dynamique du Soi professionnel est constituée par les modalités de *coping* (TP.6) (Lazarus, 1991; Moos et Schaefer, 1993; Berg *et al.*, 1998) que les enseignants déclarent adopter pour gérer les processus de changement qui ont intéressé le système éducatif. L'AdC a fait émerger des entretiens une gamme de stratégies de *coping* qui sont caractérisés par différents marquages: une modalité *active* et une modalité *passive* d'affrontement (voir tableau 6).

Tableau 6 : Stratégies de coping

Marquage	Stratégie	Perc. N = 53	Exemple

Active	TS.15 Professionnalisation - renforcement du Soi professionnel	20,0%	« Pour moi, l'école du module n'était pas un problème, comme à présent je suis prête pour cette innovation. Comme moi j'ai peur d'être considérée comme une vieille enseignante. J'essaie toujours d'être à la hauteur, de m'informer, d'être comme les autres, même comme les jeunes qui débutent »
	TS.16 Engagement et recherche de nouvelles solutions	16,7%	« A mon avis, se préparer avec des livres, c'est une chose, mais l'expérience on l'a fait surtout avec les enfants; ensuite on s'informe, on fait des stages, des recherches, on lit sur le sujet, etc »
	TS.17 Renforcement du Soi personnel	6,7%	« J'ai commencé à voir les choses qui n'allaient pas dans ma vie, à essayer de l'améliorer, j'ai travaillé sur l'estime de soi, sur la pensée positive, j'ai travaillé énormément en marge de l'école et cela m'a fait mûrir, et j'ai pu heureusement transmettre tout cela à l'école, et avec le temps j'ai vu que mes élèves aussi s'amélioraient, j'ai vu que tout dépendait de moi. Comment je me vois ? Les autres me voient comme je me vois moi »
	TS.18 Partage avec les collègues et les familles	10,0%	« La disponibilité, la collaboration sont fondamentales parce que si chacun d'entre nous s'enfermait dans sa classe et restait là... alors tout deviendrait »
	TS.19 Médiation/intégration	6,7%	« Les années passées m'ont fait comprendre que les enfants ne sont pas des nombres qu'il faut niveler dans le groupe: chaque enfant est un individu qui porte en lui un bagage personnel et qui veut être écouté et compris, il faut s'adapter et être près d'eux si l'on veut vraiment atteindre l'objectif qu'on s'est fixé. »
	TS.20 Opposition ouverte	3,3%	« Moi, personnellement, j'ai toujours été contre les modules, toujours, de toutes mes forces, parce qu'en plus c'était une source de conflits »
Passive	TS.21 Adaptation	26,7%	« Oui, les enseignants ont changé avec le temps car les lois changent, les réformes se succèdent, etc. Ceux qui veulent s'améliorer doivent s'adapter aux nouveautés même si parfois certaines choses sont désagréables, de toute façon on doit les accepter si on veut progresser. Je pense que si l'école change, il faut s'adapter aux changements, monter dans le train des réformes, en être un wagon sinon rien ne se passe et d'après moi on reste au point de départ et on n'arrive jamais nulle part. »
	TS.22 Indifférence au changement	3,3%	« Disons que... peut-être toutes ces nouveautés, tous ces décrets sont en train de faire changer les choses. Mais moi je pense qu'en définitive c'est nous qui créons les nouveautés parce que c'est nous qui travaillons dans l'école.; oui, on peut effectivement suivre les directives mais au bout du compte, chacun fait ce qu'il croit être le mieux et comme il le veut »
	TS.23 Sauvegarde de la relation éducative	6,7%	« Je ne crois pas qu'une personne accablée de travail puisse être heureuse, sereine et travailler sereinement. On travaille parce qu'on aime rester avec les enfants, on travaille parce que le rapport avec les enfants est merveilleux, fabuleux. Moi je ne travaille que sur une seule classe, j'ai eu de la chance, ce sont des élèves qui participent. Mais si le rapport élève-enseignant disparaît, c'est l'école qui s'écroule, parce qu'il n'existe pas d'autres rapports, il n'y a pas d'autres bases, disons les choses clairement, il n'y a rien de constructif à part ça »

La modalité active comprend préalablement la recherche de plus grandes compétences professionnelles (TS.15 = 20,0%), comme par exemple les stages de formation, et la recherche de nouvelles réponses aux requêtes adressées aux enseignants (TS.16 = 16,7%). Autres stratégies sont la collaboration entre collègues (TS.18), le renforcement de l'estime de soi (TS.17), l'intégration des vieilles pratiques professionnelles aux nouvelles (TS.19), jusqu'à des formes de claire contestation des nouvelles procédures introduites dans le système éducatif (TS.20).

Dans la modalité passive du *coping* se situent en revanche toutes les stratégies les plus orientées vers l'acquiescement. La stratégie d'adaptation, par exemple aux nouvelles normes, est la plus fréquemment évoquée (TS.21 = 26,7%). Autres stratégies visent à la conservation de procédures et modèles affirmés, soit par rapport à la sauvegarde de la relation avec les enfants (TS.23 = 6,7%) ou à l'indifférence envers le changement (TS.22 = 3,3%).

On était intéresser à comprendre quels types d'enseignant adoptent les modalités actives ou passives de *coping* en relation aux modèles éducatifs (voire tableau 7).

Tableau 7: Modalités de *coping* suivant les différents modèles éducatifs

Marquage	Modèles Educatifs	Modalités de <i>coping</i>	
		Actives	Passives
émotionnels	Copartage émotif (symétrique)	41,7%	16,7%
	Copartage émotif (asymétrique)	33,3%	16,7%
relationnels	Relations entre pairs	0%	50,0%
	Relations Enseignant-Elèves	33,3%	66,7% (*)
régulateurs	Régulation cognitive	44,4%	22,2%
	Régulation sociale	50,0%	25,0%
d'orientation	Orientation	64,3% (*)	21,4%

(*) différence significative au Fisher's exact test ($p < .05$)

Là où l'activité prévue par ce modèle implique une action directe et explicite (comme pour les modèles régulateurs ou d'orientation), les modalités de *coping* seront elles aussi tout particulièrement connotées comme « actives ». Les enseignantes lesquelles adhèrent aux modèles éducatifs relationnels adoptent en revanche de modalités de coping « passives ».

Les données de la première recherche ont montré comment le Soi professionnel est le produit d'une multiplicité de facteurs sensibles aux changements des conditions sociales et institutionnelles à l'intérieur desquelles se développe l'activité professionnelle. L'articulation d'une dimension statique et d'une dimension dynamique concourt à définir des schémas identitaires spécifiques et situés : la dimension statique y contribue avant tout grâce à la référence aux modèles éducatifs (TP.1) qui, organisés autour de quelques composantes émergentes, condensent les modes d'interprétation des rapports entre enseignants et élèves, la représentation de l'enfance et des

besoins de maturation des enfants, tout comme une certaine idée de l'école et de la profession (TP.2 et TP.3). A y regarder de plus près, ils seraient l'expression de ce que Bruner (1996) appelle *folk pedagogy* (pédagogie populaire) qui renvoie à son tour à une *folk psychology* (psychologie populaire)¹¹.

La dimension dynamique du Soi professionnel contient surtout des éléments de l'expérience professionnelle reproductibles aux changements organisationnels, institutionnels et personnels (TP.5) ainsi que les modalités adoptées par les enseignants pour faire face au sentiment de vulnérabilité (Kelchtermans, 2005) qui dérive inévitablement du changement du *status quo* (TP.6).

Dans son ensemble, l'analyse a fourni des éléments utiles à la reconstruction du *profil professionnel* de l'enseignant qui peut rendre compte de l'articulation entre les composantes qui ont été examinées. Les enseignants sembleraient donc ancrer leur propre schéma identitaire dans un noyau central constitué par le modèle éducatif (TP.1) et par la motivation du choix (TP.4) qui joueraient un rôle de premier plan dans le processus d'interprétation mis en acte par l'enseignant face à la mutation des systèmes organisationnels. Ces composantes offriraient en effet à l'enseignant le système symbolique de référence sur la base duquel attribuer une signification aux processus de changement. Ces dernières moduleraient le développement et les résultats mêmes des parcours professionnels en influençant le choix de stratégies plus ou moins actives d'affrontement et en orientant la représentation que les enseignants se font du « métier d'enseignant ».

4. Deuxième recherche

4.1 Objectifs de recherche

Si la première recherche a établi une sorte de carte des aspects statiques et dynamiques du Soi professionnel, ce deuxième travail a été réalisé dans le but d'évaluer l'impact, sur l'image de Soi de l'enseignant, des pratiques didactiques spécifiques. Les pratiques qui ont été prises en considération dans ce travail sont : l'utilisation de l'ordinateur dans la didactique (Ruthven, Hennessy, Brindley, 2004), de l'AC¹² (Slavin, 1989) du PS (Jonassen, 2000). Le nombre des participants et la nature idéographique de la recherche présentée n'impliquent naturellement pas une généralisation des résultats, mais ils permettent d'ébaucher un paradigme d'interprétation du rapport entre la TPI et les pratiques didactiques.

4.2 Les participants et la méthodologie

¹¹ La *psychologie populaire* est pour Bruner une composante de base de la perspective culturelle : c'est un système dans lequel les personnes construisent leur expérience du monde, où elles élaborent une idée des autres et jugent le comportement humain (Bruner, 1990).

¹³ L'AC, dans la représentation des enseignants, comporte une série d'approches et de méthodologie didactiques comme le travail de groupe, le *brainstorming*, le *circle time*, l'écriture collaborative, Jigsaw.

La récolte des données a été effectuée grâce à un entretien semi structuré composé de 30 questions ouvertes¹³ dont 18 ont été utilisées dans cet étude (Tateo, Marsico, Annarumma, Ammaturo, Iannaccone, 2006).

L'entretien accorde une grande place aux pratiques telles que l'utilisation de l'ordinateur pour programmer et développer les activités didactiques, le recours au PS dans la pratique didactique et l'introduction de méthodologies de AC. Ces éléments représentent encore une nouveauté par rapport à la tradition scolaire italienne ; et comme cela apparaît aussi dans l'analyse des données, les enseignants se trouvent au beau milieu d'une transition, entre les habitudes et les connaissances acquises, le système éducatif et la pression culturelle et institutionnelle, face à l'adoption de nouvelles pratiques innovatrices (Tateo *et. al.*, 2006).

Les participants sont 43 enseignants provenant de l'école primaire (28), secondaire du 1^{er} cycle et du 2^e cycle (collège et lycée, 15) et avec une ancienneté de service allant de un à trente-sept ans.

Les entretiens ont été enregistrés sur cassettes, transcrits selon la notation jeffersonienne simplifiée (Jefferson, 1972) et analysés afin de repérer les éléments saillants d'un point de vue théorique (les représentations des pratiques didactiques, les aspects caractéristiques de la TPI, le dialogue entre voix, aspects du Soi et innovation). On a conduit une analyse de type interprétatif, laquelle permet de mettre en évidence le processus de construction de la représentation des pratiques didactiques innovatrices par rapport à la TPI comme cela émerge du dialogue entre enseignant et chercheur. On a illustré et discuté la vaste gamme d'attitudes, d'émotions, de réflexions et de stratégies de *coping* que le rapport avec l'innovation dans les pratiques didactiques fait naître chez les enseignants.

Les parties les plus représentatives des phénomènes spécifiques d'intérêt – spécimen – ont été extraits du corpus, présentées ensuite comme des exemples du discours prédominant des enseignants, et discutées afin d'illustrer les aspects des dimensions observées à travers les mots des participants.

4.3 Résultats

Comme l'AdC de la première recherche a mis en évidence des zones sensibles du rapport entre TPI et pratiques professionnelles, dans cette deuxième recherche on a choisi d'approfondir le rapport entre le processus de construction de la TPI, la *signification* et le *sens*¹⁴ attribués par les enseignants aux pratiques didactiques innovatrices. La gamme des réponses fournies par les participants montre un ensemble d'attitudes complexes et ambivalentes face à des pratiques qui représentent en quelque sorte un aspect important de l'innovation dans les pratiques professionnelles. Les enseignants réagissent au changement en essayant de donner un sens aux innovations et, en même temps, de

¹³ Voir Appendice B pour les détails de la récolte de données.

¹⁴ Dans notre travail le terme de *signification* définit l'ensemble d'attributs, d'interprétations, d'associations, d'émotions donnés à un objet ou à un événement à travers la production d'un discours et la médiation sémiotique (Valsiner, 2007). Le mot *sens* est utilisé avec l'acception de *signification*, en fonction d'une direction, d'un but futur attribué à des événements ou à des objets : une signification projetée vers l'avenir.

préserver leur propre TPI. Dans ce but ils utilisent des modalités différentes allant de la fermeture totale à un processus d'attribution de sens et de révision de leur auto conscience professionnelle.

Le premier élément qui émerge clairement est le sentiment de non canonicité que les pratiques innovatrices ont par rapport à la profession. Comme le montrent clairement les extraits suivants (Exemples 1 et 2), les enseignants ont des difficultés à définir les pratiques – dans le cas présent PS et ordinateur – et à les transférer dans la narration d'épisodes spécifiques en classe :

Exemple 1: entretien 29, femme, sciences humaines, supérieur 25-37¹⁵

30. INT: Pourriez-vous donner la définition de *problem solving* dans le contexte scolaire?
31. INS: Alors *problem solving* la définition? Donc (0.5)
32. INT: *Problem solving*:
33. INS: Eh ((elle rit)) définition résolution d'un problème du particulier au général telle était la définition classique
34. INT: Avez-vous déjà mis en pratique une forme quelconque de *problem solving* en classe?
35. INS: (.)ça m'est arrivé quelquefois en hum:: géométrie (.)voilà partir de l'observation de formes solides ou planes dans l'espace et :: ou alors de la construction justement de :: de modèles et puis petit à petit disons procéder graduellement jusqu'à la formule et jusqu'à la thèse
36. INT: Et donc comme vous pouvez le voir le *problem solving* collaboratif est appliqué
37. INS: .h ((elle rit))

De l'exemple n^o 1 émergent deux caractéristiques communes à la majeure partie des enseignants interviewés : la difficulté de fournir une définition théorique claire des pratiques innovatrices (de 30 à 33) et de situer de telles pratiques dans le contexte quotidien (35), en citant des épisodes spécifiques d'utilisation de ces pratiques. Un autre élément récurrent est l'embarras évident (31, 33 e 37) pour répondre à ces questions. De cette perception de non-canonicité dériverait une difficulté des enseignants à ancrer le sens de telles pratiques dans leur milieu professionnel et à les intégrer dans la TPI (exemple 2).

Exemple 2: entretien 11, homme, disciplines scientifiques, supérieur 25-37

34. INT: Dans la programmation et le déroulement de vos activités didactiques, quel rôle a l'ordinateur ?

¹⁵ Pour chaque extrait on cite le numéro de l'entretien, le sexe de l'enseignant, la matière enseignée, le degré scolaire et la fourchette d'ancienneté. Dans les transcriptions on utilise les abréviations suivantes : *Int* pour intervieweur et *Ens* pour enseignant.

35. ENS: je dois dire que je suis en train de faire un cours sur (.) de la région de l'inspection d'académie de comment ça s'appelle? Du bureau régional de l'instruction publique sur la (.)sur l'e-learning (.) et je me suis posé ce problème d'abord à l'école et ensuite durant ce cours c'est-à-dire que je me suis posé le problème de l'importance à donner à l'ordinateur
36. INT: une question(.) je vous prie de m'excuser mais je dois vous interrompre(.)il s'agit d'un stage de perfectionnement pour les enseignants?
37. ENS: oui oui
38. INT: ok
39. ENS: et je me suis posé ce problème quel sens ça a à l'école parce que moi (.) je travaille beaucoup je fais beaucoup travailler les élèves sans leur donner des schémas ou des exposés à faire (.) d'informations de recherches et donc l'ordinateur serait pour eux comme une magicienne parce qu'ils vont sur leur ordinateur ils trouvent la fiche et ils la copient et (.) alors que moi par exemple je leur ai interdit d'utiliser l'ordinateur c'est pour cela que moi par exemple j'ai une (0.3) sur laquelle eux doivent travailler et faire des recherches.

L'enseignant, initialement ouvert à l'intégration des technologies dans la pratique didactique, s'interroge cependant sur le sens à donner à de ces instruments (exemple 2, 35). La suite du discours nous permet de comprendre que la difficulté dérive d'un préjugé contre l'utilisation de la technologie (39) qui rend l'ordinateur carrément *magique* et *dangereux* pour le processus d'apprentissage des étudiants.

Les enseignants interviewés ne rencontrent pas tous des difficultés si évidentes face à l'innovation didactique. Certains ont intégré des instruments et des méthodologies novatrices dans la pratique en classe même si la majeure partie ressentent négativement les pressions institutionnelles et sociales envers la modernisation du système éducatif (Tateo *et al.*, 2006).

Quoi qu'il en soit, on trouve chez tous les enseignants interviewés de précises stratégies identitaires et des modalités de *coping* analogues à celles décrites dans l'étude 1 (voire TP.6). Dans leur tentative de donner un sens au changement, les enseignants ont recours à leur propre expérience professionnelle et aux répertoires interprétatifs (voire exemple 4 ci dessus) pour construire une narration cohérente (Linde, 1993; Bruner, 1992, 1994) avec des résultats allant du blocage total (voire TS.20 étude 1) à la mise en discussion et à la restructuration de leur propre TPI (TS.15 étude 1).

L'un des aspects les plus récurrents concerne la sauvegarde de la relation didactique (voire TS. 23 étude 1) qui représente le noyau fondamental de l'enseignement et que les enseignants semblent devoir réaffirmer justement lorsqu'ils se trouvent face au changement (exemple 3).

Exemple 3: entretien 6, femme, disciplines scientifiques, élémentaire, 11-24

21. INT: Quelle valeur ajoutée apportent ces instruments aux activités didactiques?

22. ENS: une valeur qui peut compléter une activité didactique mais la véritable valeur c'est quand on est face à la classe parce que chaque enfant, chaque élève à ses propres (...) la classe n'est pas homogène donc lorsque tu te trouves à côté des enfants tu dois quoi qu'il en soit faire faire des activités que cette petite fille réussit à faire petit à petit elle réussit à faire l'unité didactique a désormais presque disparu

Exemple 4: entretien 30, femme, disciplines humanistes, élémentaire, 1-10

66. ENS: mais moi je présume (...) moi tout cela je le fais disons en travaillant beaucoup (0.5) en suivant mon intuition? Mon bon sens (1.5) ce n'est pas suffisant pour moi enseignante de travailler en suivant mon intuition et mon bon sens (...) vu que nous travaillons sur :: les :: (1.5) sur les têtes (...) sur les esprits des personnes(0.5)qui ont leur dignité ? (0.5)que l'on te confie? (0.5) je ne me souviens plus quel auteur latin qui disait les enfants que l'enfant *caligat in solem* c'est-à-dire avance à tâtons dans la lumière (1.0) chaque fois que je me sens trop sûre de moi à leur égard j'essaie de me rappeler de ça (1.0) car en définitive la plus grande peur que j'ai c'est justement celle du plagiat (1.0) dieu sait comme il est facile de les plagier? (2.5) attention c'est une chose qu'on ne doit pas faire il faut toujours respecter (...) ce sont des esprits déjà formés

Les enseignants considèrent comme constitutif de la TPI le rapport humain avec les élèves et l'innovation comme non indispensable, voire problématique dans ce rapport, tant dans l'utilisation de l'ordinateur (exemple 3, 22) que dans celle des pratiques de PS. Ces représentations, qui prennent une très forte connotation émotive, renvoient à des éléments caractéristiques des théories ingénues de l'intelligence et des besoins du développement chez l'enfant (Mugny et Carugati, 1985), comme le besoin de protection (exemple 4, 66).

En différent niveau, dans les entretiens apparaît clairement la lecture du changement dans les pratiques didactiques en relation avec des éléments micro-contextuels (voire TS.12 étude 1), comme la culture organisationnelle, la relation avec les collègues, les proviseurs et les directeurs d'école. Kelchtermans (2005) soutient que la TPI dépend aussi des conditions du contexte professionnel.

Pour pouvoir atteindre l'objectif de bon enseignant, il faut aussi pouvoir travailler dans les justes conditions (Kelchtermans, 2005, 1004). En effet, l'innovation dans les pratiques didactiques est également interprétée à la lumière des relations sociales (Exemple 5) et des relations matérielles de l'établissement où l'on travaille, du projet didactique et du temps scolaire.

Exemple 5: entretien 10, femme, disciplines scientifiques, collègue 25-37

47. INT: Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvénients de l'Apprentissage Collaboratif?

48. ENS: non s'il est fait avec une personne qui(.) disons qu'il se place à ta portée, à ton niveau Non (.) lorsque j'ai eu l'occasion de le faire(.) avec des personnes qui voulaient dominer (.) Alors ça n'a pas été du tout positif (.) parce que franchement quelquefois (.) je me suis sentie un peu "dépassée" <surtout par le professeur de lettres etc> et >et les enfant s'en sont même aperçu< "de ça "

L'enseignant associe l'utilisation de l'AC au rapport de travail avec ses collègues (exemple 5, 48). L'introduction de nouvelles pratiques crée très souvent des formes de conflictualité et des restructurations des relations entre enseignants (micro politique scolaire, Kelchtermans, 2005). A l'intérieur d'un discours plus articulé sur l'utilisation de l'AC en classe, certains enseignants notent une tension entre l'utilisation de pratiques didactiques innovatrices et l'aspect éthique et émotif de l'enseignement. Utiliser l'AC comporterait une modification de sa propre façon d'enseigner dans le sens d'une approche plus technique, détachée et orientée vers la performance.

Le changement des pratiques didactiques constitue en outre un élément de discontinuité qui rend nécessaire l'activation de stratégies de *coping* et de repositionnements identitaires, comme nous l'avons déjà illustré dans notre première recherche. La gamme et la nature de ces changements vont de l'adaptation passive jusqu'à une sorte de nouvelle élaboration de la TPI.

Les exemples n° 6 et n° 7 illustrent quelques unes des modalités actives de *coping* vers l'innovation des pratiques didactiques et la reconsidération de la TPI qui s'ensuit.

Exemple 6: entretien 24, femme, disciplines scientifiques, élémentaire, 1-10

56. INT: donc d'après toi quel rôle a l'ordinateur dans ces activités

57. ENS: ah d'après moi

58. INT: en classe

59. ENS: fondamental dans certaines activités (1.5) il est très(.) oui peut-être que je le mettrais sur un pied d'égalité (.) de médiateur (.) au même niveau que l'enseignant parce que de toutes façons (1.5) c'est justement la chose qui manque pour réussir à unir le travail de et celui de l'enfant

Exemple 7: entretien 38, femme, disciplines scientifiques, élémentaire, 25-37

84. INT: [c'est] et avec le *problem solving*? (.) il y a aussi ces difficultés (0.5) de temps
85. ENS: peut-être un peu (.)peut-être un peu moins la difficulté est dans la gestion de la part de l'adulte dans le sens où(1.5) tu dois vraiment modifier:: ta mentalité (2.0) et:: hum tu dois aussi être sûr de ce que tu fais parce que ça peut donner beaucoup plus de sécurité (.) arriver et donner (.) des solutions et dire (.) indiquer ça te donne plus de sécurité(.) même s'il existe tous ces guides qui ne servent qu'à ça bref ils te font faire (0.5) et::hum:: selon moi ce doit être une personne(1.0) sûre (0.5) de la (0.5) (positivité) (.) de l'avantage (0.5) de ça:: approche, bref

Dans l'exemple 6 (59) l'introduction de l'ordinateur pousse à reconsidérer profondément le rôle de l'enseignant et la relation didactique – et nous avons vu qu'ils étaient le noyau de la représentation de l'enseignement (exemples 3 et 4) – et c'est pourquoi le rapport dyadique se transforme en une triade enseignant/élève/ordinateur (Markova, 2006). Les enseignants semblent être conscients que l'adoption d'une pratique – dans l'exemple 7 le PS – met en jeu des niveaux importants de la TPI, défiant les certitudes acquises avec l'expérience et les aspects émotifs et de conscience de soi (85).

5. Discussion générale

La première recherche a analysé le rapport entre TPI et le changement en dressant un tableau - bien sûr limité - des attitudes que les enseignants ont à cet égard. C'est un instrument utile pour comprendre - et éventuellement prévenir - les phénomènes de rejet du changement en tant que tel (Tateo *et al.*, 2006).

La deuxième recherche a décrit certaines dimensions centrales des productions discursives des enseignants à propos de pratiques didactiques innovatrices spécifiques – ordinateur, AC, PS – mettant en évidence les relations que ces dimensions établissent avec l'élaboration de la TPI.

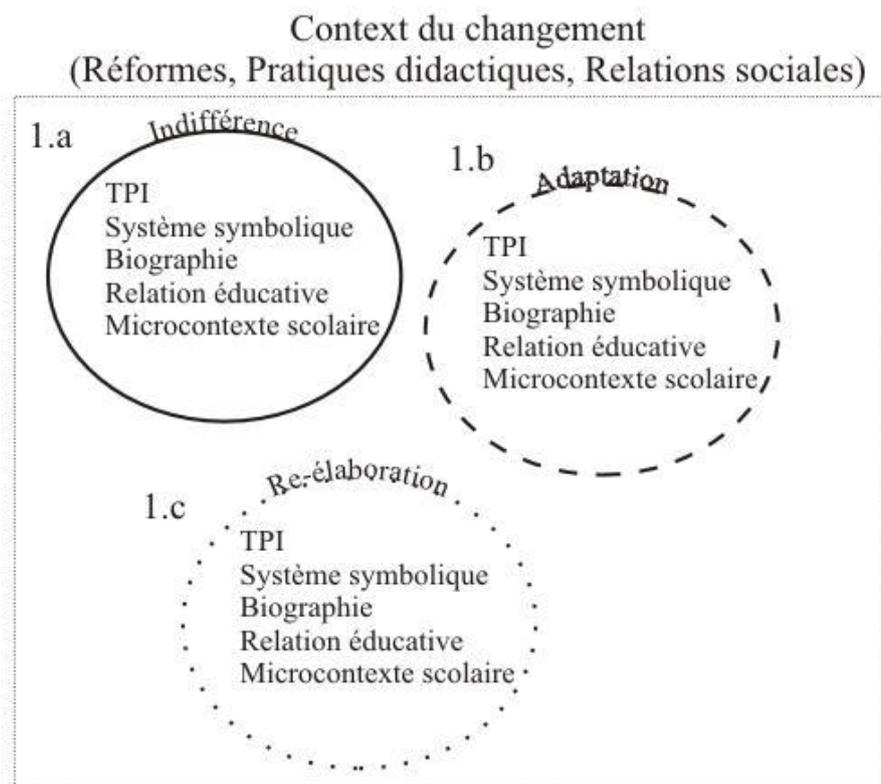
Il a été possible, avec cette deuxième recherche, de tracer les processus à travers lesquels les enseignants donnent du sens aux nouvelles pratiques par rapport à la TPI. Des processus qui font constamment référence à des catégories interprétatives consolidées et qui tendent à sauvegarder la relation didactique comme noyau fondamental de la profession.

Grâce aux deux recherches, il nous a aussi été possible d'observer comment l'interaction des éléments contextuels – par exemple la pression sociale produite par les changements institutionnels - et facteurs subjectifs - tout comme la sensibilité individuelle de certains enseignants – généraient différentes stratégies de *coping* en amorçant des processus de restructuration identitaire qui impliquent la TPI à différents niveaux.

En effet, la TPI - en tant qu'élément fondamental de la dimension du Soi, liée aux expériences situées, aux relations sociales, aux croyances et représentations – face au changement des pratiques professionnelles, fournit dans certains cas des réponses d'adaptation superficiel – avec l'élaboration de stratégies d'acquiescence - ou de refus total du changement – non reconnu comme tel par les enseignants. En outre cas, toujours en relation avec le changement, on assiste plutôt à des profondes transformations qui impliquent pleinement l'émotivité engagée dans la profession et la révision de la TPI et du sens même de l'enseignement. On est, dans ce cas, en présence de situations dans lesquelles sont fortement impliqués des processus émotionnels et identitaires par Kelchtermans (2005) qui font éprouver aux enseignants, très souvent, des sentiments de *vulnérabilité* (Kelchtermans, 2005, 997).

Dans les processus identitaires de la profession enseignante, a été possible à travers les travaux de recherche présentés dégager les éléments statiques - par exemple, les modèles éducatifs - et les éléments dynamiques - le choix initial de devenir enseignant et l'adaptation constante à un milieu professionnel en mutation. Ces éléments, en lien avec la littérature, jouent un rôle de tout premier plan en constituant un système de référence symbolique et un cadre interprétatif, à la fois personnel et social (Kelchtermans, 2005, 1000) à l'intérieur duquel les enseignants donnent du sens au changement et définissent des stratégies d'affrontement protectrices de l'idée de Soi et cohérents avec leur propre parcours professionnels. Un tel système permet aussi de gérer le sentiment de vulnérabilité et de manque de reconnaissance de la valeur sociale de la profession et redéfinir leur schéma identitaire à l'intérieur de contextes éducatifs spécifiques. Ce système symbolique implique des représentations, des croyances, des compétences, des attentes, des biographies, des pratiques situées mais aussi le cadre social et organisationnel, le rôle de l'Autre et les conditions matérielles de travail. Les résultats possibles de l'interaction entre ces éléments sont illustrés dans la Figure 1, où le changement est perçu d'une façon différente selon l'épaisseur des membranes des ellipses (Belousov, 1998). Ces membranes représentent les degrés de perméabilité des TPI des enseignantes aux réformes, aux innovations des pratiques et à la modification des relations sociales entre les acteurs de la situation éducative.

Figure 1 : Types de relations entre TPI et changement



L'ellipse de la figure 1.a est contournée par une membrane presque imperméable en signifiant que la TPI des enseignants n'est pas mise en cause. Le changement est simplement refusé. Dans ce cas le changement est perçu comme un événement négatif qui génère une stratégie de *coping* passif définie dans la première recherche comme « indifférence au changement ».

Lorsque le changement concerne seulement des niveaux marginaux de la TPI (fig. 1b), des stratégies passives d'adaptation et d'acquiescence émergent. Dans un troisième cas, le changement peut impliquer pleinement la TPI (fig 1c), amorçant un processus de nouvelle élaboration qui touche le sens profond d'être enseignant.

Les résultats qu'on a discutés ouvrent à la recherche plusieurs questions d'approfondissement, telles que le rôle des facteurs liés aux profils des enseignants, ou les différences de perméabilité de la TPI entre les enseignantes novices et experts.

Néanmoins, les travaux empiriques ici présentés montrent comme le résultat de la rencontre entre sphère de l'identité et sphère du changement peut donc prendre une des formes décrites ci-dessus, en relation avec la configuration située de toutes les dimensions psychosociales et contextuelles décrites jusqu'à présent. Le sens de « cette légère danse du soi » (Wenger, 1998, 52) dépend de plusieurs éléments entrant en ligne de compte : le *danseur* - la trajectoire personnelle et professionnelle - la *scène* - le micro et le macrocontexte - le *partenaire* - étudiants, familles, collègues, etc. Et enfin la *musique* - nature du changement et représentation sociale de l'éducation.

6 References

- Beijaard, D. Meijer, P.C. Verloop, N., (2004). Reconsidering research on TPI. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Beijaard, D. Verloop, N. Vermunt, J.D. (2000). Teachers perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, 749-764.
- Belousov, L.V. (1998). *The dynamic architecture of a developing organism*. Dordrecht: Kluwer.
- Berelson B., (1954). Content Analysis. In G. Lindzey (Ed.) *Handbook of Social Psychology: Theory & Method*, Vol. 1, 488-522. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Berg C.A., Meegan S.P., Deviney F.P., (1998). A Social-contextual Model of Coping with Everyday Problems across the Life Span, *International Journal of Behavioural Development*, 22, pp.239-63.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Bordas.
- Bourdieu, P. Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Brooke, G. E. (1994). My personal journey toward professionalism. *Young Children*, 49(6), 69–71.
- Bruner, J.S. (1990), *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1992). *Autobiography and the construction of Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1994). The 'remembered' self. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (Emory symposia in cognition 6, pp. 41–54). New York: Cambridge University Press. Bruner, J.S. (1996) *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Calderhead, J. (Ed) (1988). *Teachers Professional Learning*, Falmer Press, London.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities, *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (Ed) (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Côté, J.E. (1996), Sociological perspectives on identity formation: the culture–identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428.
- Coulon, A. (1993), *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.

- Doecke, B. Brown, J. Loughran, J. (2000). Teacher talk: the role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 16, 335-348.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de L'Institution*. Paris: Seuil.
- Duffee, L. & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teachers practical knowledge. *Science Education*, 76, 493-506.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Iannaccone, A. Marsico, G. (2007). *La famiglia va a scuola. Discorsi e rituali di un incontro*. Roma: Carocci Faber.
- Iannaccone, A. (2003). Le dimensioni psicologiche della professione docente, in N. Ammaturo, *Una sofferenza senza fallimento*, Milano, Franco Angeli.
- Jefferson, G. (1972). Side-sequences, in D. Sudnow (Ed) *Studies in Social Interaction*. Free Press, New York.
- Jodelet, D. Ohana, Bessi-Monino, C. et Dannenmuller E. (1980). *Systèmes de représentations du corps et groupes sociaux*. Paris: CORDES.
- Jonassen, D.H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology: Research & Development*, 48 (4), 63-85.
- Kelchtermans, G. (2005). Teacher's emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21, 995-1006.
- Kleinman, A.M. (1975). Cognitive structures of traditional medical systems: ordering, explaining and interpreting the human experience of illness. *Ethnomedizin* III, 1/2, 27-49.
- Lazarus R.S., (1991). *Emotion and Adaptation*, Oxford University Press, New York.
- Ligorio, M. B., (2005). Apprendimento come strumento dialogico per lo sviluppo di identità e comunità. *Ricerche di Psicologia*, Vol. XXVIII, n. 3, pp. 65-96.
- Linde, C. (1993). *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press.
- Loughran, J. Hamilton, H. Kubler LaBoskey, V. & Russel, T., (Eds) (2004), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher.
- Marková, I., (2006). On 'The Inner Alter' In Dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, Spring 2006. Vol. 1, No. 1, 125-147.

- Moos R.H., Schaefer J.A., (1993). Coping Resources and Process: Current Concept and Measures, in L. Goldberger, S. Breznits (Eds.). *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspect*, Free Press: New York.
- Mugny, G. Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*, Couseet (Fribourg, Suisse): Deval.
- Polanyi, M. (1975). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ponte, P. (2005). A critically constructed concept of Action Research as a tool for the professional development of teachers. *Journal for In-service Education*, 31,(2), 401-423.
- Ruthven, K. Hennessy, S. Brindley, S (2004). Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, mathematics and science. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2004) 259–275.
- Salgado, J. & Ferreira, T. (2005). Dialogical relationships as triads: Implications for the dialogical self theory. In P. K. Oles & H. J. M. Hermans (Eds.), *The dialogical self: Theory and research*. Lublin, Poland: Wydawnictwo KUL, pp. 141-152.
- Samuel, M. Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles: a case study of South African student teachers. *International Journal of Educational Research* 33, 475-491.
- Schizzerotto, A. Barone, C. (2006). *Sociologia dell'Istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Slavin, R.E. (1989). Research on cooperative learning: An international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33 (4), 231-243.
- Tateo, L. Marsico, G. Annarumma, M. Ammaturo, G. Iannaccone, A. (2006). Teachers' perception of computer supported problem solving: an Italian research", *Proceedings 1th European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL 2006)*, Crete, Greece, 2-5 October 2006. Retrieved 1 July 2007 from <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-213/paper18.pdf>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Watts, R. (1987), Development of professional identity in Black clinical psychology students. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 28-35.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

7 Appendices

7.1 Appendice A : Mode de recueil de données et structure de l'entretien utilisée dans l'Etude 1

Les participants sont 53 enseignantes de 8 écoles primaires de la province de Salerne. Elle enseignent pour un tiers dans le domaine de la langue et de sciences humaines, un tiers dans le domaine de la science et de la mathématique et un tiers dans le domaine de des arts graphiques, musique et éducation physique. Elles étaient toutes participantes d'un cours de formation professionnel sur les vécus de l'enseignement. Les entretiens ont été menés par 3 intervieweurs dans une salle de classe et transcrites par les intervieweurs eux mêmes.

Les principaux domaines de l'entretien sont : a) représentation de la profession, des collègues et de l'école ; b) objectifs professionnels personnels ; c) tournants importants dans la profession ; d) perspectives professionnelles futures ; e) indications socio-biographiques. Le corpus textuel pris en compte es de 85.573 mots, avec une longueur moyenne de 1.614. Par rapport aux objectifs de cet étude nous n'avons pas analysé l'ensemble du corpus, mais ont été pris en compte les réponses aux suivantes 10 questions de l'entretien:

Question 1: D'abord, j'aimerais que tu me racontes ta profession de ton point de vue, de la manière dont tu la raconterais à quelqu'un qui ne sait rien de tout, qui est beaucoup intéressé au rôle d'enseignant et qui a tout le temps pour t'écouter.

Q. 2: Les objectifs, les buts que t'ont conduit à choisir ce travail sont ils changés dans les temps?

Q. 3: Est-tu en mesure d'identifier des tournants dans ton métier d'enseignant?

Q. 4: Est-ce qu'ils y ont des tournants dans ta façon de penser et dans tes sentiments par rapport au "métier d'enseignant"?

Q. 5: Quelles sont les directions que l'avenir pourrait donner à la profession d'enseignant?

Q. 6: Si tu devrais faire des prévisions, quelle route prendra cette profession?

Q. 8: Pourrais-tu me parler de la situation la plus difficile tu as du te confronter dans ton activité professionnelle?

Q. 14: Que est-ce que te a approché de l'enseignement?

Q. 20: Quelle est ton age?

Q. 22: Depuis combien d'années tu enseigne?

7.2 Appendice B : Mode de recueil de données et structure de l'entretien utilisée dans l'Etude 2

Les participants sont 43 enseignantes de 10 écoles des différentes villes du Sud de l'Italie (Rome, Salerne, Bari). Les caractéristiques des participants sont présentées en tableau ci-dessus :

Genre	Masculine = 4 (9,3%) Féminine = 39 (90,7%)
Etudes	Baccalauréat = 13 (30,2%) Licence = 13 (30,2%) Post-Licence (certificat d'aptitude professionnelle, courses spéciaux) = 17 (39,6%)
Ancienneté d'enseignement	1 – 10 années = 6 (14%) 11 – 24 années = 16 (37,2%) 25 - 37 années = 21 (48,8%)
Degré d'instruction	Primaire = 28 (65,1%) Enseignement secondaire = 10 (23,3%) Lycée = 5 (11,6%)
Domaine	Sciences = 14 (27,9%) Sciences humaines = 29 (67,4%) Autre = 2 (4,7%)

Ils ont décider de participer à la recherche de façon volontaire. Les entretiens ont été menées par 3 intervieweurs dans une salle de classe et transcrites par les intervieweurs eux mêmes.

Les principaux domaines de l'entretien sont : l'identité professionnelle, l'utilisation de l'ordinateur, les activités didactiques et la culture de l'école.

Le corpus textuel pris en compte es de 85.573 mots, avec une longueur moyenne de 1.614 pour chaque entretienne.

Par rapport aux objectifs de cet étude nous n'avons pas analysé l'ensemble du corpus, mais ont été pris en compte les réponses aux suivantes 18 questions de l'entretienne:

Question 1: *Depuis combien de temps enseignes-tu?*

Q. 2: *Quel est ton dernier diplôme?*

Q. 3: *Dans quel degré d'instruction enseignes-tu?*

Q. 4: *Dans quel domaine enseignes-tu?*

Q. 5: *Comment se fait-il que tu as décidé de faire l'enseignant?*

Q. 6: *Quel est le rôle de l'ordinateur dans la planification et le déroulement de tes activités didactiques?*

Q. 7: *Et l'Internet?*

Q. 8: Comment utilisent-ils l'ordinateur et Internet tes élèves pendant les activités didactiques?

Q. 9: Quel est la valeur ajoutée de ces instruments dans les activités didactiques?

Q. 10: Pourrais-tu nous donner une définition d'Apprentissage Collaboratif?

Q. 11: As-tu jamais mis en pratique l'Apprentissage Collaboratif?

Q. 12: Pourrais-tu nous donner un exemple d'Apprentissage Collaboratif que tu as utilisé?

Q. 13: Quelles sont-ils les avantages et désavantages de l'Apprentissage Collaboratif?

Q. 14: Quel impact peut-il avoir le travail collaboratif sur l'apprentissage?

Q. 15: Pourrais-tu nous donner une définition de Problem Solving dans le contexte éducatif?

Q. 16: As-tu jamais mis en pratique le Problem Solving?

Q. 17: Pourrais-tu nous donner un exemple de Problem Solving que tu as utilisé?

Q. 18: Quelles sont-ils les avantages et désavantages du Problem Solving?

Le corpus textuel pris en compte es de 137.600 mots, avec une longueur moyenne de 3.200.